

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Consejo
Escolar
del Estado

Valores, virtudes y éxito escolar

Segunda Época/Vol. 4/N.º 6/2015



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 6/JUNIO 2015

VALORES, VIRTUDES Y ÉXITO ESCOLAR

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente

Roberto Mur Montero

Consejero de la Comisión Permanente

Jesús Pueyo Val

Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)

José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)

Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)

Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Luis Cordero Ceballos

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García

Francisco J. Carrascal García

Julio Delgado Agudo

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

Alfredo Fierro Bardají

José Luis Gaviria Soto

Samuel Gento Palacios

María Luisa Martín Martín

José María Merino

Sara Moreno Valcárcel

Arturo de la Orden Hoz

Francesc Pedró i García

Beatriz Pont

Gonzalo Poveda Ariza

María Dolores de Prada Vicente

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1HGx8AF>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-15-152-3

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es

Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

José Antonio Marina. Filósofo y escritor **5**

Una aproximación filosófica

La herencia de la filosofía clásica y su vigencia en la actualidad. Manuel Maceiras Fafián **7**

La acción educativa como compromiso ético. José Antonio Ibáñez-Martín **19**

La formación cívica en un nuevo marco histórico. Eugenio Nasarre Goicoechea **29**

Los fundamentos científicos

La educación del carácter. Perspectivas internacionales. Aurora Bernal, M.^a del Carmen González-Torres y Concepción Naval **35**

Las emociones en el desarrollo de las virtudes. Ignacio Morgado Bernal **47**

Habilidades no cognitivas y diferencias de rendimiento en PISA 2009 entre las comunidades autónomas españolas. Ildefonso Méndez, Gema Zamarró, José García Clavel y Collin Hitt **51**

La experiencia educativa

Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. José García-Velasco **63**

Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. José Álvarez Rodríguez y Andrés Palma Valenzuela **73**

Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. Andrés Jiménez Abad y Ángel Sanz Moreno **81**

Buenas prácticas y experiencias educativas

La mejora de la competencia en comunicación lingüística: «Alehop» y la experiencia en un contexto desfavorecido. Elvira Molina Fernández **91**

Una escuela entre todos y para todos. M.^a Isabel Lorente García **97**

Otros temas

Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: la Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) de 1955. María Jesús Martínez-Usarralde **107**

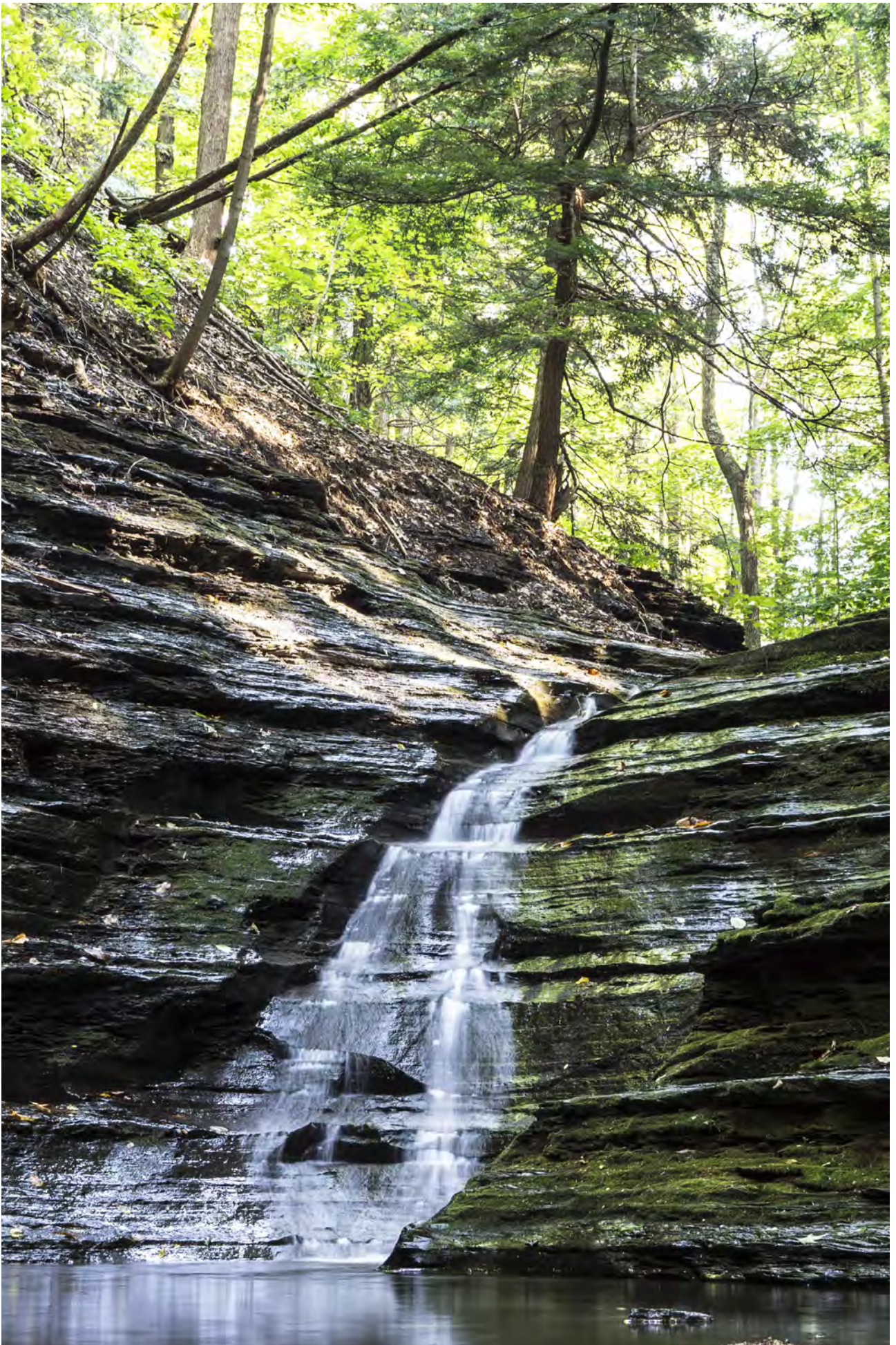
Recensiones de libros

Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo (Antonio Machado, ed. 2009). Alfredo Fierro **113**

El instituto del Cardenal Cisneros. Crónica de la enseñanza secundaria en España (1845-1975) (Begoña Talavera; Gloria González, 2013). Pedro Palacios **115**

Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología (J. C. Ballesteros; J. Elzo; E. Megías; M. A. Rodríguez; A. Sanmartín, 2014). Ana M.^a Rubio Castillo **117**





Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

Cuando se trata de profundizar en las bases del comportamiento humano, resulta interesante comprobar hasta qué punto algunas reflexiones de los clásicos –basadas, con frecuencia, en observaciones asistemáticas pero siempre en una aguda perspicacia– han sido corroboradas, en cierta medida, por las aproximaciones científicas de nuestra época. Actualmente, se dispone de una amplia evidencia empírica, en el plano internacional, en relación con la influencia que ejercen los valores de la esfera de la voluntad y las virtudes anejas sobre los logros escolares y los resultados educativos en general.

Probablemente sea en las culturas orientales, como la china o la japonesa, donde la vinculación entre valores y éxito escolar resulte más notoria. La convicción de que el esfuerzo y la perseverancia constituyen sendas claves imprescindibles del éxito personal, y una forma de contribuir al bienestar común, es en dichas culturas un elemento ordinario de socialización de niños y de adolescentes. Ambos rasgos de conducta son considerados como obligaciones morales. Razonamientos similares, relacionados con la herencia religiosa de algunos países occidentales que obtienen buenos resultados en las evaluaciones internacionales, son traídos a colación entre los expertos como posibles factores de fondo explicativos de ese rendimiento superior de sus sistemas educativos. La convicción de que existe una relación positiva entre el esfuerzo y la capacidad individual, de que el talento puede mejorarse por medio de la perseverancia y el entrenamiento, forma parte de la filosofía educativa de esas sociedades y del código de valores compartidos en sus centros docentes.

En España, existe un creciente consenso social sobre la necesidad de asignar a ese racimo de valores y de virtudes –en tanto que valores en acción– una importancia superior a la que hasta ahora se le ha venido concediendo en nuestro sistema educativo. Ese consenso tácito no sólo se ha traducido en declaraciones coincidentes de políticos de primer nivel, sino que ha dejado también su huella en libros y publicaciones de autores diversos, ha alcanzado los medios de comunicación y se ha reflejado, de forma reiterada, en las columnas de opinión de los principales periódicos del país, entre otras razones, por las conocidas exigencias que una sociedad basada en el conocimiento traslada a su sistema de educación y formación.

El Pleno del Consejo Escolar del Estado, en el «Capítulo E. Propuestas de Mejora» de su INFORME 2014 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO –y como parte de su propuesta de mejora nº 16– efectuó las siguientes recomendaciones:

- Difundir entre el profesorado y entre las familias las bases empíricas en las que reposan las evidencias que vinculan las virtudes aristotélicas con el éxito escolar.
- Promover la reflexión sobre los beneficios sociales del compromiso individual con este tipo de valores.
- Establecer políticas, a nivel de los centros escolares y a través de sus proyectos educativos, que comporten la promoción deliberada, organizada e intencional de estos valores.
- Promover la cooperación entre familia y escuela a fin de lograr una acción coordinada y colaborativa para el desarrollo en hijos y alumnos de esta clase de valores.

Con el fin de atender las recomendaciones del Pleno, se ha elegido como tema central de este nuevo número de PARTICIPACIÓN EDUCATIVA «Valores, virtudes y éxito escolar», y se han articulado las correspondientes colaboraciones en torno a tres capítulos principales: la aproximación filosófica, los fundamentos empíricos y la experiencia educativa.

En la presente ocasión, la entrevista habitual se integra –a modo introductorio– en el desarrollo del tema central gracias a la colaboración generosa del filósofo y ensayista **José Antonio Marina**, uno de nuestros principales expertos nacionales en el tema que nos ocupa. Con la maestría que le caracteriza, no sólo ha marcado con sus respuestas las bases de bastantes de las reflexiones que vendrán después sino que, además y a buen seguro, inducirá otras nuevas en la mente del lector.

Manuel Maceiras nos lleva, de su mano experta, por un recorrido de reflexiones sobre la herencia de la filosofía clásica que desemboca en la defensa de universales éticos y en sus implicaciones para la educación de los jóvenes. **José Antonio Ibáñez-Martín** toma el testigo del autor anterior y, desde la filosofía de la educación, profundiza sobre la dimensión ética de la acción educativa y sus consecuencias en el quehacer docente de los profesores. **Eugenio Nasarre** cierra el capítulo correspondiente a la aproximación filosófica, describe la emergencia de un nuevo marco histórico e identifica sus acontecimientos más característicos para defender la necesidad de una pedagogía de las virtudes cívicas en la formación de los jóvenes, desde «una visión larga, un aliento humanista y el uso de la razón práctica».

Aurora Bernal, María del Carmen González-Torres y Concepción Naval inician el capítulo de los fundamentos científicos mediante un recorrido histórico sobre el origen y evolución de la llamada ‘educación del carácter’ en el ámbito de la investigación educativa. Además, recogen ex-profeso para su artículo las opiniones de algunos de sus más destacados protagonistas académicos y abren la discusión sobre el alcance semántico que debería tener, en el futuro, ese concepto. **Ignacio Morgado** realiza una aproximación, desde la neurociencia, al papel del ‘cerebro emocional’ y a su interacción con la corteza en la construcción de valores y de virtudes morales. **Ildefonso Méndez, Gema Zamarro, José García Clavel y Collin Hitt**, a partir de análisis empíricos propios, abordan la relación entre las llamadas ‘habilidades no cognitivas’ –concepto moderno pero claramente emparentado con algunas de las virtudes clásicas, como es el caso de la capacidad para el esfuerzo o la perseverancia– y los resultados obtenidos en las pruebas de PISA, e identifican dicho factor como un elemento explicativo relevante de las diferencias de rendimiento observadas entre las comunidades autónomas españolas.

La aproximación a la experiencia educativa se beneficia de un enfoque histórico e institucional. Así, **José García Velasco** desarrolla una visión de la educación integral en la Institución Libre de Enseñanza, del papel de los valores de la voluntad, la libertad y el autogobierno en su concepción y de los instrumentos y enfoques pedagógicos que constituyen parte fundamental de la herencia ilustrada de la educación española. **José Álvarez y Andrés Palma** analizan el pensamiento de Andrés Manjón sobre la formación del carácter, particularmente de niños de la España de finales del siglo XIX pertenecientes a medios sociales desfavorecidos. Finalmente, **Andrés Jiménez y Ángel Sanz** fundamentan y describen una iniciativa institucional del Departamento de Educación de la Comunidad Foral de Navarra consistente en la elaboración de un sistema de indicadores del desarrollo de hábitos y valores en el medio escolar.

En el apartado dedicado a «Buenas prácticas y experiencias educativas» **Elvira Molina y M^a Isabel Lorente** presentan sendas buenas prácticas relativas a dos Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria; y, a través de aquéllas, nos trasladan un mensaje optimista, basado en los resultados de sus propias experiencias: aun en entornos socialmente desfavorecidos el acierto institucional y el éxito educativo, además de inexcusables, son posibles.

Bajo el epígrafe «Otros temas» se recoge la colaboración de **María Jesús Martínez-Usarralde**. En tiempos de necesaria revalorización de la Formación Profesional Dual, sus análisis sobre la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 nos hacen reflexionar sobre qué distancia nos separaría, en la actualidad, de los resultados del modelo alemán si hubiéramos persistido en aquel modelo nuestro, introduciendo con el tiempo las correcciones adaptativas que la evolución de la realidad hubiese ido aconsejando.

Finalmente, y en el habitual capítulo de recensiones, **Alfredo Fierro, Pedro Palacios** y **Ana M^a Rubio** nos presentan otras

tantas obras de contenido diverso pero todas ellas de gran interés para el mundo educativo.

El conocido filósofo y psicólogo norteamericano William James (1842–1910) en su obra «Principios de Psicología» (1890) dejó escrito lo siguiente: «Si los jóvenes supieran lo pronto que se convertirán en meros manojos de hábitos, prestarían más atención a su conducta mientras todavía tienen plasticidad». Este mensaje anticipatorio traslada un importante desafío no sólo a los jóvenes, sino también a todos aquellos que compartimos posibilidades y responsabilidades a la hora de incidir en su formación.



ENTREVISTA A JOSÉ ANTONIO MARINA

Francisco López Rupérez



José Antonio Marina es una figura del panorama intelectual español que, por mérito propio, ha logrado situarse en la 'esfera de las estrellas' de nuestro universo cultural. Y lo ha hecho sin desconectarse del ámbito de la enseñanza media, de la que profesionalmente procede; de modo que no sólo reivindica, con frecuencia, su condición de profesor y alude a las correspondientes experiencias con sus alumnos, sino que su obra –en tanto que filósofo y ensayista de prestigio– concierne, desde un plano más profundo, a la educación de los jóvenes.

La descripción sintética de su vasto programa de investigación que, recurriendo a sus propias palabras, 'comienza en la neurología y concluye en la ética' nos aboca a dos condicionantes de su infatigable labor intelectual que es preciso destacar: su extensísima erudición sobre las problemáticas que aborda y su profundo respeto por los hechos. Se trata por tanto, en el tema que nos ocupa, de una autoridad de referencia obligada.

Francisco López Rupérez (FLR)— Hace ya casi dos décadas, bajo el sugestivo título «El misterio de la voluntad perdida» (Anagrama, 1997), dedicó uno de sus ensayos a la problemática de la voluntad. ¿Qué significado tiene esta problemática en el ámbito educativo?

José Antonio Marina (JAM)— Cada día mayor. En este momento hay una avalancha de estudios demostrando que el desarrollo del autocontrol es esencial para el éxito educativo. En aquel libro auguraba el retorno de la voluntad, y ese momento ha llegado. Lo que ocurre es que lo ha hecho con importantes cambios. La voluntad era una facultad innata, el nuevo concepto de voluntad se compone de una serie de destrezas que deben ser aprendidas. Son las *funciones ejecutivas* de la inteligencia. Su descubrimiento se lo debemos a la neurociencia, a los grandes estudiosos de los lóbulos frontales, desde Alexander Luria hasta nuestro compatriota Fuster.

En los programas educativos que estamos elaborando en la Cátedra «Inteligencia Ejecutiva y Educación», que dirijo en la Universidad Nebrija y que estamos poniendo en práctica en la Universidad de Padres, hay un desarrollo pedagógico de esta idea. Para ello he tenido que introducir una diferencia sustancial entre 'inteligencia' y lo que denomino 'talento', que es la inteligencia en acción, el uso de la inteligencia, la eficaz autogestión de la propia inteligencia. Lo que nos permiten las *funciones ejecutivas* es dirigir bien las operaciones intelectuales. Por eso, desde el punto de vista práctico, dividimos los programas en cuatro módulos:

1. La autogestión de la energía intelectual, donde tratamos los sistemas de activación, la atención, la motivación y la emoción.
2. La autogestión de la memoria, que incluye la 'construcción' –es decir, el aprendizaje organizado–, y el uso de esa memoria, la *working memory*.
3. La autogestión del pensamiento, que permite aprovechar los conocimientos y dirigirlos a una meta.
4. El control de la acción. Es en este punto donde se concretan los problemas del comportamiento libre.

FLR— La evolución del contexto, la rapidez de los cambios y su influencia sobre la forma de ver las cosas producen, en determinadas circunstancias, desorientación. Personalmente tengo la

impresión de que el desplazamiento del discurso pedagógico de la voluntad hacia el más postmoderno de la motivación constituye una de sus manifestaciones. ¿Podría aportarnos alguna reflexión al respecto?

JAM— Es una de las aventuras más rocambolescas de la historia de la psicología. En los años 30 del siglo pasado desapareció de los libros de psicología el concepto que había servido durante dos mil quinientos años para explicar el comportamiento humano: la voluntad. Nadie protestó porque fue sustituido por un concepto aparentemente más claro y más científico: la motivación. Pero no eran equivalentes. Pertenecían a modelos distintos. En la voluntad, el sujeto decide voluntariamente su acción. En la motivación es el motivo quien la desencadena. De hecho los sistemas de motivación no son compatibles con la decisión libre.

Recuerdo el pasmo que me produjo oír decir a Albert Ellis, un psicólogo muy inteligente y muy influyente: «Ya es hora de que comprendamos que podemos realizar una acción aunque no estemos motivados para hacerla». ¿Pero qué había estado enseñando durante cuarenta años? Pues lo que se oye en las aulas: que si no tengo ganas de hacer algo, no puede hacerlo. Tan llamativo como el destierro del concepto de voluntad es la desaparición del concepto de 'deber' como herramienta pedagógica. Parece que hacer algo por obligación es ofensivo, humillante o antidemocrático. Afortunadamente esos prejuicios van desapareciendo. El deber no es un concepto opresivo de la moral, sino un invento de la inteligencia para mantener la estabilidad de las metas a pesar de las intermitencias de la motivación.

FLR— Vd. ha sugerido una suerte de interacción –en el sentido de influencia recíproca– entre voluntad y motivación, de modo que el desarrollo de la voluntad se traduciría en una potenciación de la motivación y viceversa. ¿Existe alguna explicación fundamental para esa relación circular?

JAM— Aristóteles y toda la filosofía medieval consideraban que la acción inteligente era el «deseo dirigido por la razón». Sin deseo, el hombre es paralítico. Sin razón, el hombre es ciego. En este momento, podríamos traducir la frase clásica como la «gestión ejecutiva de los propios deseos», o la «negociación inteligente con los propios deseos». A lo que más se parece es al arte de navegación a vela. Puedo elegir el rumbo, pero tengo que saber lidiar con los

elementos. La neurología nos ha hecho ser cautos y no hablar alegremente de comportamiento libre. En esta misma revista analicé las reticencias de Joaquín Fuster sobre el acto libre, desde el punto de vista neurológico. En efecto, podemos decir que en la decisión –dicho muy toscamente– una red neuronal se impone a otra. Mi posibilidad de ser libre consiste sólo en fortalecer aquella red neuronal que quiero que dirija mi comportamiento. Es decir, es una libertad neurológicamente construida. A eso se referían los antiguos al hablar de ‘virtudes’. Para poder elegir tengo que entrenar primero los órganos de la decisión.

FLR— *Una aproximación superficial, o espontánea, podría llevarnos a pensar que la disciplina de la voluntad tiende a asfixiar el ejercicio de la libertad. ¿Qué hay de cierto en esta aparente contraposición?*

JAM— Nuestro comportamiento libre se construye sobre mecanismos deterministas. Pondré un caso muy sencillo. Sólo puedo tener ‘libertad de estilo’ si mis automatismos lingüísticos funcionan con gran eficacia. Por eso, lo importante es usar libremente mecanismos automáticos. Volvemos a la inteligencia ejecutiva.

FLR— *Me consta que Vd. ha reflexionado y escrito sobre la formación del carácter. ¿A qué cree que es debido el hecho de que esa orientación de la educación apenas si tenga eco en nuestro país dentro de un enfoque no confesional de la enseñanza?*

JAM— Creo que nunca hemos tenido un concepto claro de ‘carácter’. Una persona con carácter es una persona rígida, tozuda, que no da su brazo a torcer. Además, la psicología de la personalidad no entiende este concepto. Por eso, desde hace mucho tiempo señalo una diferenciación en el concepto de personalidad, que lo hace, creo, más adecuado a la realidad. Hay una personalidad recibida (el temperamento), una personalidad aprendida (el carácter como conjunto de hábitos) y una personalidad elegida: el proyecto vital de una persona. No distinguir estos aspectos ha hecho que el concepto de personalidad limite mucho las posibilidades de la educación, del cambio o del progreso personal.

Con esta noción de ‘carácter’ recupero la gran tradición clásica. ‘Carácter’, en griego, se dice *ethos*, de modo que la Ética, desde Aristóteles, es la «ciencia del buen carácter». Martin Seligman considera que ha sido desastroso para la psicología la pérdida de ese concepto, y piensa que hay que recuperarlo. Así lo ha hecho en el libro *CHARACTER, STRENGTHS AND VIRTUES. A HANDBOOK AND CLASSIFICATION*, escrito con Peterson y Christopher.

Por lo demás, la ‘educación del carácter’ tiene una larga tradición pedagógica en Estados Unidos, donde el Congreso ha llegado a votar fondos especiales para fomentar su implantación. Espero que podamos hacer lo mismo en España, aprovechando la experiencia americana.

FLR— *El tema central de este número de PARTICIPACIÓN EDUCATIVA es «Valores, virtudes y éxito escolar». ¿Sería tan amable de compartir con los lectores un comentario de cierre que involucre estos tres conceptos?*

JAM— Conviene comenzar aclarando los términos. ‘Valores’ son las cualidades de los objetos, las situaciones, los actos o las personas, que las hacen atractivas o repulsivas, útiles o inútiles, apreciables o despreciables, bellas o feas, buenas o malas. Es decir, hay muchos valores. Los antiguos filósofos no hablaban de ‘valores’ (este término es moderno en filosofía) sino de ‘fines’. La psicología conductista consideraba que lo que definía a los valores era su capacidad de reforzamiento. Cuando hablamos de valores, por lo tanto, debemos precisar que tratamos de un tipo especial de valores –los ‘valores morales’– que son los que deben dirigir el comportamiento.

Pero los valores no tienen existencia real. Siempre se dan encarnados en un objeto o situación. Cuando hablamos de valores hablamos de conceptos abstractos. Y cuando hablamos de ‘educación en valores’, estamos refiriéndonos a una educación teórica. Por eso, nunca ha habido una educación en valores. Lo que ha existido a lo largo de la historia ha sido una ‘educación de las virtudes’. Las virtudes son hábitos operativos dirigidos a la excelencia. Son estructuras psicológicas orientadas hacia valores. Por eso son tan interesantes y tan útiles: animan y facilitan el comportamiento, como todos los hábitos.

Esas virtudes, siguiendo con los análisis clásicos, pueden ser ‘intelectuales’ y ‘morales’. La racionalidad es un hábito intelectual, y también lo son la búsqueda del conocimiento, y la sabiduría, y el buen juicio. Es evidente la importancia de estos valores en el éxito educativo. Pero sucede lo mismo con las virtudes morales porque son los hábitos de la responsabilidad, de la tenacidad, de la búsqueda de la justicia, de la valentía. En Estados Unidos está muy extendido el *learning service*, el «aprendizaje servicio», que integra en el currículo unas horas de ‘actividades de interés social’. Los estudios muestran que este ejercicio de las virtudes morales mejora los rendimientos académicos.

FLR — *Muchas gracias.*



LA HERENCIA DE LA FILOSOFÍA CLÁSICA Y SU VIGENCIA EN LA ACTUALIDAD

THE HERITAGE OF CLASSICAL PHILOSOPHY AND ITS RELEVANCE TODAY

Manuel Maceiras Fafián

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Las filosofías han sido reflexión y evaluación crítica de las experiencias más significativas de su tiempo, y no otro debe seguir siendo su propósito en el nuestro. Para justificarlo, en el texto se toman como referencia las “filosofías clásicas”, esto es, aquellas con mayor significación en la tradición sapiencial de Occidente; para deducir de ellas una serie de corolarios que proponen su confrontación reflexiva con las situaciones que hoy vivimos, en el contexto de tres perspectivas: la cotidiana, la tecnocientífica y la política. Con intenciones pedagógicas, el texto concluye proponiendo una serie de valores, asociados a la racionalidad del sentido común, como contrapartida axiológica al relativismo de la llamada posmodernidad.

Palabras clave: filosofía clásica, perspectiva, tecnociencia, vivencias cotidianas, reflexión, mediación, valores simbólicos, realismo, Ilustración, ética.

Abstract

Philosophies have been a critical evaluation and reflexion on the most important experiences of their time, and no other ought to be their purpose in our time. To back up this idea, “classical philosophies” are used as references –that is, those with the greatest meaning in western thought traditions– in order to deduce a series of corollaries that put forth their reflexive critique of situations we are now undergoing, all in the context of three perspectives: daily, techno-scientific and political. With its pedagogical aim in mind, the text concludes by holding forth a series of values associated with rationality and common sense, as axiological opposites to the relativism of so-called post-modernism.

Keywords: classical philosophie, perspective, techno-scientific, daily experience, reflexion, mediation, symbolic values, realism, Enlightenment, ethic.

1. Introducción

Tres precisiones previas. La primera, tiene que ver con la extensión atribuida a la «Filosofía Clásica», adelantada en el título. Desvinculamos aquí tal enunciado del contexto greco latino, usualmente invocado como referencia del clasicismo. Sin desvirtuar la semántica, por «filosofías clásicas» entendemos aquellas con significación y eficacia más perdurables en la amplísima gama de asuntos que trezaron la cronología de la cultura que llamamos occidental, sin limitaciones de época. Tal aceptación supone rechazar la falaz alternativa entre antiguo y moderno, tradicional o actual, puesto que el atributo «clásico» no tiene que ver con el tiempo, sino con la permanente tasa de beneficios que aportan a nuestra obligación de pensar y reflexionar por nuestra cuenta las experiencias que nos toca vivir.

La segunda precisión confirma la certeza según la cual las filosofías clásicas, en la extensión advertida, nacieron y se desarrollaron con intenciones educativas. No hago esta precisión por razones coyunturales, sino por la convicción según la cual el campo epistemológico de las más diversas concepciones filosóficas discurre sobre el substrato común de sus intenciones pedagógicas. Así ha sido porque no hay filosofía ajena al propósito de ofrecer, no la consigna, sino la palabra razonable y razonada para su tiempo. La diversidad de sus planos temáticos, transida por la analogía argumental, no ha tenido más propósito que reactivar el *espíritu ilustrado* –«obra por ti mismo y bajo tu responsabilidad»–, incompatible con el *puritanismo pedagógico* reincidente en la preceptiva «haz esto no hagas lo otro».

Una tercera precisión se dirige al concepto mismo de filosofía, tradicionalmente aquejado de ambigüedad, cuando no difuminado por su extensión temporal y temática. La aproximación a su diacronía deja claro que los objetivos y funciones de cada tentativa filosófica no fueron otros sino la reflexión, la reconsideración crítica y evaluación argumentada de las experiencias dominantes y preocupantes en su propio tiempo. Decimos reflexión –reconsideración, evaluación– en su acepción física, esto es, entendida como acto por el que la actividad analítica de la razón se dirige a la objetividad de las experiencias con el fin de «reflejar», evaluar

y ponderar sus consecuencias para la subjetividad racional, sentimental y libre. Esa correspondencia de oposición fue su propósito primordial, su medida canónica, en continuidad con la intención socrática de poner en entredicho los tópicos y certezas comunes, –ironía–, para ofrecer una palabra razonable, –mayéutica–, encaminada, no solo a denunciar, sino a *curar* y *rectificar*. Como nuestro mundo de la vida no está éticamente ordenado, la filosofía se vale de los mismos criterios de eficacia que las técnicas aplicadas en la vida cotidiana.

Al día de hoy no son pocas las experiencias que deben «ser reflexionadas y evaluadas», «curadas o rectificadas», con el fin de que la humanidad sea extensivamente, cada vez más, una y solidaria. Y, a su vez, cada persona individual sea, día a día, intensivamente más humana. Empeño en el que Sócrates converge con los propósitos contemporáneos, sintetizados con tino por Horkheimer cuando concluye que la Filosofía es el pensamiento que no anda en busca de enseñorearse de nuevos hallazgos, sino de establecer una clara distinción y graduación de valores, con el propósito de no engañarnos y de que no nos engañen, distinguiendo *ser* de *figurar*, *accidental* de *sustancial*, *transeúnte* de *permanente* (HORKHEIMER, 1974: 272-289).

2. La subsistencia reflexiva de las filosofías clásicas

El tópico generalizado que afirma la ausencia de realismo de las filosofías, aconseja evocar, sólo en apunte, la marcha de su pragmatismo reflexivo, de su caminar abrochado de forma unívoca a su propio tiempo para interpretarlo y extender sus corolarios hasta el nuestro. Su lúcido realismo fue, sin embargo, todo lo contrario a la adaptación pasiva a su sociedad. Justificar este propósito es la razón del siguiente apartado, puesto que mal podríamos reflexionar nuestro tiempo, diagnosticar sus síntomas, si no nos situamos en perspectivas no dominadas por sus intereses y prejuicios. Las filosofías del pasado que vamos a evocar son, pues, testigos de excepción, voces de alerta para no pretender curar nuestras dolencias con los mismos fármacos que las han producido.

2.1. De las figuraciones míticas a la experiencia científica

Que la filosofía caminó motivada por las inquietudes sobresalientes de su época, lo ejemplifican los griegos –de Tales a Platón y Aristóteles– con la reconsideración de sus mitos, la parte más significativa de su memoria como pueblo y como comunidad política. Admirados de sus imaginativas figuraciones, fueron más allá de ellas para elaborar sus concepciones ontológicas, éticas, políticas e incluso educativas. Sus narraciones no clausuraron el sistema de respuestas racionales que nos legaron, coincidentes todas en el proyecto de un mundo que, a su juicio, debería estar regulado por el bien y la verdad, ambición inalcanzable sin la eficacia de un «principio» o «logos» originario responsable del orden en la Naturaleza. Orden y armonía, atributos de las matemáticas y la música, cultivadas por los pitagóricos y enseñanza generalizada en la educación ateniense. Quizás sea esa la más alta contribución griega a la tradición espiritual de Occidente, porque de la combinación de tiempo y sonido aprendimos la medida y la mesura, el ritmo y la armonía; reclamo de congruencias necesarias, no sólo cosmológicas, sino psíquicas, éticas, sociales y políticas (JAEGER, W., 1961:163).

La mutación de experiencias y vivencias que inaugura el Cristianismo, con una novedosa concepción del origen de los seres, del precepto del amor al prójimo más allá de la justicia, del sentido comunitario y de la concepción teleológica de la historia, motivaron la reflexión de la filosofía medieval, hechura de cristianos que buscaron la complementariedad mutua de la fe y la razón, incapaz de satisfacer todos los interrogantes existenciales. La filosofía hizo frente a tales limitaciones, palpantes en la época, manteniendo la confrontación dialéctica entre la *Fides quaerens intellectum* y el *Intellectus quaerens fidem*, porque si la fe busca su aceptación razonable, sin caer en su racionalización, las evidentes contingencias intelectuales buscan completar sus limitaciones abriendo la comprensión a los mensajes de la fe, a partir del supuesto ontológico según el cual no es razonable pensar que de la nada proceda algo. Por eso es coherente solicitar una razón suficiente del universo como aval lógico de la creencia en Dios, según la argumentación de Santo Tomás (SUMA TEOLÓGICA, I^a, q. II^a, arts. 1-3). No en vano el substrato reflexivo de la filosofía cristiana medieval subyace a las más notables filosofías posteriores, como la de Descartes y Leibniz, incluso la de Kant y Hegel, así como la implícita en los interrogantes del propio Heidegger.

El Renacimiento fue época de exaltación humanista, pero no por eso la Nueva Ciencia dejó de reclamar la reflexión filosófica como auxilio de sus limitaciones cognitivas. Si el lema *veritas filia temporis* se generalizó en aquel ambiente, precisamente tal filiación motivó la reflexión filosófica amalgamada con la investigación científica. Lo que es evidente en Copérnico, Kepler y Galileo. En este clima de humanismo científico, la reflexión filosófica llevó a la convicción de que el Arquitecto del universo lo construyó con tal perfección sometida a leyes universales y necesarias, que puede funcionar de forma autónoma. Convicción que no supuso prescindir de Dios, sino reconocer su grandeza por haber otorgado al universo tan regular precisión. En él ocupa lugar de privilegio el ser humano, celebrado como «microcosmos» por Pico de la Mirandola (DE LA DIGNIDAD DEL HOMBRE) y Fernán Pérez de Oliva (DIÁLOGO SOBRE LA DIGNIDAD DEL HOMBRE). El reconocimiento de la perfecta armonía del universo lo confirma Newton en sus PRINCIPIOS MATEMÁTICOS DE LA FILOSOFÍA NATURAL, exposición analítica e inductiva del sistema mecánico del mundo celeste y terrestre.

La Nueva Ciencia no se limitó a los progresos de la Física y de la Astronomía porque fue el motivo que suscitó la contienda posterior entre racionalistas, como Descartes y Leibniz, y empiristas, como Hume y Locke, privilegiando los primeros las capacidades innatas de la razón y los segundos la contribución necesaria de los sentidos. Polémica que zanjó Kant ofreciendo una brillante alternativa a empirismo y racionalismo al poner en claro que todo conocimiento legítimo se alcanza cuando la dotación propia y previa del entendimiento recibe y somete a sus condiciones los datos que provienen de la experiencia sensible. Por eso, si no hay duda de que todo nuestro conocimiento comienza temporalmente por la experiencia, «no todo lo que hay en él procede de la experiencia», declara contundente en las primeras líneas de la INTRODUCCIÓN A LA CRÍTICA DE LA RAZÓN PURA.

2.2. La conquista y colonización de América como motivación reflexiva

Pero el Renacimiento no fue sólo la época de la ciencia, sino momento de la expansión española por el mundo, cargada de consecuencias para la reflexión filosófica. Si la conquista y colonización americana fue una de las experiencias antropológicas más novedosas y sorprendentes, no podía dejar de suscitar inquietudes intelectuales y éticas a la reflexión filosófica. De hecho, tan extraordinario acontecimiento será el motivo determinante del mayor apogeo de la filosofía española representado por la Escuela de Salamanca.

El origen de la riqueza reflexiva de los salmantenses, paradójicamente, arranca de las repercusiones del lamentable trato con el que encomenderos y conquistadores maltrataban a los humildes indígenas en La Española. Tales vejaciones y atropellos motivaron la intervención de los misioneros dominicos con su denuncia pública en la homilía del 21 de diciembre de 1511, repetida en los domingos siguientes en la ciudad de Santo Domingo. La comunidad acordó y escribió conjuntamente la homilía, predicada por Antón Montesino, anatematizando a las autoridades y encomenderos, con vehementes palabras que recoge Bartolomé de las Casas. La denuncia llega a la metrópoli y da origen a las contiendas y polémicas sobre la dignidad humana de los indígenas, la legitimidad de la conquista, el derecho a la guerra, la obligación de la justicia más allá del precepto evangélico de la caridad. Problemas de la mayor gravedad y del máximo calado antropológico cuya resonancia recubre los siglos posteriores y alcanza a nuestra actualidad.

A través de Bartolomé de las Casas asuntos tan esenciales como el valor y dignidad del ser humano, avivan las polémicas en España, en diversos momentos del siglo XVI. Los retoma Francisco de Vitoria (RELECCIONES SOBRE LOS INDIOS, SOBRE LA POTESTAD CIVIL) y otros salmantenses, dando origen a un cuerpo de doctrina ético/política que desbordará sus motivaciones originarias para elevarse a origen de la ciencia política moderna y del Derecho Internacional. Llega hasta los ambientes ilustrados europeos, franceses e ingleses, poniendo las bases del reconocimiento y proclamaciones de los Derechos Humanos (MACEIRAS, M., y MÉNDEZ, F. (COORD.), *Los Derechos Humanos en su origen*. Salamanca: Santestaben, 2011).

La filosofía de Salamanca, demostración del realismo reflexivo más pegado a su tiempo, se enriquece con la gran figura de Francisco Suárez, quien aborda con clarividencia la problemática jurídica en su gran tratado SOBRE LAS LEYES, entrando de lleno en la contienda política con su inmensa obra DEFENSIO FIDEI, escrita contra el estuardo Jacobo I de Inglaterra. Que la filosofía escolástica española estuvo también pendiente de los problemas económicos, lo demuestra, entre otros, Juan de Mariana, de modo muy matizado en su tratado DE REGE ET REGIS INSTITUTIONE, con ideas de gran modernidad, incluso sorprendentes, en torno al control del poder regio y de las instituciones políticas, policiales y económicas.

2.3. Implicaciones éticas y políticas de las filosofías ilustradas

Que la filosofía mantuvo intacto el realismo reflexivo, es evidente en el espíritu renovador de la Ilustración. Animado el optimismo ilustrado por la confluencia de racionalismo y empirismo, llevó la filosofía a presagiar nuevos tiempos, renegando en buena medida de la tradición, con el adelanto de intenciones innovadoras y revolucionarias. Es prueba evidente el ESPÍRITU DE LAS LEYES de Montesquieu. El propio Voltaire, si se atiende al ENSAYO SOBRE LAS COSTUMBRES Y EL ESPÍRITU DE LAS NACIONES, ejemplifica la vigilancia sobre el espíritu de la época. Rousseau completa la atención ilustrada a su tiempo, adelantando el romanticismo, al sustentar su obra en el valor de los sentimientos, en la espontaneidad y en las tendencias naturales. Si en el CONTRATO SOCIAL propone el retorno a la naturaleza de la sociedad familiar y política, en el EMILIO se detiene en las condiciones educativas encaminadas a reforzar las facultades naturales del individuo.

El renacer de nuevas modalidades políticas a partir de la Revolución Francesa, trae a primer plano los problemas y experiencias derivados del valor otorgado a la individualidad, a la ciudadanía y a los derechos sociales, con la indudable aspiración a nuevas formas de gobierno, más liberales y democráticas, concurrentes con los grandes progresos científicos que recubrirán todo el siglo XIX.

El cúmulo de novedades e inquietudes sociopolíticas, confluyen en la obra de Kant, quien brinda la reflexión filosófica a través de obras con calado práctico, tales como la *CRÍTICA DE LA RAZÓN PRÁCTICA*, *METAFÍSICA DE LAS COSTUMBRES*, *PARA LA PAZ PERPETUA*, *ANTROPOLOGÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA PRAGMÁTICO*. En todas ellas, con otros escritos, demuestra su proximidad a la experiencia social, política e incluso pedagógica, legando a la posteridad la más diáfana y fundamental norma para el humanismo ético de todos los tiempos: «Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio» (*Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa, 1980, p. 84). En una palabra: no trates nunca a los demás como medios para tus fines e intereses.

En España la *Constitución de Cádiz* incorporó ideales ilustrados, pero suscitó también la contienda política y filosófica, que recubrirá el siglo XIX hasta su final: el ambiente intelectual se secciona entre una visión más conservadora de la cultura y de la sociedad, y otra más liberal. Si la primera, bien representada por Balmes y Menéndez y Pelayo continúa la tradición católica, en la visión liberal repercuten ideas ilustradas francesas, con las que concurrirá el Krausismo, de matriz alemana. El Krausismo promueve la nueva pedagogía, representada por la Institución Libre de Enseñanza, ya en la última parte del siglo, y refuerza las convicciones liberales que alcanzan a buena parte de la Generación del 98.

2.4. Reflexión filosófica, creatividad literaria e inquietud científica

Retrotrayendo y ampliando el horizonte desde principios siglo XIX, las filosofías idealistas, en particular las de Schelling y Fichte, traen a primer plano el papel de la subjetividad, poniendo el acento en las competencias del *Yo personal*, elevado a centro de incesante actividad creativa. Las consecuencias no se limitaron al ámbito teórico, sino que se extienden al campo literario y artístico fomentando el espíritu romántico caracterizado por la creatividad y la innovación. Schelling es el filósofo que estimuló el romanticismo al elevar el arte a «órgano de la filosofía trascendental». Con ello quiere expresar que, sobrepasando los conceptos, el fondo inconsciente de nuestra subjetividad es núcleo de actividad imaginativa, que alcanza a intuir la esencia y potenciales de la realidad –antropológica y natural– mediante las creaciones artísticas, con privilegio sobre los conceptos de la razón. Convicción de toda su obra, que sintetiza en el último capítulo de su *SISTEMA DEL IDEALISMO TRASCENDENTAL*, obra de 1800, que lleva por título: «Deducción de un órgano de la filosofía del arte según los principios del idealismo trascendental» (SCHELLING, 1999: 410-427).

La filosofía será motor de ese nuevo clima que privilegia la emotividad, ampliando sus efectos hasta el ámbito de la investigación en diversos campos científicos. Y así es porque uno de los supuestos románticos más destacados es el papel otorgado a la actividad imaginativa y creativa, cuya potencia es tan significativa para la creación artística como para el fomento de la investigación y las inquietudes científicas. A la postre, investigar requiere imaginar. Es en este momento cuando comienza la nueva Química a partir de Lavoissier (1789), se ponen las bases la Termodinámica, se desarrollará la Biología evolucionista y la Sociología positiva a partir de Comte, con los atisbos de la Psicología moderna.

En este contexto, la figura de Hegel desempeña el papel predominante, con una inmensa obra que recubre la reflexión ontológica, ética, estética y política. Su figura representa la tentativa más grandiosa para comprender la presencia divina en el mundo, a la par que hacer compatible la libertad individual con las instituciones en las que los seres humanos debemos convivir. Su ingente obra, citando sólo la *FENOMENOLOGÍA DEL ESPÍRITU*, *FUNDAMENTOS DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO* y las *LECCIONES SOBRE LA FILOSOFÍA DE LA HISTORIA UNIVERSAL*, son la inmensa tentativa encaminada a proponer las mediaciones objetivas para que la libertad individual, manifestada como *voluntad de bien*, se realice efectivamente mediante la comunicación y el trabajo compartido en instituciones familiares, laborales, ciudadanas, sociales y políticas. La culminación de tal proceso se realizará cuando el individuo conviva como ciudadano en el Estado. Su estructura no debe ser instrumento coactivo, sino ámbito que mediante la integración ética y los instrumentos jurídicos, garantice que la libertad de cada uno se realice a través del



reconocimiento de la libertad de los demás. Esta integración ético/política solicitada por Hegel está muy lejos del «estatalismo» que se le ha atribuido posteriormente.

Con análoga solicitud aunque con distinto signo, responden a las inquietudes del siglo las filosofías positivistas y espiritualistas. En gran medida, también el pragmatismo norteamericano, en el que destacan W. James y J. Dewey. Pero el siglo fue también tiempo de desazón psicológica y biológica, a la que respondieron, entre otras, filosofías como las de Schopenhauer y Kierkegaard, germen del irracionalismo y de los existencialismos, continuados en el siglo veinte. Las complejidades éticas y estéticas que se trenzaron en la segunda mitad del siglo XIX, animaron la inspiración del simbolismo crítico de la gran obra Nietzsche invitando a que el ser humano se proponga superar sus propias limitaciones (EL NACIMIENTO DE LA TRAGEDIA, ASÍ HABÓ ZARATUSTRÁ). Del mismo modo, la irrupción y el progreso de las ciencias positivas despertará la agudeza crítica de la FENOMENOLOGÍA de Husserl, con repercusiones en el campo de la ética, la estética y la religión.

2.5. Experiencias y estigmas de nuestro tiempo

Traumatizado el siglo XX por los desastres de dos guerras mundiales, tan lamentables experiencias motivan la reflexión de Karl Jaspers, Heidegger, Sartre, Gabriel Marcel, Maritain, Mounier, algo más tarde Hanna Arendt, Ricour y Lévinas, entre otros muchos. El propio Jaspers se aproxima reflexivamente al acontecimiento más desolador del siglo con su escrito sobre LA BOMBA ATÓMICA Y EL FUTURO DE LA HUMANIDAD (Taurus, 1966). La tentativa de la llamada Escuela de Frankfurt demuestra la proximidad de la filosofía a la política y a los desastres del nazismo, que Teodoro Adorno compendia en sus cursos de 1965, «Meditaciones sobre la metafísica», cuyo primer epígrafe lleva el inquietante título «Después Auschwitz» (ADORNO, 1975:361). Y ejemplo de proximidad a las experiencias de los últimos años es la totalidad de la prolija obra de Jürgen Habermas, entre la que pueden citarse CONSCIENCIA MORAL Y ACCIÓN COMUNICATIVA, (Madrid:Trotta, 2008), EL PENSAMIENTO POSTMETAFÍSICO (Madrid:Taurus, 1990), FACTICIDAD Y VALIDEZ. SOBRE EL DERECHO Y EL ESTADO DEMOCRÁTICO DE DERECHO EN TÉRMINOS DE TEORÍA DEL DISCURSO (Madrid:Trotta, 2010).

En España Zubiri, Gaos y Ortega, entre otros, son testimonio de que la inmensa amalgama de experiencias contradictorias que recubrieron el siglo pasado, han sido el asunto de fondo de su reflexión. Es hoy de actualidad Ortega y Gasset por su acierto en aproximar la actividad filosófica a la vida cotidiana y a los grandes asuntos de la actualidad de España: las tradiciones, los nacionalismos, la situación social y política, las artes e incluso los espectáculos. ESPAÑA INVERTEBRADA, LA REBELIÓN DE LAS MASAS y no menos las heterogéneas páginas de EL ESPECTADOR, son ejemplo sobresaliente de que la atención filosófica debe tener como objeto las experiencias inmediatas con las que convivimos. La proximidad a la complejidad política española se hace evidente en su discurso en las Cortes el 13 de mayo de 1932 sobre el *Estatuto de Cataluña*, en viva polémica con Manuel Azaña. No en vano Ortega compendia, con su habitual y clarividente contundencia, el antes, el ahora y el después de la filosofía clásica cuando escribe: «Por tanto, el problema radical de la filosofía es definir ese modo de ser, esa realidad primaria que llamamos *nuestra vida*. Ahora bien, vivir es lo que nadie puede hacer por mí –la vida es intransferible–, no es un concepto abstracto, es mi ser individualísimo... La filosofía... va detrás de sí misma, se ve como forma de vida... en suma, se retrae a la vida, se sumerge en ella es, por lo pronto, meditación de nuestra vida» (ORTEGA Y GASSET, 1982:173).

Estas magistrales palabras de Ortega compendian con precisión y claridad tanto el objeto de la filosofía –nuestra vida– como la intención subjetiva del filósofo: «vivir es lo que nadie puede hacer por mí». Eso supone que si la reflexión filosófica no es independiente de las experiencias de su tiempo, tampoco lo es quien la ejerce. Con razón dirá Fichte que la filosofía que se hace depende del tipo de persona que se es, como práctica encaminada a que cada cual pueda convivir desplegando plenamente su personalidad. Proyecto que no tiene muchos secretos pero que exige más hechos que palabras, según la sentencia de Gracián, en EL CRITICÓN: «El saber de las cosas y no obrallas, eso no es ser filósofo, sino gramático».

3. Perspectivas actuales y prospectivas reflexivas

La brevedad de las referencias históricas que acabo de recapitular, tienen el propósito de decantar una serie de consecuencias que me parecen evidentes y aplicables a nuestra actualidad, recubierta por la tecnología y su aliada la sociedad de consumo. Tal conjunción, no sólo ha convertido al ser humano en un sometido a sus poderes, sino que le ha sustraído la conciencia de serlo. Frente a esta situación, retomamos la vigencia de la filosofía, vista desde tres tipos de *vivencias*¹ o *perspectivas*: la cotidiana, la científica y la política. Señalaré primero la situación de hecho, lo que hoy nos aqueja, que califico de *actualidad*, para sugerir luego las actitudes reflexivas, que denomino *prospectiva*².

3.1. La vigencia reflexiva frente a las vivencias cotidianas

Si la filosofía se ha enfrentado a las experiencias cotidianas a lo largo de su historia, no puede ser hoy ajena a las realidades que nos toca vivir. Y la primera experiencia en la que nos movemos es la de la vida cotidiana acomodada al consumo, no sólo de productos sino de información, de contactos y relaciones múltiples, lo que implica no pocas consecuencias para la autonomía personal. Max Weber presintió ya esta situación y presagió la reducción de la libertad responsable en la vida cotidiana bajo el impulso del capitalismo, ya en su tiempo altamente organizado, aliado de la burocracia política y de la producción tecnológica (WEBER, 1973).

3.1.1. Actualidad de las vivencias cotidianas

Esta situación, acrecentada en nuestros días, impone un sentido a las conductas que se escinden entre una tensión moral, motivada por las convicciones, y una tensión económico política, motivada por el cálculo y la eficacia. Continuando a Weber, los diagnósticos sobre las vivencias en la sociedad de consumo se multiplicaron y reiteran en nuestros días asociadas al llamado «poscapitalismo». El concepto no es banal, porque pretende expresar las insuficiencias del capitalismo para satisfacer las aspiraciones profundas del ser humano, indisociables de los sentimientos, de las aspiraciones a la «vida buena» entendida como deseo de satisfacción interior, solidaridad, complacencia estética, emotivamente grata.

Coincidentes en el nombre –«poscapitalismo»– no es unánime el diagnóstico de sus síntomas. Daniel Bell, en LAS CONTRADICCIONES CULTURALES DEL CAPITALISMO, (Alianza, 1977), preveía ya una «nueva era» con el retorno a la religión y a los órdenes básicos de la existencia. Lyotard, en su breve obra ampliamente divulgada, LA CONDICIÓN POSMODERNA (Cátedra, 1986), diagnostica que nuestra era se caracteriza por la pérdida de confianza en los «grandes relatos», esto es, en las prescripciones de la razón tenida por única y universal, en las creencias tradicionales y religiosas, en los grandes sistemas sapienciales heredados. A su vez, Lipovetski califica nuestra era como «super-individualista», con la liquidación de los valores universales y superiores. Vivimos en una cultura «a la carta», subjetiva y narcisista (LA ERA DEL VACÍO, Anagrama, 1986).

Baudrillard subraya la «desaparición de las identidades personales», ya que todo tiene en nuestros días carácter funcional y efímero, incluso la personalidad individual, valorada en la medida en que «funciona» dentro de los sistemas de producción/consumo (EL SISTEMA DE LOS OBJETOS. México: Siglo XXI, 1981; LA SOCIEDAD DE CONSUMO. BARCELONA: Plaza y Janés, 1974). Para Habermas, si bien nuestras vidas se ven impulsadas por el consumo y su aliada la tecnología, tal situación no ha eliminado el deseo de vida buena y de ideales morales que no se sienten ya satisfechos con la simple experiencia democrática. El ciudadano de hoy tiende a una vida más moral que

1. Ortega define la vivencia en los términos siguientes: «Todo aquello que llega con tal inmediatez a mi yo y que entra a formar parte de él es una vivencia. Como el cuerpo físico es una unidad de átomos, así es el yo o cuerpo consciente una unidad de vivencias». «Sobre el concepto de Sensación», en Obras, I, Tecnos, Madrid, 2005, p. 634. En este pasaje Ortega introduce en el castellano en término vivencia, traduciendo al alemán Erlebnis.

2. La actualidad expresa y recapitula las situaciones de hecho, lo que es, lo nos pasa. La prospectiva quiere expresar lo que puede o debe ser, las actitudes y cautelas previstas frente a lo que es o se da de hecho.

puede ser calificada de «posindustrial» y «poscapitalista», porque no se siente ya satisfecha por el capitalismo, la tecnología y el consumo. Lo que invita a activar actitudes que refuercen la subjetividad, los valores morales y la capacidad para reintegrar la fragmentación funcionalista en la unidad de la personalidad (HABERMAS, 1975, 1984, 1985).

Si tras los diagnósticos sintetizamos los síntomas, no parece dudoso que al día de hoy, desde el punto de vista de la objetividad normativa, es generalizada la ausencia de referencias canónicas. Y, desde el punto de vista subjetivo, la identidad personal no se valora tanto por sí misma cuanto por sus funciones, relaciones, contactos, capacidad económica e inscripción social. De este modo, el *standing* se eleva a elemento identificador de la personalidad, en el contexto de una cultura en migajas, de lo superficial, lo trivial y lo cursi, más de distracción que de información y conocimiento, puros tanteos en busca de nuevas formas de pasar la vida. De ahí la importancia de «ir a la moda», «estar al día», «mantenerse conectados», signos visibles de que el aparecer se sobrepone al ser, y lo accidental cuenta más que lo sustancial.

3.1.2. Prospectivas reflexivas de las vivencias cotidianas

Ante tales situaciones de hecho, la reflexión filosófica debe recobrar toda su vigencia si pretendemos que la persona siga disfrutando de atribuciones subjetivas con la mayor dosis de autonomía, administrándose a sí misma con el menor grado de dependencia. En ese empeño de recuperación personificadora, las filosofías clásicas brindan no pocos corolarios prácticos, de los que parecen fundamentales los que se advierten a continuación.

- *La estima de sí mismo.* A pesar del predominio actual de la exterioridad, la filosofía debe seguir siendo reflexión que confronte y enfrente la situación diagnóstica con la obligación de que cada persona se reconozca dueña de «sí misma», motivada por sus propias y personales decisiones, por encima de las coacciones del ambiente, del consumo, de la tecnología y de las ideologías. Hoy como en tiempo de Sócrates, cada ser humano está dotado de personalidad propia, de vocación intransferible e interioridad inviolable, encomendada a su propio cuidado. La filosofía es invitación pedagógica, urgencia para revitalizar «la estima de sí mismo», reivindicando la lucidez práctica que brota de la toma de conciencia en primera persona: *yo quiero, yo puedo, yo debo, yo me comprometo.*

Las filosofías clásicas, incluida la medieval, están muy lejos del moralismo preceptista, pero todas acentúan su orientación ética dirigida a solicitar de las conductas la fidelidad de cada cual a sí mismo, a su condición de persona, en la certeza de que la libertad de cada uno no se realiza ni perfecciona sino mediante el reconocimiento de los demás, como propone Hegel, respetando la dignidad su persona, como solicita Kant.

Weber llama la atención sobre la obligación de reivindicar la propia responsabilidad subjetiva, entendida como deber o vocación originaria (*Beruf*) que cada ser humano lleva en sí mismo, recibida de Dios para el creyente o de la naturaleza para el no creyente. Cada uno está llamado a cumplimentarla por encima y frente a las circunstancias (WEBER, 1973: 81). Esta solicitud, presente en las filosofías más clásicas, se hace actual reordenando en sentido ético el individualismo actual: si somos individualistas, debemos serlo hasta el final, recuperando cada cual la propia capacidad para obrar por cuenta propia, ajeno a las presiones y conveniencias exteriores.

- *La vida cotidiana examinada.* En continuidad con la tradición socrática, ninguna persona responsable puede eludir la obligación de reflexionar y examinarse a sí mismo, a su propia vida, aclarando sus motivaciones, intenciones y fines. La permanente solicitud de las filosofías ha sido la de enfrentarnos a la alternativa de vivir según los tópicos, lugares

comunes y prejuicios, asumidos sin comprenderlos, o bien repensar todo ese bagaje heredado, para valorarlo y sopesar hasta qué punto contribuye a la verdad y el bien, cuya síntesis práctica radica en la acción motivada por las conductas respetuosas tratando a los demás como fines en sí mismos.

La vida no examinada tiene como resultado una biografía anónima, al amparo y al dictado de lo que dice e impone «la gente», en términos de Ortega. Postergada la implicación personal para generar ideas propias, el individuo se incapacita para proferir un gesto de rebeldía que contradiga la «enanización» que acosa agresiva las vivencias cotidianas. Ahora bien, esta posibilidad, favorecida por la comodidad del consumo y la tecnología, no la percibe más que quien no quiere percibirla. La prospectiva reflexiva invita a rehacer el gesto responsable para tomar conciencia de que su alianza transformó la vida cotidiana, el planeta entero, en objeto de cálculo, en campo de competición y mercado, contrariando la falacia según la cual tecnología y consumo contribuyen a la felicidad personal y a la convivencia universal.

- *Superación de la clausura cotidiana.* Si la filosofía ha sido siempre proceso reflexivo frente a las experiencias de su tiempo, hoy debe reactualizarse tal función en forma de invitación orientada a superar la clausura del día a día, del espacio vivido, porque el mundo es mucho más que la circunscripción cotidiana. La vida individual, la historia particular y el mundo circundante son sólo reducto que no puede ocultar los horizontes.

El mundo siempre significó demasiado para el hombre, advierte Lévi-Strauss, de ahí la necesidad de buscar sus dimensiones más allá de la que nos circunda, con la ampliación del sentido de los objetos. La reflexión deberá descubrir la dimensión trascendente que desborda la materialidad de cada cosa a la mano



y bajo los ojos. El más simple y vulgar de nuestros utensilios, los zapatos que calzamos o el pan que nos alimenta, sugieren un mundo que desborda sus utilidades. Son símbolos de un saber, el del zapatero y el del panadero, y de una técnica, la de su fabricación. En fin, remiten a formas de vida, a capacidades y valores que no coinciden con los míos. Tal actitud supone activar la reflexión para superar el ámbito de lo útil y funcional, como desde los griegos hicieron las filosofías.

- *Sentido simbólico del espacio.* No es trasnochada la vigencia reflexiva clásica invitando a recuperar el sentido simbólico del espacio. No se trata de retomar la discusión sobre la realidad del espacio cósmico, que entretuvo la discusión entre partidarios de Leibniz, Newton y Kant, sino de considerar el espacio en su dimensión de morada, de hogar en el que vivimos y convivimos a diario. La prospectiva reflexiva debe elevar el espacio —de la casa a la ciudad—, a ámbito de acogida y protección, incluso de satisfacción, dotando de espíritu animoso sus dimensiones físicas. Se trata de cultivar lo que Bachelard calificó de «topofilia» (BACHELARD, 1965:78). No en vano Hegel insiste en que la personalidad se enriquece y la libertad se aquilata en la medida en que se ensancha el espacio de nuestras relaciones: de la familia a la ciudad y de la ciudad al estado, hasta tal punto que la personalidad libre no es independiente de la participación en los espacios vividos a través de la actividad colectiva mediante proyectos compartidos.
- *Leer y escribir, mediaciones para articular la razón y ampliar la conciencia.* Una última vigencia del clasicismo filosófico me parece evidente en la invitación a la lectura y la escritura. No es nada probable que pueda darse una biografía plena, subjetivamente expansiva, sin lectura. La prospectiva reflexiva deberá transmitir la dificultad de mantener la propia personalidad, la autonomía y la iniciativa, sin lecturas. La cultura de la imagen, de los códigos para enviar mensajes, usual y de fácil manejo en la actualidad, no garantiza la reflexión ni el reposo para acceder a los horizontes que abren los textos, impresos o electrónicos, pero textos redactados con articulación discursiva. Se trata de leer libros, no combinaciones verbales en cuatro líneas. El libro, todo texto, también el informatizado, exige reposo, paso y repaso para captar su sentido, recibir su palabra, interpretar su significado y aplicar su mensaje. Toda literatura sugiere, provoca, abre nuevos mundo, con privilegio, las creaciones literarias y textos de ficción (MARINA, J.A., DE LA VÁLGOMA, M., 2005 y 2007).

Con la lectura, la prospectiva ilustrada por la filosofía tradicional es permanente invitación a la escritura. ¿Cómo aquilatar la reflexión, precisar conceptos, formular argumentos y dar razones, incluso a sí mismo, sin la escritura? La escritura es la mediación objetiva, no sólo para consolidar conocimientos, sino para hacer progresar la articulación mental. En contra de tal evidencia no puede alegarse la opinión platónica que en el Fedro parece menospreciar la escritura, en opinión de Sócrates «inventada como un fármaco de la memoria y de la sabiduría» (274 e), añadida a su opinión contraria a los poetas. De hecho, Platón demostró con su obra que escribir, y escribir a diario, es la manera irremplazable para hacer progresar el hábito inveterado de la racionalidad. Tal convicción, bien documentada desde la antigüedad, recorre las filosofías poskantianas de Herder y Humboldt, para quienes el lenguaje, en particular el escrito, es garantía de la progresión en la coherencia mental, lo que nadie duda al día de hoy (MACEIRAS, M., 2004: 345-394).

3.2. La vigencia reflexiva frente a las vivencias científicas

Aunque en nuestra actualidad experimentemos con más hondura las ambigüedades del progreso científico, lo cierto es que históricamente siempre sucedió así. Su avance ha sido un permanente revulsivo sobre el propio ser humano, con dos grandes consecuencias, no exentas de contradicción: no permitió la tranquilidad de las conciencias y, a su vez, fue haciendo de la naturaleza una morada cada vez más acogedora.

En la antigüedad griega, los progresos en el conocimiento produjeron perturbaciones profundas. Así sucedió con la importación

de las matemáticas egipcias y la astronomía mesopotámica. En la edad moderna, la expansión geográfica en América perturbó los tratados y las discusiones morales, como hemos recordado con Victoria, Las Casas y la Escuela de Salamanca. Por el mismo tiempo, la Ciencia Moderna, de Galileo a Newton, provocó una auténtica revolución, no sólo científica, sino psicológica y espiritual al hacer del universo un todo homogéneo, sometido a relaciones de fuerza, a las que se asigna la responsabilidad del orden y de la armonía en el cosmos. Se contrariaba así la tradición aristotélica que asignaba leyes distintas al mundo «supralunar» y al «sublunar».

No fueron menores las inquietudes psicológicas y morales inherentes a la química del oxígeno, divulgada por Lavoisier, a partir de la publicación de su *TRAITÉ ÉLÉMENTAIRE DE CHIMIE* (1789). Un nuevo elemento, el oxígeno, aparece ahora como vínculo universal, desvaneciendo la heterogeneidad esencial entre los «reinos» mineral, vegetal y animal. Este universal proceso de inquietante homogeneización, se consuma a partir del desarrollo de la termodinámica y de diversas teorías biológicas durante el siglo XIX, de las que el evolucionismo de Darwin es exponente significativo. Asuntos acrecentados al día de hoy con los avances de la biología celular y de las neurociencias que, con atrevimiento todavía por comprobar, hacen pivotar el organismo humano y sus funciones, incluso las intelectivas, espirituales y morales, sobre su propia estructura molecular, asimilándolo con los demás seres naturales.

3.2.1. Actualidad de las vivencias científicas

Hoy los problemas en el ámbito científico no provienen sólo de la ampliación de conocimientos, sino de la asociación de ciencia y técnica que, con nuevos saberes, ha introducido en el mundo nuevos poderes. Por la tecnociencia se va gestando una nueva naturaleza, diría Hegel, en el seno de la que nos cobija como humanidad. El profundo impacto de esta universalización ha sido motivo de reiteradas advertencias en el contexto del pensamiento contemporáneo. Apreciada la situación desde el punto de vista del conocimiento, la racionalidad científica ha provocado lo que Max Weber llamó el «desencantamiento del mundo» que, traducido a nuestras convicciones, supone eliminar la magia como método de conocimiento y como práctica de salvación de cualquier signo. Asunto de referencia de su breve escrito *LA CIENCIA COMO VOCACIÓN* (WEBER, 1967: 214).

Es ya tópico el recuerdo de Orwel, en la obra que lleva por título 1984 (*Nineteen eighty-four*) publicada en 1949, en la que se presagia un modo de existencia marcado por los paradójicos efectos del progreso científico. En un contexto más crítico, es frecuente la evocación de Heidegger, quien ve en la ciencia y en la técnica la respuesta a la *incitación o imposición (Ges/tell)* de la naturaleza, que provoca al hombre y se le ofrece para ser desvelada («La pregunta por la técnica», *Conferencias y artículos*. Barcelona: Odós, 1994). Pero tal desvelamiento tiene una indeseada consecuencia porque la ciencia buscada acaba sometiendo a su buscador, hasta tal punto que el ser humano es sojuzgado por su poder. De este modo, de dueña y señora, la razón se trueca en instrumento al servicio de la tecnología que va recubriendo todas las parcelas de la subjetividad. Hoy sabemos mejor todavía que eso es así, teniendo en cuenta el poder omnívoro de la tecnología informática y sus tentáculos, con eficacia perceptible en todos los órdenes de la vida. No cabe duda que también por sus benéficas aplicaciones al ámbito de la sanidad, las comunicaciones y la apertura de las fronteras (MACEIRAS, 2007: 242-257).

La crítica a la condición instrumental de la razón, implícita ya en Unamuno y más explícitamente en Ortega y Gasset, ha sido ampliamente denunciada desde las primeras décadas del siglo pasado, especialmente por la llamada Escuela de Frankfurt. Particularmente M. Horkheimer y Th. Adorno, advierten sobre la espiral instrumental que genera la sociedad de consumo. (*Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur, 1969). Marcuse recurre al concepto «unidimensional», para poner de manifiesto la preocupación exclusiva por el bienestar y el consumo, que ha generado cierta *desublimación represiva* o pérdida de intensidad psíquica, temas fundamentales en sus obras *EL HOMBRE UNIDIMENSIONAL* (Seix Barral, 1969), *EROS Y CIVILIZACIÓN*, (Seix Barral, 1971).

Hoy, entre otros, Habermas sugiere advertencias análogas, en *CIENCIA Y TÉCNICA COMO «IDEOLOGÍA»* de 1968, más tarde en *CONOCIMIENTO E INTERÉS*, de 1971. Advertencias que vienen a ser el substrato

de sus últimas obras, en las que previene sobre la cultura positivista y el predominio de valores técnicos, que han relegado a segundo plano los ideales morales, asociados al fomento de la libertad, la igualdad y la solidaridad. Ahora bien, el positivismo científico no puede ser admitido como la única manifestación de la racionalidad, ni las ciencias experimentales como las exclusivamente legítimas. A pesar de este contexto, la atención a los ideales morales se abre paso, reitera Habermas. De hecho, al día de hoy los ciudadanos de las sociedades más desarrolladas tienden a reclamar de los estados, además de los bienes y servicios sociales, una vida asociada a sentimientos más íntimos, éticos, emotivos, estéticos y lúdicos, que no se ven satisfechos por el liberalismo económico. Bien es cierto que cabe preguntarse si tales demandas están animadas por sentimientos realmente sinceros, o son sólo recurso psicológico, a modo de terapia social colectiva e impersonal, encaminada a una mayor tranquilidad del individualismo.

3.2.2. La prospectiva reflexiva en el contexto tecnocientífico actual

Sería contradictorio querer subsanar los inconvenientes y carencias de la tecnocracia con más tecnocracia. Ese no puede ser el camino sino, sencillamente, tomar otros rumbos e impulsar los ámbitos simbólicos y éticos para integrarlos en el sistema tecnocientífico, repensando los objetivos de las políticas educativas desde perspectivas reflexivas como las siguientes.

- *Apertura a nuevos ámbitos de realidad.* En nuestra actualidad es necesaria la apertura hacia nuevos campos de realidad. Confinar al hombre exclusivamente en a la naturaleza física sería análogo a lo que, con un símil muy ilustrativo, recuerda Heisenberg: la humanidad se encontraría en la situación del capitán de un barco, construido con tal cantidad de metales, que la brújula, en lugar de señalar el norte, se orientaría hacia la masa metálica de la nave. Un barco semejante no llegaría a ninguna parte (HEISENBERG, 1962). De modo análogo, circunscritos por la razón tecnocientífica, no haremos más que una travesía circular si el saber científico y la tecnología no se proponen otros fines que la apropiación instrumental de la naturaleza, sin preguntarse por el conocimiento y desarrollo de otras parcelas de realidad, exploradas a lo largo de los siglos por las filosofías, como son las dimensiones *espirituales*.

En este ámbito se pueden citar *la fortaleza de la subjetividad; la fecundidad de la imaginación creativa; el poder de los sentimientos psicológicos, morales, religiosos; el altruismo; la solidaridad y el sacrificio humanitario desinteresado, etc.* Es todo un complejo de realidades auténticas, no dotadas de la misma densidad sensible, pero tanto o más determinantes para cualquier ser humano que las comprobadas por los sentidos. De este modo, la limitación propia de la razón científica reclama la presencia y la acción del poeta, del filósofo, del pensamiento y de la acción no motivadas por intereses de dominio científico y técnico de la naturaleza. Se abre así paso el interés por los valores morales, religiosos, estéticos, sociales, políticos, comunicativos, etc., que la prospectiva reflexiva está llamada a traer a primer plano. Zubiri ha reivindicado con vigor un concepto de realidad mucho más rico que el delimitado por el conocimiento empírico y la razón científica (*Sobre la esencia*. Madrid: SEP 1962, 109 y ss).

- *Ampliar el ámbito de los valores simbólicos.* Precisamente por los horizontes que abre la ciencia actual, no podemos prescindir hoy de dos metafísicas: la *realista* y la *simbólica*, con el propósito de no dejar fuera parcelas de realidad que no aparecen en las investigaciones empíricas objetivas. Fortalecer los ámbitos simbólicos es una demanda tópica en las sociedades avanzadas, pero lo cierto es que acaba siendo una voz que clama en la inconsciencia social, solícita de saberes utilitarios. Sin embargo, los prejuicios no pueden evitar su fomento y desarrollo, tanto en el orden individual como en el colectivo, dirigiendo la atención a lo que los románticos, y con ellos Humboldt y Hegel, han matizado bajo el concepto «espíritu de un pueblo» (*Volksgeist*). Espíritu que palpita en las literaturas, la historia, el folklore, las costumbres populares, la religión, el derecho, la filosofía y el arte.

El cultivo de tales parcelas de realidad exige incluir métodos y medios para el desarrollo de la creatividad simbólica, no desvinculada de la científica y técnica. Propósito que concierne a las decisiones de política educativa, pero sólo alcanzable bajo ciertas condiciones. La principal es la insoslayable exigencia de la formación inicial y continuada del profesorado al que, con los conocimientos científicos especializados, debe serle facilitada formación e información que le motive en la convicción de que, desde la antigüedad, toda ciencia ha empezado con imágenes y metáforas, para acabar en formulaciones matemáticas. Ahora bien, es probable que sin imágenes y metáforas no hubiese habido nunca álgebra alguna, recuerda con acierto Max Black (1966: 237). El simbolismo, en efecto, cumple la mediación entre lo subjetivo/moral y lo objetivo tecnocientífico. No se trata, pues, de aplicar dosificaciones entre ciencias y letras, sino de enseñar y saber fecundar mutuamente las dos mentalidades. Lo que implica clarividencia pedagógica y habilidad didáctica.

- *Responsabilidad educativa ante las aventuras científicas.* Si seguimos la estela de las filosofías clásicas, el desarrollo tecnocientífico exige la formación en la responsabilidad social, tanto individual como colectiva. Solicitar y encauzar la tecnociencia con sentido humano demanda comprensión intelectual, aprendizaje y paso por los grandes textos y la reflexión de las grandes experiencias de la humanidad. Conocimiento que la Filosofía clásica brinda con privilegio sobre cualquier otra enseñanza. Si esto debe empezar siendo objetivo de la familia y de la sociedad, deberá ser académicamente enseñado y aprendido. Sigue teniendo razón Sorokin cuando advierte que la sociedad del futuro prepara su autoliquidación y presagia todo tipo de totalitarismos, si se desatiende la formación que contribuya al incremento de la responsabilidad y de esos valores éticos que el veredicto de la historia ha ido haciendo irremplazables para la vida social (SOROKIN, 1966: 997).

Tales cautelas convocan la atención hacia un modelo de educación que no puede ser sólo proyecto para el futuro. Los estados tienen en la actualidad mucho que proteger con sus políticas educativas. En este sentido sigue siendo válida la reformulación del imperativo kantiano en términos biológicos ya que, estando en juego la vida y la sensibilidad orgánica, la reflexión sobre la tecnociencia debe prevenir la aberración que supondría la degradación o pérdida de valores antropológicos actuales, hasta tal punto que la humanidad del porvenir no se parezca a la de hoy. Lo que sucedería si se introducen mutaciones en la dotación celular o en la sentimental y afectiva, hoy al alcance de la tecnología. Se abriría paso a un ser que podría ser calificado de «tecnántropo», con imagen humana pero sin atributos análogos a los del hombre actual.

Esta prevención, advertida por Hans Jonas, ha sido calificada como «responsabilidad del miedo». Pero en realidad no implica miedo al futuro, sino a que el ser humano del futuro tenga poco que ver con el de nuestro presente (JONAS, H., 1996). Ante tan inquietante posibilidad, la reflexión filosófica no podrá renunciar a ser advertencia crítica enfrentada a toda aventura biológica orientada al perfeccionamiento de las capacidades humanas. Por su propia definición, el «superhombre», en cualquier sentido, es una aberración humanitaria.

3.3. La vigencia reflexiva frente a las vivencias ciudadanas y políticas

Todas las grandes filosofías acentúan la dimensión comunitaria del ser humano, con la consiguiente vinculación de ética individual, ética social y política. A su vez, las sociedades desarrolladas y las subdesarrolladas ya no pueden sobrevivir sino como factores y variables unas de las otras. La globalización es una realidad de nuestro tiempo, no sólo económica. En consecuencia, si la práctica moral no puede dejar de ser responsabilidad individual, sin embargo la vida personal no puede desarrollarse, ni biológica ni biográficamente, en el asilamiento.

Debido al cruce de lo privado y lo público, hoy no podemos hablar de personas sino de ciudadanos, en cuyo concepto confluyen todos aquellos aspectos de la sociabilidad que se manifiestan en el espectro de relaciones que culminan en el estado. Lo que lleva im-



plícita una notable convicción: la libertad no es atributo predicable del individuo solitario, sino capacidad que debe atestiguar-se mediante obras compartidas con los demás. Tal realismo supone que cada ciudadano no puede alcanzar la plena realización de su libre autonomía sino en el seno de las instituciones comunitarias políticas, como bien advierte Hegel. Debido a esta exigencia, el ciudadano no se encuadra, sin remedio, entre la limitación de sus atribuciones como individuo y la no menos exigente limitación derivada de la convivencia política.

3.3.1. Actualidad de las vivencias políticas

Desde el punto de vista comunitario, la limitación de las libertades individuales no es sino exigencia de lo que, desde Aristóteles a la ciencia política contemporánea, se ha venido llamando *bien común*, aunque con distintos nombres. Ahora bien, es poco discutible que el ámbito sociopolítico ha alcanzado en nuestros días un grado tal de prepotencia frente a la esfera personal, que parece tener razón Hobbes cuando insiste en que el propio hombre creó a su semejanza una especie de autómatas mecanizados o «gran Leviatán que se llama una república o Estado (*Civitas* en latín), y que no es sino un hombre artificial, aunque de estatura y fuerza superiores a las del natural, para cuya protección y defensa fue pensado» (LEVIATÁN, Ed. Nacional, Madrid 1980, p. 117). Su «alma artificial» es la soberanía, dotada de una articulada trama de poderes que asemejan el cuerpo político al «*hagamos al hombre* pronunciado por Dios en la Creación» (*Ibid.* p. 118). Creado para protección de los ciudadanos, el estado acaba convirtiéndose en su opresor.

Frente a este pesimismo desconfiado, las ilusiones utópicas reivindicativas de la libertad total y del cosmopolitismo sin fronteras, no han dejado de contribuir a dificultar la convivencia en las instituciones. En nuestros días, sin embargo, no parece dudoso que la vida política se desenvuelve más en proximidad a Hobbes que a las ilusiones utópicas de las fantasías anarquizantes.

Amaestrado de pesimismo, el ciudadano de los estados actuales experimenta la paradoja de dar razón a Aristóteles, reconociendo el atributo antropológico de la sociabilidad natural, pero conviniendo según los presupuestos de Hobbes. Específicamente, la primacía otorgada al orden político convierte al Estado de hoy en una institución propensa a la despersonalización, que planifica, ordena, organiza e impregna toda la actividad ciudadana, subsumiéndola

bajo una universal *Razón de Estado*, disfrazada por el velo del interés cívico.

La despersonalización se confirma por el sometimiento del ciudadano a los estereotipos magnificados de las ideologías partidistas, fuera de las cuales tienen escasa cabida otras actividades o actitudes cívicas y sociales. Como ya advertía Max Weber, la propia organización de los estados requiere un proceso de permanente reideologización orientado a la justificación racional de sus funciones y coacciones que, siendo políticamente legítimas, deben actuar frente al individuo particular. Situación que no deja de implicar la notable e insuperable paradoja de que el estado, nacido para prevenir la violencia originaria de unos contra otros, no pueda ejercer su misión sino mediante procedimientos coactivos. Tales limitaciones alcanzan hoy extremos injustificables al supeditarse a intereses, no del Estado o de los ciudadanos, sino de partidos, económicos y de dominio, en fin, de estrategias antisociales que se insertan en el seno de la lógica política y truecan la vida pública en ámbito difícilmente compatible con la conciencia ciudadana ejercida con autonomía responsable.

Con apremio perceptible, la actividad política no partidista es evitada a todo trance por los profesionales de la vida pública, hasta tal punto que, fuera del encuadre ideológico en los partidos, se hace casi imposible la intervención individual responsable en la vida social. De aquí la situación paradójica del ciudadano que, a pesar de todo, debe participar en la vida pública y comprometer su opinión a través del voto, único medio legítimo para contribuir a la convivencia. Sin embargo, por grandes que sean los aspectos negativos y en absoluto justificable el despotismo ideológico, mucho más perturbadoras son las huidas anarquizantes, sin merma en la condena si además se manifiestan con violencia.

3.3.2. Prospectiva reflexiva de las vivencias políticas

Cercana a las situaciones de hecho, la solicitud reflexiva de la filosofía deberá encuadrarse en la prospectiva según la cual, al día de hoy, las personas no pueden ser más que conciudadanos para quienes resulta inconcebible tanto el primitivismo naturalista como las idealizaciones anarco liberales. Tal es el inveterado hábito de la racionalidad, desde la que se hacen comprensibles las siguientes sugerencias prospectivas.

- *Restauración de la ética política.* Nadie en su sano juicio puede pensar en eliminar o prescindir la sociedad política, en dirección naturalista o anarquista. Se trata, sin embargo, de recuperar el sentido ético de la vida pública, que llamaré suprapolítico, puesto que las condiciones reales de despersonalización y alienación de la vida ciudadana no son en absoluto consecuencia del carácter perturbador de la sociedad, sino de la desintegración de su sentido ético y del incumplimiento de la norma jurídica. Lo reconocía el propio Rousseau y lo advierte con acierto Sorokin, al advertir que tal desintegración abrió el camino «a la fuerza bruta como único poder para regular las relaciones humanas. Si no hay valores religiosos, ni éticos, ni jurídicos, que rijan nuestra conducta, ¿qué queda entonces? Nada más que la fuerza desnuda y el fraude. De ahí el aforismo contemporáneo: *el poder es el derecho*. Este es el rasgo central de la crisis de nuestra ética y de nuestro derecho» (SOROKIN, 1966:997).

La solicitud de Sorokin debe ser complementada por la que Max Weber llamó «ética de la convicción». Y esto porque la vida pública implica paradojas, ya que en ella se entrecruza el respeto al individuo con el interés común y colectivo, de tal modo que, «Quien quiera en general hacer política y sobre todo, quien quiera hacer política como profesión, ha de tener conciencia de estas paradojas éticas y de su responsabilidad por lo que *él mismo*, bajo su presión, puede llegar a ser. Repito que quien hace política pacta con los poderes diabólicos que acechan en torno de todo poder» (WEBER, 1967: 173).

No cabe duda, continúa Weber, de que «los grandes virtuosos de la bondad y del amor al prójimo» han tenido una profundísima influencia en la historia de este mundo. Pero intervenir en la vida pública supone comprometerse con otro tipo de acción en la que el demonio de lo político vive con el dios del amor. En esta convicción, la vida ciudadana reclama la presencia de

políticos que actúen motivados por la pasión del bien común y no por la ambición personal. Este tipo de hombre público, dice Weber, es admirable y su actitud infinitamente conmovedora (*Ibid.* p. 176). Reconoce así la dificultad de la vocación política legítima, oscilante en la encrucijada de convicciones y responsabilidades, que solicita supeditar destrezas y habilidades para el gobierno a un substrato de exigencias mucho más fundamentales: el despojo de ambiciones personales.

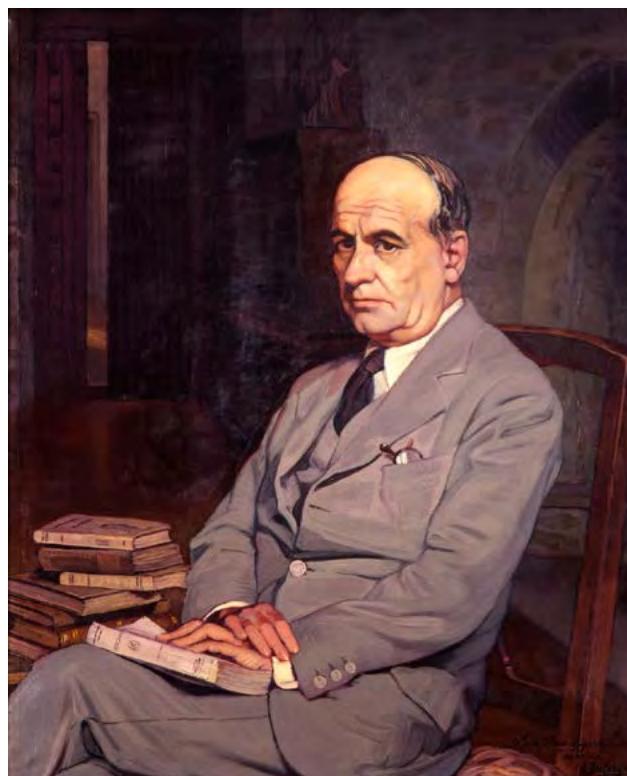
En el clima de honrada responsabilidad, no será utópica la descentralización para hacer efectivo la mayor dosis de pluralismo. Diversificar y repartir es la única manera de compensar el desplazamiento de la libertad subjetiva, necesariamente mermada en toda institución. Esto reclama también compromiso del ciudadano que, si bien debe ser informado y respetado, es él quien debe actuar en consecuencia en su condición de tal, a partir de su compromiso individual para contribuir a la vida pública por cuenta propia, mediante su capacitación personal y su acción motivada por las exigencias de la convivencia pacífica.

Tales propósitos, en nuestro ambiente, no podrán prescindir del substrato cultural, reactualizado secularmente, con la convergencia de tradición cristiana y humanismo ilustrado. Ambos coincidieron en el respeto a la dignidad de la persona, la defensa de la libertad individual, el valor otorgado al trabajo, la legitimidad de los sentimientos familiares, éticos, estéticos, religiosos.

- *Información veraz y acción comunicativa.* La filosofía no podrá dejar de ser demanda de información veraz. Nuestra actualidad ha demostrado con hechos algo que la filosofía ha venido demandado desde la antigüedad: el derecho a estar informado. Precisamente por la complejidad de asuntos y la inevitable concentración del poder en minorías gobernantes, los medios de comunicación libres son la mediación, racionalmente requerida, para que el individuo singular perciba su vinculación a la *voluntad general*, en términos de Rousseau; al *espíritu objetivo*, en lenguaje hegeliano; a las *decisiones parlamentarias*, en la nomenclatura de la ciencia política actual. La información, desde el punto de vista reflexivo, es disposición no prescindible para engarzar las esferas de lo personal y lo colectivo. Por tanto, en la información libre y veraz se unifican, sin uso de la fuerza, lo privado y lo público; razón de ser del estado institucionalizado. A tal propósito deberá concurrir la actividad delibera de la reflexión filosófica, de lo que es buen ejemplo Ortega y Gasset.

En el propósito de hacer compatibles opiniones discrepantes, es de notable actualidad la opinión de Habermas. Parte del supuesto según el cual la razón se manifiesta mediante «la pluralidad de sus voces», esto es, como racionalidad susceptible de expresiones diferentes. Tal pluralismo no supone conceder franquicia a racionalidades no homologables entre sí, sino que introduce la obligación de acordarlas y armonizarlas en cuanto que ninguna cubre por entero el ámbito de la racionalidad (HABERMAS, 1990: 182). Pero la legítima pluralidad sería profundamente perturbadora si no se ensamblan sus piezas, no se trenzan sus hilos y no se combinan sus fragmentos en la unidad heterogénea del tejido comunicativo. De no hacerlo, a los seres humanos no nos quedaría más que una racionalidad seccionada y vandálica, ingrediente suficiente para un mundo de imposible convivencia. Con el propósito de evitarlo, Habermas cobija el fundamento de la ética social en los efectos reales que produce todo discurso argumentado en el que debe confluir lo que se dice (locución), la intención de quien lo dice (ilocución) y los efectos que se quieren alcanzar con lo que se dice (perlocución o pragmática).

El discurso no se reduce, pues, al uso neutro y rutinario del lenguaje porque lleva implícitas consecuencias tanto para quien lo pronuncia, como para su interlocutor. Se trata de recurrir a la *función pragmática* para convertirla en *acción comunicativa*, esto es, en mediación útil para alcanzar acuerdos mediante el diálogo, en el que deben intervenir todos los interesados. Cada uno expondrá sus razones bajo la condición previa de que todos aceptarán «*el mejor argumento*», aquél que se considere lógicamente más defendible (HABERMAS, 1987). Lo que supone la voluntad de todos de querer entenderse, de prescindir de la propia opinión y de los propios intereses. A pesar de sus limita-



ciones, la solicitud de Habermas no es empeño menor, al proponer sustentar la convivencia y la sociedad democrática en el uso exclusivo de la palabra. Sin aminorar las virtualidades de la acción comunicativa, no puede pasar por alto que a la palabra y al discurso subyacen valores éticos y sociales preferentes, privados y públicos, que no pueden quedar sometidos a posibles acuerdos.

- *Atención a los ámbitos «suprapolíticos».* La rehabilitación de lo suprapolítico es otra exigencia de la reflexión filosófica frente a la política. Por suprapolítico entendemos todo el acervo cultural de un pueblo, comunidad o sociedad no reducible a las formas y fórmulas prácticas encaminadas a la organización utilitaria y funcional de la sociedad. Lo suprapolítico dice relación a tradiciones, instituciones, costumbres, religión, filosofía, arte y, en general, a la manera en que una comunidad ha ido interpretando, inconsciente o deliberadamente, la existencia humana a lo largo de su historia. Asunto preferente en el progreso de la conciencia individual y colectiva, como bien señala Hegel (HEGEL, 1955:9).

Las condiciones actuales de todos los países desarrollados no son ajenas a su herencia suprapolítica, a todo su fondo cultural, sustento de la convivencia popular. Sin embargo, a pesar de sus indudables beneficios, la riqueza suprapolítica, al día de hoy, nos enfrenta con paradojas tan notables como vivir en la certeza de la globalización y, al tiempo, comprobar el surgir de nacionalismos y particularismos. Y, habituados a las totalidades, presenciamos a diario atrocidades perpetradas en nombre de la diversidad de cultura, religión o costumbres. Es el efecto perverso de convertir en vehículo de disidencia y fanatismo, la riqueza suprapolítica que, por sí misma, es germen de integración y convivencia.

A pesar de sus comprometidos efectos, el patrimonio constitutivo de la tradición espiritual suprapolítica no puede ser proscrito de las previsiones e intereses de nuestras sociedades, y se eleva a demanda obligada de la reflexión filosófica. Si el núcleo simbólico constituye el centro creador de las comunidades, su auténtico *ethos*, no puede dejar de ser integrado en la planificación institucional, con atención específica a su cultivo y fomento.

- *Limitación del intervencionismo.* Desde la antigüedad, las filosofías han sido fieles al principio de la defensa de la libertad y la autonomía individual. Empeño que en nuestros días de-

berá reactualizarse frente al intervencionismo político/administrativo que, disfrazado de interés social, busca intervenir en asuntos como matrimonio, familia, escuela, creación artística, expresiones religiosas, etc. Tales empeños desbordan los lindes de la legítima política animada por el respeto. La necesaria legislación en estos campos, con repercusiones personales y sociales, no puede desconocer que, en la historia de los pueblos, tales ámbitos han tenido más que ver con el orden suprapolítico de sus tradiciones y creencias, que con las regulaciones y normativas legales.

Particularmente en el campo educativo, la reflexión filosófica debe solicitar que las políticas democráticas se alejen de todo atisbo de estatismo ideológico. Es aquí donde el pluralismo real tiene que ser estimulado como imperativo social categórico. Eso no supone, en ningún caso, la neutralidad ética respecto a ciertos valores radicales derivados de la dignidad de la persona y sus consecuencias en la esfera pública. Con gran acierto escribía Mounier pensando en la neutralidad educativa mal entendida de cierto laicismo: «Ninguna escuela puede justificar o amparar la explotación del hombre por el hombre, la primacía del conformismo social o de la razón de Estado, la desigualdad moral y cívica de razas o clases, la superioridad – en la vida privada o pública– de la mentira sobre la verdad, del instinto sobre el amor y el desinterés. Y por esto decimos que la misma escuela laica no puede, no debe ser educativamente neutra» (MOUNIER, 1961: 552).

Los ideales ilustrados libertad, igualdad, fraternidad, y no menos el amor, la caridad, la amistad, la benevolencia, la veracidad y la fidelidad, no son ni ideales del republicanismo laico ni de los idearios confesionales. Por eso la filosofía deberá empeñarse en que la escuela, toda escuela, tenga un amplio terreno de entendimiento con el rechazo de los sectarismos ideológicos. Propósito que será asequible sólo a partir de una concepción de la escuela valorada como mediación encaminada a la formación en la libertad personal responsable, con la promoción de los valores que la acompañan.

- *Opinión y tolerancia.* La lógica reflexiva lleva implícita la demanda imperiosa de que, tanto la teoría como la práctica política, no pretendan atribuirse el rango epistemológico de saber o ciencia. Desde siempre, la filosofía mantuvo el discurso político en el nivel de lo opinable, rechazando su carecer de certeza. En su más estricto y tradicional cometido, la reflexión filosófica deberá seguir asistiendo al pluralismo político, teórico y práctico. Tal empeño deberá ir acompañado del ejercicio efectivo y razonado de la tolerancia en todos los ámbitos, lo que no supone indiferencia. La propia Ilustración, incluidos Montesquieu y Kant, nos legó la gran lección de la tolerancia en el respeto, que nada tiene que ver con la neutralidad axiológica. Tolerancia para que cada cual hable y actúe por cuenta propia, con responsabilidad personal. Tal fue la ambición de las filosofías más comprometidas con la dignidad de la persona, que se eleva a solicitud inaplazable para nuestro tiempo.

Contribuir a que también los excluidos sociales puedan hablar por su voz y desde su verdad, reactualiza en nuestros días el *sapere aude* kantiano: que cada cual pueda caminar por su cuenta, pensar y decidir por sí mismo. Frente al predominio del exclusivismo político, el espíritu ilustrado debe seguir motivando la reflexión filosófica para continuar reivindicando los valores personales y cívicos, indisolubles del respeto a la singularidad, a la vida y a los sentimientos privados.

4. Coda pedagógica para posmodernos

Convictos de realismo, debemos dar por evidente la inexorable marcha de las sociedades hacia un cosmopolitismo transido por la tecnociencia y el consumo. En este contexto, conocer el ser de las cosas y reconocer la racionalidad libre, no son fruto de la espontaneidad orgánica. En términos de mercado, serán la cuenta de resultados del fomento e incremento del capital humano, proporcional, en cantidad y cualidad, a los principios y prácticas educativas.

Atendiendo a los paradigmas sociales actuales, el proceso educativo debe ser formación básica en hábitos intelectuales y éticos

para la biografía responsable, en primer lugar, ante sí mismo. Por reacios que seamos al concepto de *formación*, en virtud de los matices ideológicos que pueda implicar, lo cierto es que los seres humanos nacemos como individuos, pero debemos hacernos personas, fraguando la propia identidad bajo nuestra singular e intransferible iniciativa, si bien en dependencia de relaciones de convivencia, trabajo y cultura, como transmitieron Aristóteles, Santo Tomás, Kant, Hegel y Ortega, entresacados de la tradición filosófica clásica. Esta mentalidad ilustrada es esencialmente educativa porque hace radicar la raíz de compromisos y deberes en el propio sujeto de la acción. Lo ético –positivo o negativo– no radica en responder ante otro, ante una norma o ley, sino ante sí mismo, a partir de la fidelidad al propio proyecto biográfico y existencial. Se trata, pues, de elevar la educación a proceso liberador otorgando a la propia estima de sí, la responsabilidad de resolver los dictámenes sobre la densidad ética de acciones y conductas.

Tales convicciones tropiezan con el tópico posmoderno según el cual nos faltan referencias axiológicas seguras. Sin embargo, a pesar de tales proclamas relativistas, si se atiende a las filosofías tradicionales, no es complicado proponer una serie de valores poco discutibles, no segregados de la producción cultural, indudables *universales éticos*, originados por los impulsos y aspiraciones de la conciencia individual y de la racionalidad, a la que no queremos renunciar, por abrumadores que sean los síntomas actuales de irracionalidad. Sin ser exhaustivos, entre ellos sobresalen los que se señalan en primer término en la relación que se incluye seguidamente, opuestos a los contravalores del segundo término. Por mucho que el ambiente posmoderno rehuya el papel de la racionalidad, desde el simple sentido común, siempre y en todos los casos, es preferible:

- La igualdad a la jerarquía, la solidaridad al conflicto, el acuerdo a la indiferencia.
- La verdad a la mentira, la fidelidad a la palabra al incumplimiento de las promesas.
- La convivencia al aislamiento, el respeto al desprecio, la comunicación al solipsismo.
- La generosidad a la usurpación, el dar al recibir, el trabajo a la explotación.
- El esfuerzo a la comodidad, lo sano a lo enfermo, lo espontáneo a lo fingido.
- La paz a la guerra y al conflicto, el amor al odio, el perdón a la venganza.
- El conocimiento a la ignorancia, el inventar al imitar, lo natural a lo artificial.

Sin dificultad para su comprensión conceptual, los contextos cargarán su práctica de precisiones. Pero no parece dudoso el carácter perdurable de tales valores, sin cuyo concurso se haría imposible la convivencia humana en nuestro mundo. Ciertamente que el metabolismo intelectual y psíquico no digiere tal densidad axiológica sin el acompañamiento educativo solicitado por todo proyecto biográfico, en la certeza de que cada ser humano es hechura de sí mismo, historia y compromiso encomendados a su libertad. Para responder al empeño, el fluir temporal y mundano de cada persona no está en absoluto desprovisto de referencias seguras, como las citadas, vigentes en nuestra posmodernidad, si se despejan los pliegues de intereses y conveniencias.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, Th. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- BACHELARD, G. (1965). *La poética del espacio*. México: FCE.
- BAUDRILLARD, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BLACK, M. (1966). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1984). *La ciencia y la técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

- HEGEL, G.W.E. (1955). *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*. México: FCE.
- HEISERBERG, W. (1962). *La nature dans la philosophie contemporaine*. Paris: Gallimard.
- HORKHEIMER, M. (1974). *Teoría crítica. La función social de la Filosofía*. Madrid: Amortortu.
- JAEGER, W. (1961). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- JONAS, H. (1996). *El principio responsabilidad*. Barcelona: Crítica.
- KANT, E. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- MACEIRAS, M. (2004). *Metamorfosis del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- (2007). *La experiencia como argumento*. Madrid: Síntesis.
- MARINA, J.A., de la VÁLGOMA, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza y Janés.
- (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza y Janés.
- MOUNIER, E. (1988). *Oeuvres I*. Paris: Du Seuil. (Sígueme, Salamanca, 1988-1992).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982). *¿Qué es Filosofía?* Madrid: Alianza.
- SCHELING, F.W:J. (1999). *Sistema del Idealismo trascendental*. Barcelona: Anthropos.
- SOROKIN, P. (1966). *Sociedad, cultura y personalidad*. Madrid: Aguilar.
- TOURAIN, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- WEBER, M. (1973). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

El autor

Manuel Maceiras Fafián

Catedrático de Bachillerato y de Universidad, actualmente Emérito de la Universidad Complutense. Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de 1986 a 1992, y de la Facultad de Filosofía de 1992 a 1998. Profesor invitado por varias universidades españolas, por la Universidad de Stanford, la Sorbona y Toulouse le Mirail. Es Doctor Honoris Causa por la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, por acuerdo de la Universidad del Estado de Nueva York. Dedicó la tesis doctoral a la confrontación entre Antropología Hermenéutica y Antropología estructural, bajo la dirección de Paul Ricoeur. Es autor de 14 libros y de más de ciento veinte artículos y trabajos sobre asuntos filosóficos y humanísticos. Director de la Revista de Filosofía desde 1989 a 1998. Dirigió más de un centenar de tesis doctorales. Sus docencias habituales han sido: Filosofía Griega, Corrientes Filosóficas Contemporáneas, Relaciones y dependencias Ciencia/Arte/Filosofía en el siglo XIX y XX. En los últimos años dedicó particular atención a la Metodología de la Investigación Científica. Director e investigador principal de cuatro proyectos de la CAYCIT, y cinco de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2002-2008). Promovió y coordinó la «Colección Filosofía» de la editorial Cincel/Kapelusz (56 libros). Codirigió las dos colecciones de Filosofía de la editorial Síntesis (64 libros).



LA ACCIÓN EDUCATIVA COMO COMPROMISO ÉTICO¹

EDUCATIONAL ACTION AS ETHICAL ENGAGEMENT

José Antonio Ibáñez-Martín

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

El atractivo de los resultados obtenidos por las ciencias físico matemáticas llevó en Estados Unidos a mediados del siglo pasado a importar sus métodos a la investigación educativa, promoviendo un modelo sistémico-tecnológico en la pedagogía, a lo que se fue sumando un relativismo en las consideraciones morales. Estas ideas comenzaron a extenderse en España hacia 1970 y se consolidaron después de 1980, tras la aprobación de la Constitución en 1978, que movió a muchos a pensar que en la educación bastaba con el lenguaje jurídico de los nuevos derechos fundamentales. Pero una nueva reflexión ha llevado a desarrollar un giro ético en los saberes pedagógicos, tras numerosos estudios que muestran cómo la educación no se entiende bien desde un marco tecnológico sino que exige plantearse desde el horizonte de la práctica aristotélica teleológica. En el artículo se exponen las bases de ese giro explicando el sentido más profundo de la pedagogía dentro del conjunto de los saberes y las características específicas de una auténtica relación educativa, respetuosa con el desarrollo de cada individualidad y con el sentido de la acción educativa. El artículo concluye con un decálogo de lo que se pide hoy al profesor educador como mentor.

Palabras clave: giro ético en la educación, la educación como práctica, el saber pedagógico, relación profesor-alumnos, compromiso moral del profesor-mentor.

Abstract

The appeal of the results by mathematics physical sciences, led in the United States, in the middle of last century, to importing their methods to the educational research, being promoted a systemic - technological model in the pedagogy, to what a relativistic conception was adding in the moral considerations. These ideas began to spread in Spain by 1970 and were consolidated after 1980, following the approval of the Constitution in 1978, which moved many to think that in the education it was enough with the juridical language of the new fundamental rights. But new thinking has led to develop an ethical turn in pedagogical knowledge, after numerous studies showing how education is not well understood from a technological framework but demands to rise from the horizon of the Aristotelian teleological practice. In the article the basis of this shift are presented explaining the deeper meaning of pedagogy within the set of knowledge and the specific characteristics of an authentic educational relationship that respects the development of individuality and the deep sense of the educational relationships. The article concludes with a Decalogue that designs the meaning in these days of being a teacher educator and mentor.

Keywords: ethical turn in education, education as practice, pedagogical knowledge, teacher-students relationships, moral engagement of the teacher-mentor.

1. Introducción

La revista *Ethos* publicó en el 2014 un número monográfico sobre el tema *Moral Experience* que comenzaba señalando cómo en el 1990 apareció otro monográfico titulado *Moral Relativism*, con el objeto de mostrar cómo los antropólogos americanos, cuya asociación científica edita esa revista, estaban fascinados ante «*the obvious and historical diversity in moral system*» (FISKE, A. P. y MASON, K. F. 1990, 131), lo que les llevaba a mantener la relatividad de los códigos éticos, ideales y valores, que, por ello, eran cuestiones cuyo estudio y problematización carecían de sentido. Sin embargo, Zigon y Throop, cuando veinticuatro años más tarde, editan el citado nuevo monográfico, afirman que «*anthropologists are increasingly turning their attention to phenomena they designate as either moral as ethical*», (ZIGON y THROOP, 2014,1) de tal forma que nos encontramos ante un “giro ético dentro de la antropología” que desea analizar el sentido de la vida ética o moral, dejando a un lado el olvido relativista que había predominado en tiempos anteriores.

Lo que vamos a estudiar en este artículo es si el mundo de la educación ha discurrido por cauces similares, y si cabe, en su caso, hablar, de un *giro ético* en la educación, es decir, preguntarnos si hace un cuarto o un tercio de siglo, la conversación sobre los aspectos éticos de la educación era claramente secundaria, como de algo escasamente abierto al análisis científico y si, por el contrario, en la actualidad, podemos pensar que los planteamientos están modificándose. Concretamente, se trata de saber si la ética hoy ocupa un lugar distinto en la reflexión sobre la actividad educativa del que tenía hace unos años y si la conceptualización actual de la figura del profesor –que debe ser objeto de análisis en los programas de formación del profesorado–, al reflexionar sobre las actividades –dentro y fuera de la escuela– del profesor y sus responsabilidades éticas, nos lleva a pensar que al profesor en estos momentos se le pide un compromiso ético en su trabajo y en sus relaciones con los estudiantes.

Comenzaremos así presentando lo que consideramos que son las ideas básicas que han estado presente en los primeros desarrollos de la educación española tras la aprobación de la Constitución de 1978, para ver luego la evolución de estas ideas en el pensamiento pedagógico internacional y algunos de los fundamentos básicos de las perspectivas más recientes señaladas, concluyendo con una propuesta aforística de lo que entiendo que en estos momentos se pide a los profesores-educadores como expresión de su compromiso ético.

2. Los primeros planteamientos básicos sobre la educación, tras la aprobación de la Constitución Española

Evidentemente, la nueva estructura de derechos y libertades que se aprueban en la Constitución Española de 1978 había de tener una clara influencia en el marco de la educación. Pero, como es obvio, este marco toma cuerpo dentro de ese conjunto de ideas pedagógicas que habían empezado a consolidarse en esos años en los ámbitos de la pedagogía estadounidense, que, poco a poco, después de la Segunda Guerra Mundial había comenzado a ejercer su liderazgo en los planteamientos pedagógicos. Una clara expresión de ambas corrientes de ideas, la vemos en la siguiente descripción de los nuevos modos de entender la educación que nos ofrece un distinguido colega y amigo, Arturo de la Orden, que, a partir de 1981 y durante cerca de veinte años, sumará a su condición de Catedrático de la Sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, los cargos de Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y director de la revista *Bordón*, una de las revistas cualificadas de la investigación pedagógica española:

«En síntesis, concebimos la educación como un proceso sistémico de intervención tendente a optimizar la conducta humana –al hombre, en última instancia– con referencia a modelos individual y socialmente válidos plasmados en los fines, metas y objetivos educacionales. Se trata, pues, de un proceso intencional que puede ser contemplado en una perspectiva sistémica y tecnológica. Al caracterizar a la educación con atributos de sistema postulamos, como afirma Castillejo (1981), la posibilidad de intervenir y manipular las entradas (*input*) para regular el proceso y conformar los resultados o producto al modelo valioso de comportamiento implicado en los fines. La educación aparece, en consecuencia, como una

1. Este trabajo desea ser un homenaje a mi maestro Antonio Millán-Puelles, en el décimo aniversario de su fallecimiento (23 de Marzo de 2005) y a Abel Martínez Oliva, joven profesor de un Instituto de Barcelona, que el 20 de abril de 2015 murió a manos de un alumno cuando intentó defender a otros profesores y alumnos que estaban siendo heridos con un machete y una ballesta.

intervención sobre el ambiente, estructurando los estímulos que al interactuar con el individuo favorezcan la puesta en marcha de los procesos adecuados para la elicitación, desarrollo y fijación de las conductas deseadas». (de la ORDEN HOZ, A. 1988,163-164).

Estas palabras fueron pronunciadas primero en un Congreso Latinoamericano de Educación en Buenos Aires, en el 1983, y más tarde se recogieron en un libro homenaje al Prof. Fernández Huerta, que había trabajado en el Instituto San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, para ser a continuación Catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona. Un análisis de este texto nos lleva a individuar las siguientes ideas, que considero dominantes en esos años:

- La educación es una intervención técnica. Este planteamiento es diverso al de Kant, para quien la educación, sin olvidar su deseo de terminar alcanzando un estatuto científico, era un arte que se va perfeccionando según pasan las generaciones (KANT, 1911), así como, años más tarde, para Rassam, el arte de la actividad educativa se perfecciona no es tanto como obra de la historia cuanto como consecuencia de ciertas habilidades propias de quien lo ejercita, pues «todo arte presupone disposiciones que pueden mejorarse allí donde existen, pero no se pueden crear en quien está desprovisto de ellas» (RASSAM, 2015,100), del mismo modo que cada uno ejerce el arte de la educación «según su temperamento y su propio estilo» (RASSAM, 2015, 96). Como vemos, la perspectiva que se presenta en el texto citado es muy diferente: no es que junto a la dimensión artística se haga notar una dimensión científica o científico-técnica, sino que el arte, simplemente, ha dejado de tener lugar en la educación.
- La técnica de la educación se basa en una investigación sistemática, que se ha manifestado capaz, dice, de regular el proceso, gracias a un detenido estudio de ese objeto que es el ser humano y su ambiente. Como este estudio es complejo y se trata de optimizar los resultados, se explica el crecimiento de obras que se titulan *What Works, lo que funciona*, hasta el punto de que el *Institute of Education Sciences*, órgano dependiente del Departamento de Educación de Estados Unidos, ajeno a la política partidista, ha creado un centro de intercambio de información que se titula *What Works Clearinghouse*, donde tratan de responder a la pregunta sobre lo que funciona en la educación, proporcionando la información necesaria para dar a conocer lo que se necesita a la hora de tomar «*evidence-based decisions*».
- Los resultados o producto que la intervención educativa origina, leemos, han de ser algo evaluable y, por tanto, externo. La conversación sobre el hombre interior, desarrollada por personas tan variadas como Agustín de Hipona o José Ortega y Gasset, se convierte en una cuestión olvidada, pues en tal hombre interior no tenemos la capacidad de evaluar los resultados. Lógicamente, esa evaluación se considera como algo necesario y por tanto, según señala Biesta, nos encontramos con que los elementos básicos del discurso sobre educación pasan a ser la *learnification* y la *accountability* (BIESTA, 2015, 75), es decir, se centra la reflexión pedagógica en la importancia de aprender, dejando a un lado la importancia básica en ese aprendizaje de reflexionar sobre su «contenido, finalidad y relaciones (*content, purpose and relationships*)» (BIESTA, 2015, 76), así como también en la importancia de poder rendir cuentas de ese aprendizaje a la sociedad, superando la imagen de la escuela como una caja negra en la que nadie sabe lo que realmente sucede, por muchos recursos económicos que a ella destine la sociedad.
- Los resultados externos que se trata de promover, según vemos, son las *conductas* que responden a los modelos socialmente válidos. El educador no es quien fijará las metas de su actividad, como tampoco quienes forman parte de una orquesta (que son llamados, a veces, *profesores*) crean la música que están tocando, sino que lo que se espera de ellos es que *interpreten* magistralmente lo que otra persona ha creado. Estos planteamientos conducen a un modo de entender al educador en el que se distingue entre el educador como profesional, que ejerce una función social, y el educador como persona, pues,

además, éste último tiene derecho a una intimidad en la que nadie debe entrometerse.

Una primera evaluación de estas ideas nos lleva a pensar que este modelo de intervención educativa, aleja de la reflexión y de la práctica pedagógica las dimensiones éticas y morales del quehacer educativo, a lo que han colaborado las aportaciones de otras perspectivas presentes en la sociedad, como las ideas entonces defendidas por una conocida Catedrática de Ética, especialmente activa en el desarrollo de la nueva educación constitucional, que mantenía que «no tenemos un modelo de persona ideal» y que pretender «formar *buenas personas* parece inútil, por poco fructífero, incluso por contraproducente. ¿Qué es por otra parte una buena persona? ¿Existen criterios para ella en un mundo tan complejo y mezclado como el nuestro? ¿Tenemos modelos? No los tenemos, ni probablemente haga falta alguna tenerlos» (CAMPS, 1993, 14-15). Esto puede resultar llamativo, sigue exponiendo, a quienes como Sócrates defienden una ética universal, pero «hoy nos convence más la actitud de los sofistas» «que aceptan y enseñan sin escrúpulos un saber ético opinable» (CAMPS, 1994, 17-18). Estas ideas, según la misma autora, no deja en manos del cinismo a la sociedad pues «contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta donde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente. Son valores producto de la civilización —no solo occidental, conviene repetirlo—, producto de más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la Ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un poso de valores, principios, ideales que se resumen en los llamados *derechos fundamentales*» (CAMPS, 1993,15).

La conclusión, según esta perspectiva, es clara: la incómoda posición de quien mantiene el relativismo de los valores, viene superada por la aceptación social de los derechos fundamentales reunidos en la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS, que podrá guiar la acción educativa para evitar la guerra permanente, basándonos en los principios «que ya nos resultan obvios: (...) igualdad, libertad, paz, tolerancia, respeto mutuo» (CAMPS, 1994, 19).

Nos preguntábamos en este epígrafe si el mundo de la educación española, en este último tercio de siglo, había discurredo por esos cauces tan ajenos a la reflexión ética como los antropólogos americanos advertían que había ocurrido en sus estudios. A la vista de los datos que acabo de ofrecer, es indudable la conclusión de que igualmente en nuestro caso se hacía posible que se produjera un giro ético, tanto más cuanto que a las perspectivas anteriormente descritas se fueron sumando las consecuencias ideológicas del movimiento postmoderno, desarrollado especialmente en Francia e Italia.

3. El giro ético en la reflexión sobre la educación.

Naturalmente hablar de un giro ético no significa plantear una especie de cambio de paradigma respecto a las ideas anteriores pues no cabe la menor duda de que las tesis que hemos expuesto a veces responden a errores pasados, a los que hay que encontrar alguna solución, y, en otras ocasiones, son acertadas, por lo que no deben ser rechazadas en su totalidad.

El giro ético lo que propone es un cambio de modelo, defendiendo que un lenguaje científico que se presenta ajeno al ámbito moral y que se traduce en una técnica orientada a optimizar la conducta humana, y que sigue las pautas señaladas por la mentalidad dominante, no es el lenguaje apropiado para interpretar el complejo mundo de la educación, como tampoco se consigue un esclarecimiento profundo de la figura del educador cuando se mantiene que en él son independientes su actividad educadora del núcleo de su persona.

La exposición de este giro ético la voy a centrar en dos aspectos. En primer lugar me referiré a algunos de los numerosos estudios que se han publicado, especialmente desde comienzos del siglo XXI y que entiendo han ido configurando un nuevo mundo conceptual para la educación y para la figura del educador, en el que el compromiso con la ética tiene un peso relevante. En segundo término, como sería una tarea imposible para los modestos límites de un artículo pretender analizar todos los temas que indicaré, señalaré

los fundamentos básicos de esas recientes posiciones, que, por otra parte, no pretenden ser originales sino reinterpretar a la altura de los tiempos ideas que han surgido en distintos momentos de ese quehacer tan antiguo como es el educativo, y que continuamente necesita una actualización y profundización.

Comencemos por el primer aspecto.

3.1. Las nuevas corrientes en el saber pedagógico

La configuración de un nuevo mundo conceptual que modifique lo que ha convertido en mentalidad dominante es una tarea compleja que se inicia con unos pocos trabajos que reclaman un cambio, trabajos que son semilla de otros que van surgiendo en distintos lugares de la discusión científica internacional. Ese nuevo mundo se consolida cuando los trabajos que los defienden estudian una panoplia completa de temas del horizonte en cuestión y van siendo progresivamente aceptados por la comunidad científica.

Me atrevería a señalar a tres autores como los iniciadores de este giro ético en la educación. Concretamente citaré a Alan Tom, que en 1980 publica un artículo titulado «Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education», que en 1984 es desarrollado en un libro donde rechaza el paradigma científico tecnológico para la educación, en la que no cabe imponer un sistema común, como el único mejor. En segundo término citaré a Freema Elbaz, quien en 1983 publica un libro muy interesante, en el que hace una visión general del pensamiento del profesor como muestra del conocimiento práctico. Por último, me parece justo citar a David T. Hansen (1989), que comienza una larga dedicación a estos planteamientos con un artículo en el que expone la importancia moral de los inicios de las clases.

A partir de 1990, el repertorio de autores y de temas comienza a tener mayor amplitud. Voy a tratar de seleccionar, reuniéndolos en tres grupos, los trabajos que me parecen más significativos.

En primer lugar citaré los estudios que subrayan la importancia de recuperar la conversación moral en el análisis de la educación en general y a la hora de determinar el marco conceptual en que se entenderá mejor el quehacer educativo. Para mí, tuvo una importante función el artículo que publicó John Wilson en 1983 donde contaba cómo había leído unos documentos del comité nombrado por los nazis para construir cámaras de gas teóricamente dirigidas a los deficientes mentales (*innerlich krank*). En su primera reunión, uno de sus miembros planteó los problemas morales de ese encargo, pues ni era claro delimitar el concepto de deficiente mental ni parecía correcto matar a quienes lo fueran. Esa propuesta fue desecha-

da, ya que se aseguró que no se estaba en un seminario de la universidad y que había que olvidarse de esas teorías pues no se estaba allí para hacer política sino para solucionar un problema. La aplicación de esta conversación a la actividad educativa es evidente, por lo que se explican los trabajos de Van Manen sobre la normatividad en el pensamiento educativo (1991) y el artículo de Ruth Jonathan sobre la importancia de la metafísica en el quehacer educativo (1998). En el tercer milenio volvemos a encontrarnos con trabajos relevantes como el artículo de Richard Pring sobre la educación como una práctica moral (2001), el de Hugh Sockett y Pamela Lepage pidiendo se recupere por los profesores el vocabulario moral hoy perdido cuando se hable de su trabajo (2002), el de Carrie Birmingham, que exige un nuevo modelo de reflexión pedagógica que considere la presencia de la ética en la educación (2004), el libro de Murrell y otros autores sobre la enseñanza como una práctica moral (2010), finalizando con dos momentos importantes, como fueron la creación de la revista *Ethics and Education*, en el 2006 y la publicación de un anuario de la *National Society for the Study of Education* titulado *A Moral Critique of Contemporary Education* (2013).

En segundo lugar citaré algunos trabajos que tienen una dimensión más aplicada en la que se trata de ver la escuela y la acción docente como un lugar en el que la ética tiene especial relevancia. Probablemente los trabajos más relevantes que se publicaron en los 90 fueron el libro de Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen sobre la vida moral de la escuela (1993) donde se realiza un interesante estudio etnográfico de la complejidad moral en la interacción escolar, el artículo que publica David T. Hansen sobre cómo formar a los profesores para que descubran que la moral está en la práctica docente (1998) y, sobre todo, el importante libro editado por David Carr y Jan Steutel donde se hace un profundo estudio del concepto de ética de la virtud y de educación moral (1999). En el siglo actual podemos subrayar el libro de Barbara Stengell y Alan Tom sobre los medios para desarrollar la vida moral en la escuela (2006), el libro de Hugh Sockett sobre la primacía de las disposiciones en la enseñanza y el aprendizaje (2011) y el reciente artículo de Gert Biesta (2015) que subraya cómo no se trata solo de promover el aprendizaje de materias, pues es preciso también levantar problemas epistemológicos y existenciales sobre la identidad del educando, lo que quiere decir estar en el mundo y la configuración del sentido. Aunque no se trate de un trabajo científico sino de un artículo aparecido en la prensa, me parece muy significativo el que publicaron Victoria Camps, Adela Cortina y José Luis García Delgado (2012), en el que reconocían que nos ha faltado un marco ético efectivo, capaz de estimular la responsabilidad social y un buen uso de la libertad, reconociendo la urgencia en



construir un suelo de valores compartidos y de fortalecer los recursos morales.

Por último cabría señalar el amplio grupo de trabajos que estudian las relaciones del profesor con la ética, tanto en su actividad docente como en la descripción del profesor como persona moral, también en cuanto miembro de una profesión. Señalemos algunas obras.

Los años 90 comienzan con un importante libro de Goodland, Solder y Sirotnik sobre las dimensiones morales de la enseñanza y la responsabilidad moral de las escuelas públicas (1990) y un artículo de Barbara G. Tabachnik y otros que tiene la novedad de que aborda el tema de la ética de la enseñanza desde la psicología (1991). Más tarde tenemos otros artículos de Freema Elbaz (1992) y de Barbara Stengell (1995), aunque probablemente los más interesantes son los libros de Hugh Sockett sobre la base moral del profesionalismo de los profesores (1993) y el artículo de Elizabeth Campbell sobre la conexión de la ética de la enseñanza con la educación (1997), que será objeto más tarde de un considerable desarrollo en el libro sobre el profesor ético (2003), en el que analiza al profesor tanto como educador moral cuanto como persona moral, asuntos que vuelve a estudiar en un *Handbook of Moral and Character Education* presentando la enseñanza respetuosa con la ética como una condición moral del profesionalismo (2008). Finalizamos esta presentación mencionando el libro de Chris Higgins que tiene en el título la referencia a la vida buena para analizar una ética de la práctica profesional de la enseñanza (2011) y dos artículos de otros ámbitos culturales como son el del sueco Gunnel Colnerud, que expone nuevos hallazgos en la ética de la educación (2006) y el reciente trabajo de José Antonio Jordán Sierra sobre la responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores, tal como lo entiende Max Van Manen (2015).

Como cabe observar, este nuevo giro ético es consecuencia de un amplio conjunto de investigaciones, cuyos fundamentos básicos vamos a abordar a continuación

3.2. Los fundamentos básicos del saber pedagógico

Evidentemente no cabe pretender agotar el tema que nos ocupa, como ya señalé. Pero sí me parece que es posible incidir sobre dos asuntos que entiendo son básicos, de los que uno se refiere a la condición de la pedagogía en el horizonte de los saberes y otro a las características específicas de la relación educativa.

3.2.1 La condición de la pedagogía en el ámbito de los saberes

La palabra *pedagogía* se ha aplicado a realidades muy diversas a lo largo de la historia. Como característica ampliamente compartida, diríamos que la pedagogía se refiere a una reflexión sobre la experiencia, pues, como dice Aristóteles, consideramos que el conocimiento y la capacidad para actuar pertenecen al arte más que a la experiencia y entendemos que las artistas son más sabios que los hombres de mera experiencia porque conocen las causas, que desconocen estos últimos (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 981 a)

Inicio este apartado con esta referencia a Aristóteles también para ofrecer algunas muestras de la complejidad que tiene una pedagogía científica, que desea superar la mera experiencia o el ejercicio de habilidades personales especialmente útiles para el ejercicio de la actividad educativa.

En efecto, la hondura del significado que Aristóteles da al término *arte* precisa una explicación. Según leemos en la *Ética a Nicómaco*, la ciencia tiene como objeto lo necesario, mientras que las cosas que pueden ser de otra manera se dividen entre las que son objeto de producción—mediante lo que Aristóteles califica como *techné*, traducido como *ars* al latín— y las que son consecuencia de la acción (ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1139 b) De esta manera, la técnica, o arte, está orientada a la producción y regida por la razón verdadera, que encausa correctamente la actividad humana para conseguir que llegue a ser aquello que se desea pero que podría no ser. Por su parte, la acción igualmente depende de la recta razón, que orienta cuando nos encontramos ante cosas que igualmente pueden ser o no ser, dentro del ámbito de lo que es bueno o malo para el hombre en cuanto hombre.

Si nosotros pensamos que la educación es un proceso natural que concluirá de modo necesario alcanzando ciertas metas, en la medida en la que conozcamos las legalidades que rigen las diversas dimensiones del ser humano, será procedente que busquemos los medios técnicos que conducirán a operativizar las metas que nos hayamos planteado, metas que no se alcanzarán si no se encontrara la tecnología adecuada. Esta línea de pensamiento lleva al desarrollo de ciertas ciencias de la educación, como la psicología del aprendizaje, donde se trata de descubrir las legalidades que rigen nuestro aprendizaje para establecer los métodos que nos permitan alcanzar los aprendizajes deseados. Obviamente este estudio tiene clara importancia y puede conseguirse pues el ser humano tiene una estructura bio-psicológica que es inamisible.

Ahora bien, esas legalidades que rigen una actuación humana que no puede ser de otra manera son pocas y de carácter más bien secundario, pues, en última instancia, la educación no exige tanto unos conocimientos especulativos que captan de un modo exacto la realidad ante la que nos encontramos, cuanto unos conocimientos teleológicos, gubernativos, que dan luz para orientar la capacidad del ser humano de trascender sus datos originarios, de un modo original y creativo, como no puede hacerlo el animal, que actúa siguiendo los dictados de sus instintos. Esa capacidad de trascender exige una reflexión sobre el sentido que damos a nuestra existencia, reflexión que será explícita cuando procuramos tener una vida examinada o que será implícita cuando simplemente nos dejamos mover por la ideología dominante.

Por tanto, además y por encima del descubrimiento de esas legalidades que investigan las ciencias de la educación, y que pueden dar lugar a técnicas utilísimas, la pedagogía está llamada a encontrar respuestas racionales a cuestiones esenciales, como es saber qué significa un desarrollo humano de la personalidad, cuáles son los conocimientos que realmente vale la pena buscar pensando que la vida no es infinita qué significa realmente una educación de la inteligencia y qué diferencia hay entre llenar el vaso o encender el fuego (IBAÑEZ-MARTÍN, J. A, 2010), cómo se puede conseguir ser «en el buen sentido de la palabra» bueno (MACHADO, A., *Retrato*), etc...

Evidentemente, todas estas cuestiones han sido no pocas veces objeto de reflexión. Podemos recordar tanto a Herbert Spencer (1859), como a Wayne C. Booth (1967) o a Warren Nord (1990), que han tocado la cuestión de cuál es el conocimiento que más vale la pena tener. Pero no deja de ser interesante leer a Dostoiévski cuando Trofimovitch exclama: «yo proclamo que Shakespeare y Rafael están por encima de la emancipación de los siervos, por encima de lo popular, por encima del socialismo, por encima de la nueva generación, por encima de la química y casi por encima de la humanidad entera, pues ambos son ya un fruto, un fruto auténtico de toda la humanidad, y acaso el mejor que darse pueda (...). ¿No sabéis que la humanidad puede existir sin los ingleses, sin Alemania, sin los rusos, por descontado, sin la ciencia, sin pan, pero no sin la belleza, pues sin ella no habría nada que hacer en el mundo?» (DOSTOIÉVSKI, 1985,515-516) ¿Tiene la belleza la importancia que en estas palabras se le atribuye? ¿Es el fruto más precioso que el ser humano puede desear para alcanzar la felicidad? ¿Cabe afirmar que los más pobres han sido excluidos de la reflexión sobre la belleza, siendo más necesaria para la vida que el pan o la química?

La educación puede reducirse a enseñar lo que se llamaban antes las primeras letras o a lo que ahora se denomina la *employability*. Pero la educación es, esencialmente, una luz sobre la nueva generación, dentro de la tragedia de una vida que como decía Ortega, se nos da pero no se nos da hecha. Por ello afirmaba Platón «digo que hablar cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a los otros es el mayor bien para un hombre, y que una vida sin examen no merece la pena ser vivida» (PLATÓN, *Apología*, 38a), del mismo modo que Ortega declaraba que «El hombre no puede vivir plenamente si no hay algo capaz de llenar su espíritu hasta el punto de desear morir por ello... Sólo nos empuja irresistiblemente hacia la vida lo que por entero inunda nuestra cuenta interior. Por esa razón yo no he podido sentir nunca hacia los mártires admiración, sino envidia. Es más fácil *lleno de fe morir* que exento de ella arrastrarse por la vida. La *muerte regocijada* es el síntoma de toda cultura vivaz y completa, donde las ideas tienen eficacia para arrebatar los corazones. Mas hoy estamos rodeados de ideales exangües

y como lejanos, faltos de adherencia sobre nuestra individualidad» (ORTEGA y GASSET, J, 1980, 122).

La conclusión de estas ideas es que interpretar los procesos educativos como la investigación de las legalidades de los hechos naturales desfigura el sentido profundo de la educación. La pedagogía, por el contrario, considero que es un saber práctico en el sentido aristotélico de la palabra, un saber prudencial sobre lo que es bueno o malo para el ser humano, como individuo y como miembro de la sociedad, un saber que hoy tiene una especial dificultad pues la pluralidad de requerimientos que en la actualidad se abaten sobre la educación –diversas poblaciones multiculturales, personas de edades muy variadas, demandas sociales cada vez más exigentes– convierten al saber pedagógico en una empresa erizada llena de dificultades.

Pasamos así al segundo asunto que nos proponíamos estudiar, como base del actual giro ético de los estudios pedagógicos.

3.2.2. Las características específicas de la relación educativa

Las consideraciones que acabamos de realizar tienen como necesaria consecuencia que el educador no puede tratar al educando como un objeto al que se le imprimiría la forma que se desee. Es evidente que el proceso educativo no puede tener su centro en el educador, aunque es preciso pensar cuál será el modelo acertado en la relación educativa.

Una respuesta simple podría ser basarse en la idea de Jaspers de la pura y espontánea comunicación de las existencias, en un diálogo entre el educador y el educando exento de codificación y regla que salva plenamente la simetría y la adecuación de lo tratado y el procedimiento que le conviene pues en ella dos sujetos se tratan mutuamente como lo que son: como sujetos. De esta forma, encuadrado en esta libre comunicación, la educación manifestaría claramente que no es un campo de dominio sino un ámbito en el que se hace al otro participe de lo que uno tiene, evitando de esta manera caer en la tentación de pisotear la autenticidad y la autonomía del otro, pues estaríamos moviéndonos en un diálogo sin pretensiones.

De hecho, no son pocos los movimientos filosóficos y pedagógicos que han pensado a la educación desde esta perspectiva y que han insistido en que el educador está para acompañar y no para someter o imponer unas ideas, ni para forjar la personalidad del educando. Expresión típica de este movimiento lo tenemos en la Universidad de Vincennes, creada poco después de Mayo del 68, a donde acudieron un buen grupo de excluidos de la Sorbona, a pesar de la relevancia que algunos de ellos tenían.

Vincennes comenzaba su andadura universitaria excluyendo los exámenes, como muestra de que el profesor debía abandonar cualquier signo de poder o de deseo de sometimiento. Pero la educación no puede prescindir de toda intencionalidad y Vincennes terminó abandonando esas prácticas, cambiando de lugar y pasando a llamarse París VIII, también para enterrar un pasado que no les facilitaba a sus graduados encontrar un trabajo, por la desconfianza que se tenía acerca de sus capacidades y conocimientos.

Evitar tratar al otro como un mero objeto es tan erróneo como dejarse llevar por una cómoda tolerancia, que se traduce en un real desinterés por la persona del educando. Quizá por ello se insiste en la importancia del tacto y la prudencia del educador, que puede venirse abajo en cualquier momento. Por ello, la educación verdaderamente es "un quehacer sutilísimo, tan delicado como responsable, merced al cual una libertad se enfrenta a otra para llevarla a su propia originalidad" (MILLÁN-PUELLES, A. 2012, 358). Naturalmente, ello exige una compleja reflexión sobre las características que deben orientar el ejercicio de la libertad promoviendo el libre desarrollo desde la también libre aceptación de la condición que le conviene como ser humano, y de las particularidades que esta condición tiene en cada persona.

4. El compromiso del profesor educador como mentor

Pretendo en este último epígrafe realizar una propuesta aforística de lo que considero que hoy se pide a los profesores como expresión



del nuevo (re)descubrimiento de su compromiso ético, y que me parece que se formula con la recuperación de la figura mitológica de Mentor, que se usa actualmente sobre todo en contextos que requieren una especial habilidad, pero que manifiestan diversas luces sobre las posibilidades del profesor, que van mucho más allá que la de ser un hábil enseñante.

Como es sabido, Mentor es el amigo a quien Ulises encarga la educación de su hijo recién nacido, Telémaco, durante el viaje que iba a iniciar. Más tarde, cuando Telémaco ya ha crecido, Atenea aparece disfrazada de Mentor y le conforta para que busque a su padre –que estaba retenido en una cueva por la ninfa Calipso– y consiga acabar con los pretendientes de su madre, reto que pone en sus manos, abandonando inmediatamente el palacio de Ulises.

Aquí vemos dos dimensiones distintas en la actividad de Mentor. La primera es la del profesor que imparte una buena enseñanza a un niño o a un adolescente. La segunda es la de un maestro que proporciona a su discípulo una orientación en su comportamiento y unas nuevas fuerzas que le permiten enfrentarse con obstáculos especiales que ha de superar para conseguir la excelencia y plenitud a la que aspira. Un análisis del Canto 1 de *La Iliada* nos permite sacar cinco conclusiones principales sobre la actuación de Mentor:

1. El Mentor no se limita a reflexiones generales sino que señala metas operativas que se deben realizar, metas sin lugar a dudas que ni son fáciles ni son indiscutibles: más aún, es dudoso que Penélope estuviera de acuerdo con lo que le estaba diciendo a su hijo: «ordena a tu madre que si su deseo la impulsa a casarse, que vuelva al palacio de su poderoso padre. Medita en tu mente y en tu corazón la manera de matar a los pretendientes en tu casa con engaño o a las claras».
2. Al señalar metas, Mentor, usa el imperativo, un imperativo que JASPERS calificaría como pedagógico, pues en el fondo es una forma de animar por parte de quien quiere lo mejor para el otro y le dice qué es aquello mejor.
3. Mentor es consciente que lo suyo es aconsejar, pues, en última instancia, cada uno, especialmente si hablamos de mayores de edad, es responsable de su propia vida.
4. Pero, además, Mentor no se contenta haciendo un comentario, sino que pide se preste oídos a sus palabras y le señala a Telémaco que no tiene edad para jugar a cosas de niños, y le recuerda la gloria que han alcanzado quienes han realizado acciones esforzadas, como Orestes. «Vamos, escúchame, presta atención a mis palabras... y es preciso que no juegues a cosas de niños, pues no eres de edad para hacerlo».

- Por último, Mentor no pretende someter a Telémaco. Le ha dicho lo que debe hacer y le ha animado a llevarlo a la práctica, pero iluminar, guiar, animar no es convertir a los demás en muñecas de un guiñol. Mentor le deja solo. «Sé valiente. Yo me marcho ahora mismo a la rápida nave junto a mis compañeros. Tú ocúpate de esto y presta oídos a mis palabras».

El horizonte en el que se mueve Mentor vemos que es muy digno de reflexión y ello explica que la bibliografía actual sobre la figura del Mentor sea abundante y extendida en el mundo entero. A título de ejemplo, señalaremos los trabajos en Canadá de Aline GIROUX (1990), animando a enseñar a pensar, para pasar de profesor a mentor, en Estados Unidos a Jacobi (1991) haciendo una revisión de la importancia para el éxito en los estudios universitarios del profesor como mentor y a SCHWILLE (2008) que publica un largo trabajo sobre la importancia de transmitir en la formación inicial de los profesores algunas ideas que les ayuden a ser buenos mentores en la práctica profesional, en Inglaterra tiene interés el artículo publicado por Colin Wringe (2009) donde defiende la necesidad de enseñar a quienes deseen ser profesores de formarse para tener discípulos, tomando conciencia de que la educación es mucho más que una transferencia de conocimientos, en línea con las ideas señaladas por STEINER en su conocido libro *Lecciones de los maestros*, en España el trabajo de Alonso Sánchez-Ávila y Calles (2011) en el que estudia la satisfacción con el mentor según las diferencias por rol y sexo y en Rusia E. Yu Savin (2015) que analiza las peculiaridades del rol del mentor sobre los estudiantes de pedagogía, en comparación con las actividades de los supervisores universitarios.

Pues bien, teniendo en cuenta las circunstancias actuales, ¿Qué podríamos decir al profesor que quiere comprometerse con su trabajo, a quien ve su labor como un servicio a los demás, como una acción que más tiene valor que precio, pues a través de ella no solo quien la realiza se plenifica, sino que a la vez se promueve el desarrollo de los jóvenes, dándoles apoyo, guía y consejo en su apertura al mundo adulto? De manera aforística, presentaré diez recomendaciones que considero hoy deben ser consideradas.

- El profesor mentor ha de tomar conciencia que su formación ni puede limitarse al aprendizaje de la materia ni ha de contentarse con unos conocimientos didáctico-técnicos para ser más eficaz en la transmisión de tales conocimientos. El saber más importante del profesor es descubrir que su trabajo es un quehacer ágil orientado a promover el mejor modo de ser persona y a ayudar, prudencialmente, a los alumnos a descubrirlo y a vivirlo, primero

mediando la enseñanza de las materias que tenga encomendadas. Todo profesor, también quien piensa que sólo se le paga por enseñar matemáticas, debe ser consciente que está llamado a ser un profesor de humanidad, como decía GUSDORF (1969).

- El mentor ha de ayudar al alumno a que establezca prioridades en su vida. Esas prioridades ha de evitarse que se organicen simplemente teniendo en cuenta las modas del momento. Hoy se cree que no es nadie quien no es rico y famoso: es preciso señalar que no es posible que todos lo seamos y, además, la experiencia de la vida lleva a darse cuenta que muchas veces quienes lo son tienen una vida muy desdichada.
- Algunos piensan que ser maestro significa dominar o adoctrinar al estudiante y, rechazando ese comportamiento, sienten su misión como facilitadores de las iniciativas de sus alumnos, acompañantes de su camino. Pero con ello equivocan su papel, pues si es necesario rechazar todo adoctrinamiento también lo es abandonar a sus alumnos ante una libertad sin referentes, que termina en el nihilismo.
- El profesor mentor debe evitar magnificar la importancia que para cada ser humano tiene su grupo social originario, en el que crece. Nadie duda de la relevancia del medio social, pero sería patético que el profesor pensara que el horizonte cultural de sus estudiantes nada tiene que ver con la escuela sino con el nivel socioeconómico de donde provienen, pues esto significaría que cualquier tipo de esfuerzo, ya fuera de profesores o estudiantes, sería irrelevante. La esperanza de una vida mejor, una vida examinada y lograda, para el alumno, quedaría así arrebatada, olvidando el profesor que, especialmente ante los alumnos que provienen de los grupos sociales menos favorecidos, es él quien debe «sacar de ti tu mejor tú. Ese que no te viste y que yo veo» (SALINAS, 1982).
- La madurez intelectual que se busca en los estudiantes exige del profesor mentor que evite dar la impresión de que busca que el alumno memorice unos contenidos. De lo que se trata es que «las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas, en las que ya se poseen. De lo contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia requiere la demostración, la prueba lógica que hace ostensible el nexo entre la conclusión y sus principios». (MILLÁN-PUELLES, A. 2013, 300).
- Junto con la madurez intelectual hay que interesarse por la madurez moral. Toda institución educativa debe tener un ideario donde se precisen las grandes metas morales que la comunidad educativa tendrá en el horizonte. Los procedimientos para fijar este ideario podrán ser distintos, pero siempre deben poder someterse a la razón pública y estar orientados por el objetivo de que sirvan de catalizador para que los estudiantes alcancen una unidad sapiencial.
- De alguna forma, esa unidad sapiencial se encuentra en la definición clásica del maestro como *vir bonus peritus dicendi*. El profesor mentor debe ser *perito*, en el decir, debe saber lo que explica. Pero, junto a ello, ha de ser *vir bonus*, un hombre bueno, lo que significa dos exigencias. Primera, tomar conciencia de que al profesor mentor no se le pide sólo una competencia técnica, sino que, ante todo, se espera de él un compromiso con el bien, una integridad y honestidad tanto en su actividad magisterial como en su vida privada, evitando aquellos comportamientos inadecuados que obstaculizan el desarrollo de los alumnos, especialmente si comprometen lo señalado en el ideario.
- LA CARTA AL PADRE (KAFKA, 1976) ha de llevarnos a afirmar que, por muy eficaz que en algunos casos pudiera ser la conducta contraria, los educadores deben evitar maltratar a los alumnos, descalificarlos, insultarlos. La aceptación incondicional por el educador a pesar de los errores que el educando cometa, mueve de forma importante al educando a esforzarse por actuar de un modo más digno. Más aún, la confianza—sobre la que hay interesantes aportaciones de Fukuyama (1998) y de Bryk (2002)— y las mutuas expectativas facilitan la superación y el cumplimiento de los deberes personales y sociales.
- Obviamente la relación con los estudiantes debe alcanzar una intensidad que antes no tenía. Los profesores mentores deben





tener una relación personal, una cercanía, una acogida, orientada a facilitar la madurez intelectual y moral del estudiante. Esto no es sencillo y quizá sólo se consigue cuando hay un amor de benevolencia a los estudiantes.

10. El profesor mentor tiene que pensar en ayudar a crecer al estudiante, que quizá terminará desarrollando su personalidad por lugares muy distintos de los que el mentor proponía. Pero atender a la individualidad de los estudiantes lleva también a modular el ritmo y la exigencia que se debe tener con cada uno, lo que obliga a hacer dos reflexiones. La primera se refiere a los rezagados. Es oportuno tener presente algunos testimonios históricos que muestran cómo un procedimiento de destrucción ha sido llevar a un grupo a una fuerte velocidad. En este sentido, es significativo leer la táctica de exterminio seguida por los turcos en mayo de 1915 contra los armenios cristianos del pueblo de Zeitun, a los que se obligó como cuenta Werfel (2003) a cambiar de residencia, llevándoles andando de un pueblo a otro, hasta que ese río humano fue desapareciendo, al irse muriendo poco a poco todos sus miembros, quedando al final cinco personas, que consiguieron sobrevivir. La segunda, muy distinta, se refiere a la experiencia de no pocos padres que ven con desolación cómo sus hijos con altas capacidades pierden toda motivación en la escuela al aburrirse ante un ambiente intelectual falto de cualquier estímulo, llegando algunos a dejar los estudios, también por el aislamiento social que sufren en clase. Saber plantear horizontes de grandeza a quienes son capaces de ellos es una estupenda manifestación de humildad y de servicio.

No tengo ninguna duda que cumplir este decálogo puede originar algunos sacrificios, y así a los americanos les gusta hablar de cultivar la disposición para recorrer una milla extra. Al profesor que realiza ese esfuerzo le será fácil descubrir el acierto de Platón cuando afirmaba que el mayor placer es escribir con ciencia en el alma del que aprende y «ver crecer, con el paso del tiempo, a estas tiernas plantas» (*Fedro*, 276 a-b)

5. Conclusión

El atractivo de los resultados obtenidos por las ciencias físico matemáticas llevó en estados Unidos a mediados del siglo pasado a importar sus métodos a la investigación educativa, promovándose un modelo sistémico-tecnológico en las ciencias humanas, lo que

condujo a un arrinconamiento en ellas de cualquier consideración moral. Esto tuvo una expresión en el número monográfico que la revista *Ethos* dedicó en 1990 al relativismo moral, como signo de trabajo en su ámbito de la antropología. Pero esa misma revista, en el 2014 publica otro monográfico titulado *Moral Experience* en el que señala que ha habido un giro ético en la antropología para poder entender con mayor profundidad sus temas de estudio.

Esas dos etapas en el modo de realizar los estudios de antropología en Estados Unidos se han producido también, e igualmente en España, en la forma de entender la reflexión sobre la educación. Para comprender con mayor profundidad el sentido de este giro, hemos presentado sus fundamentos, que explican el marco de la educación desde una perspectiva moral y que proponen cuál será el mejor modo de entender las relaciones entre el profesor-educador y los alumnos. En este sentido hemos hecho una propuesta, inspirándonos en la figura de Mentor, tal como se describe en *LA ILÍADA*, de qué significa, en concreto, ser hoy un profesor educador mentor que es consciente de que ni es el centro de la acción educativa ni puede darse por satisfecho simplemente porque sus alumnos hayan aprendido nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

- ALONSO GARCÍA, M. A., SÁNCHEZ-ÁVILA, C. y CALLES DOÑATE, A. M. (2011). «Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo». *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 69, nº 250, pp. 485-501.
- BIESTA, G. (2015). «What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism». *European Journal of Education*. Vol. 50, nº 1.
- (2015). «Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships». *Studies in Philosophy Education*. Nº 34, pp.229-243.
- BIRMINGHAM, C. (2004). «A model for pedagogical reflection». *Journal of Teacher Education*. Vol. 55, nº 4, pp. 313-324.
- BOOTH, W. C. (1967). *The Knowledge most worth having*. Chicago: Chicago University Press
- BRYK, A.S. y SCHNEIDER, B. (2002). *Trust in Schools. A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- CAMPBELL, E. (1997). «Connecting the ethics of teaching and moral education». *Journal of Teacher Education*. Vol. 48, nº 4 pp. 255-263.



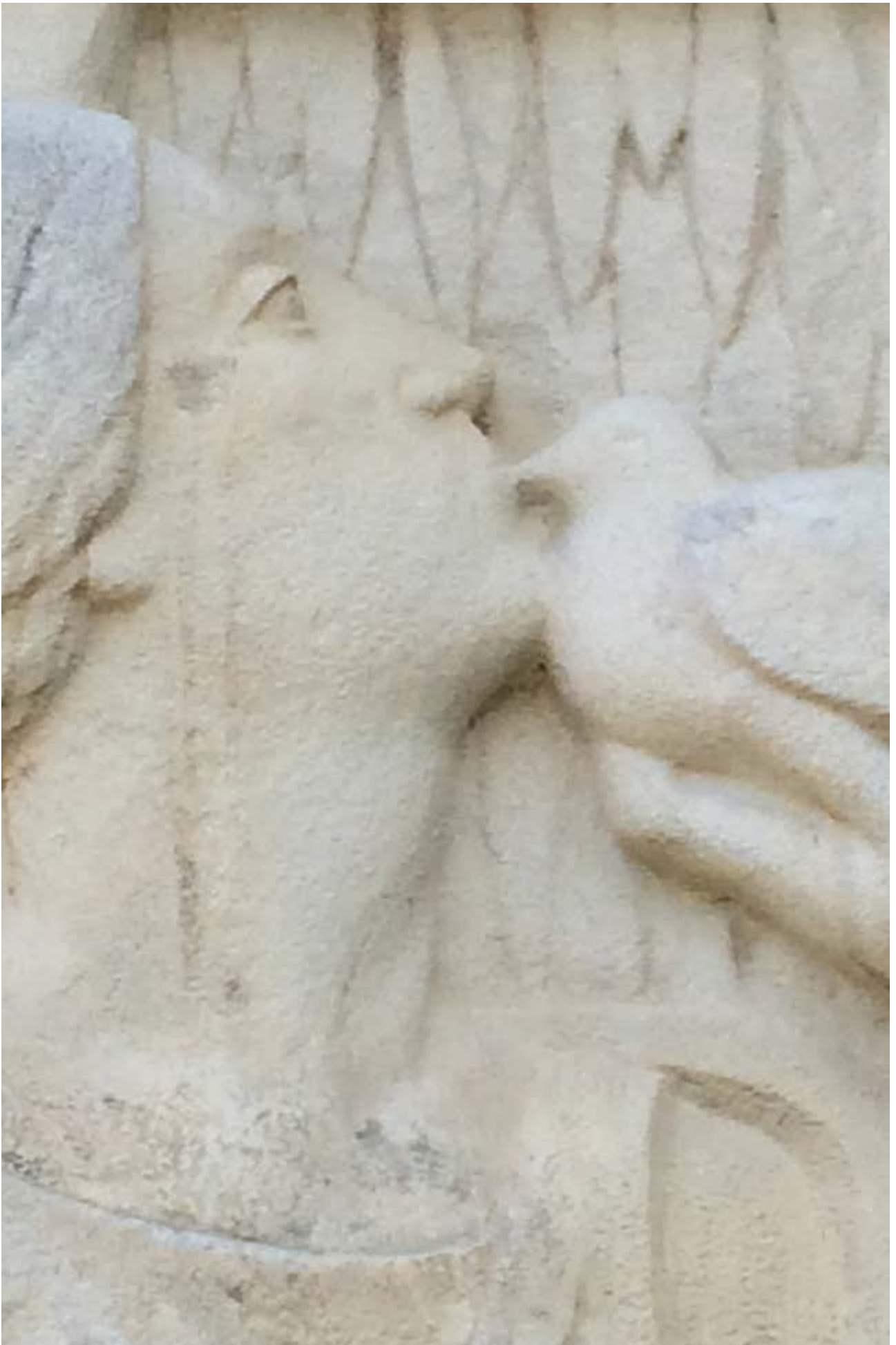
- (2001). «Let right be done: trying to put ethical standards into practice». *Journal of Education Policy*. Vol. 16, nº 5, pp.395-411.
- (2008). «Teaching ethically as a Moral Condition of Professionalism». En NUCCY, L. P. y NARVAEZ, D. (Eds.) *Handbook of Moral and Character Education*, pp. 601-635. New York: Routledge.
- (2011). *The Ethical Teacher*. Maidenhead: Open University.
- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Centro de apoyo para el desarrollo de la reforma educativa.
- (1994). «¿Cómo se enseña la ética?». *Vela Mayor*. Vol. 1, nº 2, pp. 15-20.
- CAMPS, V., CORTINA, A. y GARCÍA DELGADO, J. L. (2012). «Democracia de calidad frente a la crisis» *El País*, 25 de septiembre.
- CARR, D. y STEUTEL, J. (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. New York: Routledge.
- COLNERUD, G. (2006). «Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues». *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 12, nº 3, pp. 365-385.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1988). «Hacia un modelo tecnológico de intervención educativa». En AA.VV. *Cuestiones de Didáctica*. Barcelona: Sociedad Española de Pedagogía y CEAC
- DOSTOIEVSKI, F. M. (1985). *Los Demonios*. Barcelona: Bruguera.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of practical Knowledge*. New York: Croom Helm.
- (1992). «Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching», *Teaching and teacher education*. Vol. 6, nº5/6, pp.421-432.
- FISKE, A.P. y MASON, K.F. (1990). «Introduction». *Número monográfico sobre Moral Relativism. Ethos*. Vol 18, nº 2.
- FUKUYAMA, F. (1998) *La confianza*. Madrid: Grupo Zeta.
- GIROUX, A. (1990) «Enseigner à penser: passer de maître à mentor». *Revue Canadienne de l'éducation*. Vol. 15, nº 3, pp. 229-244.
- GOODLAD, J. SODER, R y SIROTNIK, K. A. (Eds.) (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- GUSDORF, G. (1969) *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- HANSEN, D. T. (1989). «Getting down to business: the moral significance of classroom beginnings». *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 20, pp. 259-274.
- (1998). «The moral is the practice». *Teaching and Teacher Education*. Vol. 14, nº 6, pp. 643-655.
- HIGGINS, C. (2011). *The good life of teaching: an ethics of professional practice*. London: John Wiley.
- HOMERO. *La Iliada*.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2010) *¿Llenar el vaso o encender el fuego?* Universidad Complutense de Madrid.
- JACKSON, P. W., BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- JACOBI, M. (1991). «Mentoring and undergraduate academic success: a literature review». *Review of Educational Research*. Vol. 61, nº 4, pp. 505-531.
- JONATHAN, R. (1998). «When there are urgent concerns about education, why worry about metaphysics?». *Jahrbuch für Bildungs und Erziehungsphilosophie*. Vol.1, pp. 71-88.
- JORDÁN SIERRA, J. A. (2015). «La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores en su experiencia vivida: una mirada nueva desde Max van Manen». *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 73, nº 261, pp.381-396.
- KAFKA, F. (1976). *Carta al padre*. Madrid: EDAF
- KANT, I. (1911). *Kant, Pestalozzi y Goethe: sobre educación*. Composición y traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Daniel Jorro.
- MACHADO, A. (1907-1917). «Retrato», xcVII, *Campos de Castilla*.
- MILLÁN-PUELLES, A. (2012). «Los límites de la educación en K. Jaspers». En *Obras Completas, Volumen I*. Madrid: Rialp.
- (2013). «La formación de la personalidad». En *Obras Completas, Volumen III*. Madrid: Rialp.
- MURRELL, P. y OTROS. (2010). *Teaching as a Moral Practice: Defining, Developing, and Assessing Professional Dispositions in Teacher Education*. Harvard: Harvard Education Press.
- NORD, W. (1990) «The Knowledge most worth having». *What teachers need to know*. pp. 173-196. San Francisco: Jossey Bass.
- ORTEGA y GASSET, J. (1980). *El Espectador (Tomo I)*. Madrid: Espasa Calpe
- PLATÓN. *Apología*.
- Fedro.
- PRING, R. (2001). «Education as a Moral Practice», *Journal of Moral Education*. Vol. 30, nº 2, pp.101-112.
- RASSAM, J. (2015). «El profesor y los alumnos». *Diálogo filosófico*, nº 91, pp. 95-118. «Le professeur et les élèves» fue publicado originalmente en *Revue Thomiste* 76 (1976). Vol. 76, nº 1.
- SALINAS, P. (1933).«Perdóname por ir así buscándote...». En *La Voz a ti debida, Poesías completas*.
- SAVIN, E.YU. (2015). «The Role of Mentor-Student Relationship in Formation of Professional Competence in Pedagogy Students». *Psychological Science & Education*. Vol. 7, nº1, pp. 165-177.
- SCHWILLW, S. A. (2008). «The professional practice of mentoring». *American Journal of Education*. Vol. 115, November, pp.139-177.
- SOCKETT, H. (1983). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- (2011). *Knowledge and Virtue in Teaching and Learning: The Primacy of Dispositions*. New York: Routledge.
- SOCKETT, H y LEPAGE, P. (2002) «The missing language of the classroom». *Teaching and teacher education*, nº 18, pp.159-171.
- SOCKETT, H. y BOOSTROM, R. (2013). *A Moral Critique of Contemporary Education*. New York: The National Society for the Study of Education. Vol. 112, Issue 1.
- SPENCER, H. (1859). «What knowledge is of most worth?». *Westminster Review*.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

- STENDEL, B y TOM, A. (1995). «Taking the moral nature of teaching seriously». *The Educational Forum*, nº 59, pp.154-163.
- (2006). *Moral matters. Five ways to develop the moral life of schools*. New York/London: Teachers College.
- TABACHNICK, B. G., KEITH-SPIEGEL, P. y KENNETH, S. (1991). «Ethics of teaching: Beliefs and behaviors of psychologists as educators». *American Psychologist*. Vol. 46, nº 5, pp. 506-515.
- TOM, A. (1980). «Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education». *Curriculum Inquiry*, nº 10.
- (1984). *Teaching as a moral craft*. New York/London: Longman
- VAN MANEN, M. (1991). «Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting». *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 23, nº 6, pp. 507-536.
- WERFEL, F. (2003). *Los cuarenta días del Musa Dagh* (pp.107-126). Buenos Aires: Losada.
- WILSON, J. (1983). «A Letter from Oxford». *Harvard Educational Review*. Vol. 53, nº 2, pp. 190-194.
- WRINGE, C. (2009). «Teaching learning and discipleship: education beyond knowledge transfer». *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 43, nº 2, pp. 239-285.
- ZYGON, J. y THOOP, C. J. (2014). «Moral Experience: Introduction», *Número monográfico sobre Moral Experience, Ethos*, vol. 42, nº1.

El autor

José Antonio Ibáñez-Martín

Actualmente es Vice-Rector de Ordenación Docente y Doctorado en la Universidad Internacional de La Rioja. Comenzó su carrera docente en la enseñanza secundaria, donde fue Catedrático de Filosofía. Durante muchos años ha sido Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense. Por su amplia actividad investigadora, ha sido galardonado con diversos premios, como el Premio Raimundo Lulio –del Consejo Superior de Investigaciones Científicas–, el Premio Marqués de la Vega de Armijo –de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas– y el Premio Nacional de Ensayo, por su libro *Hacia una formación humanística*. Desde una perspectiva internacional puede destacarse que ha organizado y presidido trece reuniones científicas internacionales. Miembro de las sociedades internacionales de Filosofía de la Educación más relevantes, como la Philosophy of Education Society of Great Britain y la American Philosophy of Education Society. Es Director de la Revista Española de Pedagogía, que es la primera revista de investigación pedagógica escrita en español que fue incluida en la selectiva base de datos Journal Citation Reports. El Consejo de Gobierno de la Universidad Complutense le nombró Profesor Emérito y le concedió, en octubre del 2010 la Medalla al Mérito docente de la Universidad. En diciembre del 2013, el Rey le concedió la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio.



LA FORMACIÓN CÍVICA EN UN NUEVO MARCO HISTÓRICO

CIVIC EDUCATION IN A NEW HISTORICAL CONTEXT

Eugenio Nasarre Goicoechea

Vicepresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados

Resumen

Somos herederos de una tradición que, ya desde Aristóteles, ha mantenido que las virtudes, incluidas las virtudes cívicas, son susceptibles de adquirirse mediante el aprendizaje. Un programa de educación cívica que desarrolle dichas virtudes debe asentarse en un marco histórico que contemple, por una parte, la necesidad de la consolidación de una ciudadanía europea, con la generalización del aprendizaje de una *lingua franca* europea, el inglés, y con una orientación de globalidad europea en la enseñanza de la Historia y de las Humanidades. Por otra parte, es necesario asegurar el afianzamiento de los valores ligados a las dos concepciones de la sociedad política que resultaron definitivamente vencedoras con la desaparición de los totalitarismos en Europa: la democracia y la sociedad abierta; valores que parecen de nuevo amenazados. Además, la formación cívica debe contemplar los complejos elementos de la globalización, que han originado un nuevo tipo de cosmopolitismo, de ciudadanía del mundo; porque no es posible hablar de un buen ciudadano si no se está en condiciones de practicar las virtudes del cosmopolitismo de la globalización; y puesto que Internet es su expresión más elocuente, una pedagogía de las virtudes cívicas debe proporcionar un entrenamiento para el uso responsable de la Red. Finalmente, ante al multiculturalismo, es necesario afianzar los valores que aseguran una convivencia que permite el ejercicio de los derechos, el debate público, las libertades de pensamiento, creencia y opinión, y la igualdad de todos ante la ley.

Para atender a los requerimientos indicados, un programa de educación en las virtudes cívicas debería contener el estudio pormenorizado de las instituciones de los sistemas democráticos, la interiorización de las reglas de juego con las que funciona la vida democrática, la estima del "imperio de la ley" y, finalmente, la sensibilidad y el compromiso respecto a los requerimientos de la justicia social

Palabras clave: política educativa, profesorado, sistema educativo.

Abstract

We are inheritors of a tradition which, from Aristotle, has held that virtues, including civic virtues, are likely to be acquired through learning. A civic education program to develop these virtues must be based on a historical framework that includes, on the one hand, the need for the consolidation of a European citizenship, with the generalization of learning a European *lingua franca*, English, and orientated towards a European globality in teaching History and Humanities. On the other hand, it is necessary to ensure the strengthening of the values associated with the two conceptions of political society which were definitely winning with the disappearance of totalitarianism in Europe: democracy and open society; values that seem threatened again. In addition, civic education must consider the complex elements of globalization have created a new kind of cosmopolitanism, a new kind of citizenship in the world; because it is not possible to speak of a good citizen if you are not able to practice the virtues of cosmopolitanism of globalization; and any pedagogy of civic virtues should provide training for the responsible use of the Internet since the Internet is its most eloquent expression. Finally, to the multiculturalism, it is necessary to strengthen the values for ensuring the coexistence which allows the exercise of rights, open discussion, freedoms of thought, belief and opinion, and equality of everyone before the law.

To meet the requirements indicated, an education program in civic virtues should contain a detailed study of the institutions of democratic systems, the internalisation of the democratic life rules, the esteem of the "rule of law" and finally, sensitivity and commitment to the requirements of social justice.

Keywords: civic virtues, European citizenship, open society, cosmopolitanism, multiculturalism, social justice, rule of law, civic feeling.

1. Introducción

Más allá de las visiones tecnocráticas de la educación, siempre debemos preguntarnos de qué manera nuestros sistemas educativos pueden ayudar a formar buenos ciudadanos. Somos herederos de una tradición que, ya desde Aristóteles, ha mantenido que las *virtudes*, incluidas las virtudes cívicas, son susceptibles de adquirirse mediante el camino del aprendizaje. Es verdad que ese aprendizaje, al menos en nuestra época, no descansa exclusivamente en la escuela. Vivimos en un mundo muy abierto, en el que, desde muy pronto, el niño está sometido a muy variadas influencias, que desbordan ampliamente el espacio vital en el que se mueve: la familia y la escuela.

Precisamente por eso la escuela debe reflexionar sobre qué es lo más valioso que puede transmitir y ofrecer a los alumnos para que puedan ejercer, de manera libre y responsable a lo largo de su vida, ese complejo conjunto de derechos y deberes en que consiste la ciudadanía. Como el atleta ha de entrenarse para poder participar en una competición, la formación cívica debe concebirse como un *entrenamiento*, que le haga *estar en forma*, es decir, a la altura del tiempo en el que le ha tocado vivir, para poder así desarrollar sus responsabilidades como ciudadano y contribuir al bien común de la *polis*. Hay que poner el énfasis en este aspecto. La educación de la «ciudadanía democrática» no consiste solamente en aprender a ejercer los derechos que las constituciones amparan, sino, principalmente, en adiestrarse a participar, en un orden de libertad, en la vida de la comunidad.

Estas reflexiones tienen una pretensión limitada. Me propongo simplemente abordar dos cuestiones, que serían algo así como presupuestos para orientar un programa de formación cívica.

La primera trataría de trazar algunos rasgos del *marco histórico* en el que vivimos, que, a mi juicio, resultan determinantes para

dar sentido a la formación cívica que hoy debe proporcionar la escuela. Porque la formación cívica no debe, en ningún caso, estar de espaldas a la realidad histórica en la que ha de desenvolverse el alumno. Aclararé que este planteamiento huye de una visión "meramente contemporánea" de la realidad histórica. La historia es tradición, cambio, presente y, también, proyección de futuro. La máxima incultura consiste en la incapacidad de comprender el sentido de los cambios históricos y la orientación de los mismos.

La segunda consistiría en preguntarnos, en función de esas condiciones históricas, qué bagaje conceptual mínimo debe adquirirse para que el entrenamiento sea verdaderamente eficaz. Así como el atleta debe conocer *las reglas de juego* con que se desarrollará la competición y el *por qué* de esas reglas, es esencial en la formación cívica aprender, descubriendo el por qué de las mismas, el entramado de instituciones y normas en las que se desenvuelve la vida de la polis y permite su pervivencia y progreso en un orden de libertad. Desde la *paideia* griega y la *humanitas* ciceroniana, nuestra civilización no ha renunciado a la aspiración de elaborar un *tipo ideal* de hombre llamado a vivir en el seno de una comunidad, a la que de algún modo se debe.

2. Cuatro acontecimientos que definen el marco histórico

2.1. El ingreso de España en la Unión Europea: la europeización de España

Precisamente este año vamos a conmemorar el trigésimo aniversario de un acontecimiento verdaderamente histórico para España: su ingreso en la Unión Europea. El 12 de junio de 1985, en una solemne ceremonia en el Palacio Real, España suscribió el Tratado



de adhesión a las entonces Comunidades Europeas. Probablemente la sociedad española no es todavía suficientemente consciente de la trascendencia histórica que supuso tal acontecimiento. Con él concluía la labor de la Transición. La recuperación de nuestra democracia tenía un feliz colofón. La democracia plasmada en la Constitución de 1978 quedaba esencialmente vinculada al proyecto de construcción europea.

España dejaba atrás un prolongado aislamiento que le había apartado de ser protagonista en el concierto de las naciones europeas durante más de dos siglos. El aislamiento, ciertamente, nos libró de la participación directa de las dos cruentas guerras europeas del pasado siglo. Pero no dejaba de ser una consecuencia de la marginalidad de España en la escena europea; y España, fuera del marco europeo, no dejaba de ser una entidad extravagante y como desnortada. El ingreso de España en la Unión Europea supone la recuperación de su engarce histórico. Pero, además, lo hace integrándose en el proyecto más sugestivo y fecundo para Europa de los últimos tiempos. Porque el proyecto que se inicia con la célebre Declaración de Robert Schuman del 9 de mayo de 1950 tiene un claro rumbo: la configuración de Europa como una Unión Política de corte federal. Ese es el camino que emprende Europa y al que se incorpora España treinta y cinco años después del momento fundacional de la Unión Europea.

El proyecto europeo, tras los avances que ya se han ido produciendo en él, modifica de modo substancial las coordenadas de una «vieja ciudadanía». Ya el Tratado de Maastricht (1992) proclama con solemnidad la «ciudadanía europea». La Unión deja de concebirse como una comunidad de Estados para convertirse en una «comunidad de Estados y de ciudadanos». Desde el punto de vista de la *polis* los españoles poseemos, pues, una doble ciudadanía: la española y la europea, que debemos integrar plenamente como elementos inseparables de una misma realidad.

La asunción del concepto de «ciudadanía europea» debe ser un elemento clave para la formación cívica que nuestro tiempo reclama. Implica la superación de conceptos caducos, aunque hayamos vivido de ellos durante siglos, que ya no responden a las exigencias de nuestro presente y, sobre todo, de nuestro futuro. El caso más emblemático es el de *soberanía*. El filósofo francés Jacques Maritain combatió vigorosamente durante la segunda guerra mundial la pervivencia de ese concepto. «Los dos conceptos de Soberanía y Absolutismo –dijo– han sido forjados juntos en el mismo yunque. Juntos deben ser desechados». Y su influencia fue decisiva en algunos de los «padres fundadores» de la Unión Europea, como Schuman, De Gasperi o Adenauer.

Una verdadera *formación cívica de carácter europeo* exige, por tanto, una seria revisión de las coordenadas conceptuales con las que nos hemos nutrido. Desde luego, ha de tener una orientación transversal. Empezando por un factor instrumental de primer or-

den: la cuestión de la lengua. Toda comunidad requiere una *lingua franca*, una lengua de comunicación entre quienes forman parte de tal comunidad. Europa, con su diversidad lingüística, ha asumido por la fuerza de los hechos, sin necesidad de ninguna imposición «legal», que el inglés es y será su *lingua franca*. El sistema educativo español está haciendo un gran esfuerzo en lograr un adecuado aprendizaje del inglés por parte de las nuevas generaciones. El esfuerzo tiene que continuar e intensificarse, porque es indispensable como herramienta del ejercicio de la «ciudadanía europea».

Por cierto, cuando hace algunos años se desató la estéril polémica sobre la asignatura «educación para la ciudadanía», una comunidad autónoma propuso que el inglés fuera la lengua vehicular de tal asignatura. Aquella idea, probablemente por el fragor de la polémica, fue tachada de ocurrencia y criticada ferozmente. Con mayor perspectiva y con un ambiente más calmado, podríamos admitir sin dificultad que, a la postre, la sugerencia no iba mal encaminada. Pienso, en efecto, que sería muy apropiado que una buena parte de los contenidos jurídico-políticos de una formación cívica tuviesen al inglés como lengua vehicular.

Si se me permite la expresión, deberíamos *europizar* al máximo la formación cívica de nuestros escolares en su más amplia dimensión. El estudio de la historia debe tener en cuenta, cada vez más, el ámbito europeo. Y lo mismo debe suceder en el tratamiento de las *Humanidades*, que abordaré más adelante. Porque la Unión Europea no es un mero artefacto para facilitar acuerdos y reglas comunes en el espacio en el que convivimos más de quinientos millones de ciudadanos. Es la *expresión política de una realidad histórica*, que descansa en una civilización común, que fue fraguándose a lo largo de los siglos, a partir de las «tres colinas» (Atenas, Jerusalén y Roma), en base a cuyos valores-eje proyectamos un destino común. Tiene razón Benigno Pendás cuando afirma que la Unión Europea «tiene que aprender a defenderse de sus falsos amigos, porque la eurocracia, los reglamentos y las directivas han destruido la emoción cívica». Hacer despertar esa emoción cívica debe ser, a mi juicio, propósito cardinal de la formación del «ciudadano europeo».

2.2. La caída del Muro de Berlín. El triunfo de las ideas de la democracia y de la sociedad abierta

Cuatro años después de nuestra incorporación al proyecto de construcción europea, tuvo lugar el más importante acontecimiento histórico para Europa, desde la segunda guerra mundial, decisivo para su porvenir: la caída del Muro de Berlín.

La caída del Muro no fue sólo la superación de una Europa escindida en dos bloques antagónicos que, por descansar sus sistemas políticos y económicos en principios irreconciliables, sólo podían mantener una relación de mera coexistencia pacífica sustentada

en el equilibrio del terror. Significó algo mucho más profundo que una alteración geopolítica de Europa. Fue, ciertamente, el alumbramiento de un nuevo clima histórico, que trascendió las fronteras de Europa. La incruenta «revolución de 1989» fue el triunfo de «viejas ideas probadas» –como las calificara Isaiah Berlin– (la dignidad humana, la libertad, la democracia, el poder limitado, el imperio de la ley) frente al más colosal experimento de «ingeniería social» conocido, desarrollado bajo un poder totalitario, que a la postre fracasó.

A nuestros efectos, las dos ideas que resultaron vencedoras fueron la de *la democracia*, la democracia *tout court*, sin adjetivos, que es precisamente el sistema que constituye el basamento sociopolítico de la Unión Europea, y la de *la sociedad abierta*. Por eso el derribo del Muro fue todo un símbolo, porque la sociedad abierta es incompatible con la existencia de cualquier muro. Exige unos valores complejos, como la tolerancia, el respeto del otro, de sus convicciones y creencias, la aceptación del pluralismo, las libertades como atributos esenciales de la dignidad humana y un orden social y económico que permita el desarrollo de la propia personalidad. Democracia y sociedad abierta se convierten, así, en los pilares del modelo de convivencia en el nuevo horizonte histórico. Y con ellos Europa se reencuentra a sí misma.

Precisamente los desafíos que supone el ejercicio de la «ciudadanía democrática» fueron los que motivaron al Consejo de Europa –la institución de la que se dotó la «Europa occidental» para la salvaguarda de los derechos y libertades de los ciudadanos, y en el que se integraron en los años noventa los países procedentes del extinto bloque soviético– a promover en el año 2002 una intensificación de la formación cívica en el conjunto de sus países miembros. El Consejo de Europa consideró, con buen criterio, que la formación de ciudadanos exigía en los nuevos tiempos una tarea conjunta de la sociedad, pero que a la escuela le correspondía un protagonismo principal.

Las recomendaciones del Consejo de Europa se plasmaron en una serie de documentos sucesivos, que culminan en la CARTA SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (2010). En lo que pone el acento el Consejo de Europa es en que el buen ciudadano debe desempeñar un «papel activo en la vida democrática» en contraposición con la apatía, el desinterés o la falta de implicación por el bien común. Hay actitudes y conductas que son incompatibles con los valores en los que se asienta la democracia y la sociedad abierta, que, desdichadamente, están presentes en nuestras sociedades y están agitadas por corrientes de opinión con fuerza no desdeñable: la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia. Las experiencias de nuestra época nos advierten de la facilidad con la que estos contravalores pueden prender en sectores sociales, principalmente en períodos de cambios sociales e incertidumbres. La sociedad abierta siempre se ha enfrentado a poderosos enemigos y a veces ha sucumbido a ellos.

La preocupación que se vislumbra en las orientaciones del Consejo de Europa es la de «proteger la democracia y el estado de derecho», para lo cual resulta imprescindible contar con ciudadanos que tengan claros los valores sobre los que se asienta la convivencia democrática y estén dispuestos a defenderlos de manera activa. El triunfo de las ideas de la «revolución de 1989» no es, desde luego, «el fin de la historia». Por lo que resulta forzoso cambiar el paradigma de la «formación cívica» con la finalidad de evitar que nuestras democracias se degraden (y hay muchos modos de degradación) y desemboquen en crisis de difícil reparación.

2.3. Internet o un mundo sin barreras

1993 es el año en que podemos convenir que nace Internet, al superarse entonces la prohibición del uso comercial de la red y entrar en el dominio público. Es evidente que la «revolución Internet» ha transformado radicalmente al mundo en que vivimos. Su utilización masiva tras una vertiginosa expansión, como nunca había ocurrido con otros tipos de invenciones, ha hecho saltar por los aires cualquier forma de barrera o de frontera. Pero, además, el nuevo tipo de comunicación que supone Internet está modificando de manera profunda nuestras vidas, nuestros hábitos de comportamiento, nuestras maneras de trabajar, nuestros modos de relacionarnos

con los otros, nuestros modos de obtener información. Con apenas veinte años de existencia, tenemos la impresión de que nos separa un abismo del mundo vivido antes de Internet. Pero todavía no tenemos perspectiva suficiente para calibrar sus consecuencias en la evolución de la propia humanidad.

Internet es la expresión más elocuente de lo que llamamos *globalización*, que significa un mundo interdependiente, con crecientes flujos comerciales, movilidad de personas e intercambios culturales. Aparece, así, un nuevo tipo de *cosmopolitismo*, de «ciudadano del mundo», que reclama mentes abiertas, superación de prejuicios, comprensión de las diferencias, aprendizaje de la convivencia con quienes tienen otros estilos de vida, y respeto recíproco. No es posible hablar de *buen ciudadano* si no se está en condiciones de practicar las virtudes del cosmopolitismo. De este modo la formación cívica no puede dejar de procurar la comprensión de los complejos elementos que conforman la globalización. Algunos de los programas escolares que abordan esta materia resultan decepcionantes, porque no acaban de librarse de esquemas preconcebidos. Una visión simplista de la globalización no ayudará nada a los ciudadanos del futuro a comprender el mundo en el que viven y a caminar por él.

Pero, volviendo a Internet, el ciudadano de nuestro siglo debe *dominar* esta herramienta, que le acompaña permanentemente a lo largo del día, y no ser *dominado* por ella. Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje, la escuela debe toparse con Internet, con las tecnologías de la comunicación. Y no me refiero, claro está, solamente a la capacitación técnica para su uso de la manera más adecuada posible, sino a la preparación para su uso *responsable* en el seno de una sociedad en la que siempre está en juego la correlación entre derechos y deberes. Porque la sociedad de Internet afecta de manera directa y profunda a nuestros derechos y libertades y nos enfrenta, en consecuencia, a *nuevas responsabilidades*, inéditas en el mundo pretérito.

La sociedad de Internet deja en muchos casos a nuestra intimidad en la intemperie, sin posibilidad de eficaz protección. Puede vulnerar derechos básicos de las personas, de los grupos y de las instituciones. Puede ser un eficaz instrumento de los enemigos de la libertad y de la sociedad abierta para propagar sus contravalores,



como la violencia, los extremismos, la xenofobia o la intolerancia. ¿No resulta pertinente preguntarse si, sin un fortalecimiento de los valores sustentadores de una sociedad democrática, dejamos inermes al ciudadano ante un eficaz «bombardeo» de poderosos contravalores? ¿No estamos asistiendo ya a episodios sobrecogedores, incluso protagonizados por menores de edad, que han sido alimentados por el uso indebido de las tecnologías de la comunicación?

Lo que resulta incontestable es que, en este mundo «nuevo», el ejercicio de los derechos y deberes cívicos está adquiriendo fisonomías diferentes y que los clásicos modos de participación democrática también están siendo objeto de una profunda mutación. La formación cívica tiene que asumir como tarea propia la de preparar a estas nuevas realidades. Y solamente será eficaz una pedagogía que implique un *entrenamiento responsable* sobre el mundo de Internet.

2.4. Las Torres Gemelas. ¿Choque de civilizaciones?

El cuarto de los episodios que enmarcan nuestro tiempo es el atentado de las Torres Gemelas (11 de septiembre de 2001): una gran paradoja de la época en que vivimos. En el mundo sin barreras de la era Internet, cuando parecía que el orden mundial proclamado en la Carta de las Naciones Unidas, tras la segunda conflagración mundial, podía regir la faz de la tierra, una parte del mundo musulmán, con una peculiar interpretación de los preceptos coránicos y en un sentido inverso al desarrollado por otras religiones, se ha puesto en guerra contra los valores en que se sustenta el modo de vida de la sociedad occidental.

Esta guerra es frontal, despiadada y utiliza el método más cruel: el terrorismo. Lo esencial es señalar que este fenómeno no es marginal, sino que está respaldado por una base social muy fanatizada y con suficiente envergadura para perdurar y fortalecerse. Los éxitos del *yihadismo* son incontestables. La creación del llamado *Estado islámico* o *Califato*, sin que hasta ahora el mundo occidental haya podido doblegarlo, supone en sí mismo una serie amenaza al mundo civilizado.

Todos los analistas coinciden en que esta realidad no es episódica, porque el mundo musulmán vive un conflicto interno con raíces profundas, muy probablemente, de larga duración. Los totalitarismos nacidos en el mundo occidental fueron unas patológicas desviaciones del sistema de creencias y valores que la sociedad europea había fraguado a lo largo de la Modernidad. Causaron enormes estragos, pero pudieron ser derrotados.

El fenómeno del *yihadismo*, con todas sus ramificaciones, no es comparable al de los totalitarismos. Más bien hay que enfocar-

lo, a mi juicio, desde la perspectiva del *choque de civilizaciones* de Samuel Huntington. El problema para Occidente es que el conflicto es externo e interno al mismo tiempo, porque se presenta en el seno mismo de nuestras sociedades.

Tampoco la formación cívica puede desentenderse de este problema. Afecta a nuestro modo de vida y pone en riesgo valores sustanciales sobre los que se asienta nuestra convivencia. El *multiculturalismo* fue un enfoque equivocado, que –como con gran lucidez denunciara Alain Finkielkraut– tiene como funesta consecuencia el debilitamiento de los rasgos fundamentales de la sociedad abierta. El único modo de afrontar la cuestión es precisamente el contrario: el reforzamiento de los valores comunes que deben compartir todos los miembros de una sociedad para hacer posible una convivencia que permita el ejercicio de los derechos, el debate público, las libertades de pensamiento, creencia y opinión, y la igualdad de todos ante la ley.

El problema del «velo islámico», por ejemplo, ha perturbado la vida escolar en muchas partes de Europa. Es posible encontrar soluciones no plenamente coincidentes. Pero definiendo que la clave de la solución es el *fortalecimiento de la escuela como institución*, esto es, con capacidad, en el marco de la ley, de dotarse de reglas de comportamiento que garanticen una convivencia orientada a salvaguardar los fines de la educación para una sociedad abierta. Esta concepción legítima el establecimiento de aquellas restricciones, en el ámbito de las *mores*, que dificulten la ordenada convivencia escolar.

3. El bagaje conceptual necesario para la formación de ciudadanos libres y responsables

Por las reflexiones anteriormente expuestas se deduce claramente que definiendo una «formación cívica» *más europea, más cosmopolita, más impregnada de los valores de la sociedad abierta y más orientada al descubrimiento del bien común en las sociedades democráticas*.

Para no deslizarse en los derroteros de un inútil y perjudicial adoctrinamiento, resulta imprescindible proporcionar al alumno, en un camino ascendente, el bagaje de conocimientos que le permita apreciar el sentido de los valores sobre los que se asienta nuestra convivencia, en la medida en que salvaguardan bienes tan estimables como la dignidad humana, las libertades que de ella dimanarán y el concepto de justicia como principio rector de las relaciones entre los seres humanos. Este bagaje conceptual debería comprender, en todo caso, algunos aspectos fundamentales.



En primer lugar, el estudio de las *instituciones* de las que los sistemas democráticos se han dotado (la división de poderes, el parlamento, el gobierno, el poder judicial) y mediante los cuales la comunidad política logra sus fines. Lo importante es descubrir la razón de ser de cada una de las instituciones y la relación entre ellas, en busca de un equilibrio al servicio de las libertades de los ciudadanos.

En segundo lugar, el alumno debería interiorizar las *reglas de juego* con las que funciona la vida democrática. Los actores políticos (partidos y otros sujetos sociales) tienen que someterse a unas normas, que garanticen el *fair play*, como en las competiciones deportivas. Este aprendizaje debería ser lo más práctico que fuera posible, para que el alumno vaya descubriendo las consecuencias degradantes para la democracia misma de las violaciones de dichas reglas (la corrupción, el engaño, el aplastamiento de las minorías). Nuestras democracias han de ser *deliberativas* y, por lo tanto, el debate y el diálogo ocupan un lugar central en su funcionamiento. El debate sólo se aprende practicándolo. Pero sólo es fecundo si se realiza con una actitud *dialógica*, es decir, dispuesta a entender las razones del otro y a argumentar las propias posiciones.

En tercer lugar, en la formación de la «ciudadanía democrática» debería ocupar un lugar central la comprensión y el máximo aprecio del *imperio de la ley*. Las democracias sólo pueden ser democracias. Pero la ley tiene también requisitos, y no meramente formales, cuya observancia es clave para que no se convierta en un instrumento de deslizamiento hacia las dictaduras. Por eso nuestros sistemas constitucionales establecen límites a la voluntad del legislador, precisamente para salvaguardar un régimen de libertades y no caer en la «tiranía de la mayoría». Lo que fue una constante aspiración de los mejores pensadores de nuestra tradición, esto es, la elaboración de «leyes justas», tiene hoy su engarce en la función que a tal fin tienen las Constituciones.

Como el lector podrá observar, las orientaciones expuestas tienen un carácter prevalentemente jurídico-político. Creo que sin él la «formación cívica» carecerá de base suficiente y acabará produciendo resultados muy endebles. Pero ello no basta. ¿Qué aliento debe tener una formación cívica que sea verdaderamente fecunda y ayude con consistencia a situar a los nuevos ciudadanos en las necesidades de nuestros tiempos, a las que los sistemas democráticos deben responder?

Hace ya tiempo José Luis Aranguren reivindicaba un «nuevo humanismo», capaz de «enfrentarse con problemas nuevos como el de la asimilación de la técnica y de la justicia social». Pero aclaraba que tal humanismo «no puede prescindir» del humanismo clásico, porque «no es sólo que esté en nuestro origen sino que es nuestro origen». Renunciar al origen sería tanto como abjurar de ser lo que somos. El «nuevo humanismo» necesita llevar en su seno al antiguo para ir más allá de él.

La *asimilación de la técnica* es hoy una cuestión vital. Nunca hasta ahora ha tenido el hombre tantas capacidades para dominar y transformar la naturaleza. La técnica es la gran obra del hombre y, especialmente, del hombre contemporáneo. Pero la técnica puede tener usos constructivos y destructivos. Y la comunidad política democrática no puede zafarse de este gran problema. El ciudadano adquiere así una nueva responsabilidad, porque, aunque nuestras democracias representativas se basan en la delegación de las decisiones, el ciudadano no puede abdicar de asumir las decisiones *en última instancia*. Por ello, el uso y los límites de la técnica tienen que ser forzosamente uno de los puntos centrales del debate en nuestras democracias, con todas sus implicaciones de orden moral.

La cuestión de la «justicia social» apenas fue tratada por el humanismo clásico, que se caracterizó por su orientación aristocrática. Pero en nuestros días debe constituir un tema central para vertebrar el «nuevo humanismo», que debe impregnar los valores en los que se sustentan las democracias de nuestros tiempos. En la sociedad abierta y en el mundo de la globalización, la «justicia social» sólo puede abordarse desde una dimensión universal y debe estar presente, por lo tanto, en la dimensión, llamémosla así, internacional o cosmopolita de la «ciudadanía democrática». La «justicia social» no tiene fronteras, lo que provoca un nuevo sentido de la responsabilidad en la esfera mundial. Una de las «cuatro libertades» que el presidente Roosevelt propugnó como pilares de un orden mundial nuevo frente a los totalitarismos era precisamente la «libertad contra la miseria». La «ética de la responsabilidad», en la concepción de Max Weber, es la única manera de afrontar esta gran cuestión.

La formación cívica para los jóvenes de este siglo reclama horizontes amplios, vista larga, aliento humanista y uso de la razón práctica. Si no es así, será frágil y estéril.

El autor

Eugenio Nasarre

Pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado. Licenciado en Derecho, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Económicas, y Graduado en Periodismo. Fue director del gabinete técnico del ministro de Educación (1978), Director General de Asuntos Religiosos del Ministerio de Justicia (1979), Subsecretario de Cultura (1980), Director General de RTVE (1982) y Secretario General de Educación (1996). Fue elegido diputado en todas las Legislaturas que se sucedieron desde el año 2000 hasta hoy, y durante las cuales ha sido Presidente y Vicepresidente de la Comisión de Educación, Política Social y Deporte, Vicepresidente Segundo de la Comisión de Administraciones Públicas, Vocal de la Comisión de Ciencia e Innovación y Vocal de la Comisión Mixta.



LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER. PERSPECTIVAS INTERNACIONALES

CHARACTER EDUCATION. INTERNATIONAL PERSPECTIVES

Aurora Bernal

M.^a del Carmen González-Torres

Concepción Naval

Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra

Resumen

Somos testigos de un interés creciente por la formación personal y moral de los niños y adolescentes, que ha llevado a que cada vez sea más común oír hablar de algunas tendencias educativas en las que se concreta cómo llevar a la práctica la educación de la dimensión moral de los más jóvenes. Entre estos enfoques sobresale el denominado de la «Educación del carácter» (EC).

En este artículo, y en un primer paso, se describe brevemente la historia reciente del declive y revitalización de la Educación del carácter en el siglo XX; en un segundo apartado se relaciona este movimiento con otros contemporáneos como el *Social Emotional Learning* o el *Positive Youth Development* y con el impacto que ha tenido en su expansión la psicología positiva; en la tercera parte se introduce la opinión de algunos expertos internacionales entrevistados y, para finalizar, se presenta una breve información de los principales centros de investigación y desarrollo de la Educación del carácter en la actualidad y en el mundo. El estudio que se presenta en este artículo se contextualiza en el ámbito anglosajón, especialmente en EE. UU., país clave del movimiento actual de la educación del carácter.

Palabras clave: Educación del carácter, educación moral, aprendizaje socio emocional, psicología positiva, perspectivas internacionales.

Abstract

We are witnessing growing interest in the personal and moral training of children and teenagers which has led to ever more common commentaries on educational tendencies which deal with the practice of education in the moral dimension of the younger members of society. Outstanding amongst these approaches is what has been called Character Education.

The first step in this article is to briefly describe the recent history of the decline and revival of Character Education in the 20th century; in the second section, this movement will be compared with other contemporary ones such as Social Emotional Learning or Positive Youth Development and the impact that Positive Psychology has had on its spread; the third part offers the opinion of some international experts who have been interviewed. To finish, we give a short list of some main researchers and development centers. The study presented in this article is set in an Anglo-Saxon context, particularly in the United States, the key country for the present-day Character Education movement.

Keywords: Character education, moral education, social-emotional learning, positive psychology, international perspectives, positive youth development.

1. Introducción

Asistimos desde hace años a un interés creciente por la formación personal y moral de los niños y adolescentes (ALTAREJOS y NAVAL, 2000; LÓPEZ DE DICASTILLO CASTILLO, IRIARTE, GONZÁLEZ-TORRES, 2008; NUCCI, 2009; NUCCI y NARVÁEZ, 2008; TRIANES y FERNÁNDEZ, 2001) que ha llevado a que cada vez sea más común oír hablar de algunas tendencias educativas en las que se concreta cómo llevarla a la práctica. Entre estos enfoques sobresale el denominado de la «Educación del carácter» (EC).

El auge de los programas educativos que guardan relación con este aspecto de la formación, se explica en parte porque socialmente se reconoce que la educación constituye uno de los principales medios para prevenir conductas y estados nocivos en las personas y en la sociedad, así como para crear las condiciones y fomentar los comportamientos que facilitan la salud, el bienestar, el éxito, la integración y la participación sociales; cuyas carencias originan los más importantes problemas que sufren los más jóvenes, como son las adicciones, el *bullying*, el absentismo escolar, el estrés, la baja autoestima, la ansiedad, la depresión, el fracaso escolar, los conflictos en la convivencia; problemas que se podrían salvar con una educación más comprensiva de todos los aspectos de la personalidad. Las metas vitales de cualquier niño (bienestar y felicidad, ajuste social, amigos, ocio saludable, rendimiento escolar, etc.), son más asequibles si tiene oportunidad de acceder a una educación que abarque a todas sus capacidades.

En este artículo, y en un primer paso, se describe brevemente la historia reciente del declive y revitalización de la EC en el siglo XX; en un segundo apartado se relaciona este movimiento con otros contemporáneos como *Social emotional learning* o *Positive youth*

development, e igualmente se describe el impacto que ha tenido en su expansión la psicología positiva; en la tercera parte se introduce la opinión de algunos expertos internacionales entrevistados y, para finalizar, se presenta una breve información de los principales centros de investigación y desarrollo de la EC en la actualidad y en el mundo. El estudio que se presenta en este artículo se contextualiza en el ámbito anglosajón, especialmente en EE. UU., país clave del movimiento actual de la EC.

2. Inicio y declive de la educación del carácter

La EC se ha convertido en las últimas décadas en un término 'paraguas', ya que, bajo esa rúbrica, se recogen iniciativas diversas vinculadas con la educación de las virtudes, la educación en valores, la educación para la ciudadanía y la educación para la construcción personal, entre otras. Sin embargo, se puede constatar que este término se ha usado con más rigor para denominar a un enfoque determinado de la educación moral.

La EC no es una idea nueva, sino que, más bien, responde a un planteamiento clásico de la educación moral propuesto ya por Aristóteles, en sintonía con la tradición griega, que gira alrededor de los conceptos de virtud, bien, felicidad y ciudadanía; y que ha permeado la cultura occidental a lo largo de la historia, fusionándose con otras fuentes éticas (BERNAL, 1998).

La educación moral de inspiración clásica –dirigida a capacitar a las personas para que obren libre y moralmente bien, dando relevancia a la promoción de actitudes cívicas y de las virtudes propias del buen ciudadano (NAVAL, 2000)–, se mantuvo vigente hasta los años 60 del siglo XX en las escuelas norteamericanas confesionales y no confesionales.

En esa década comienza el declive de la EC, declive ya anunciado, como veremos, en años anteriores (VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009). Podrían señalarse varias razones, pero quizás la más decisiva fue un cambio de visión acerca de la educación moral en la que repercute, por un lado, la trayectoria que sigue la Psicología y, por otro, el prisma ético propuesto por filósofos como Rousseau y Kant, que se va haciendo más influyente. La herencia de estos pensadores se muestra en el énfasis que se hace de la autonomía del individuo como uno de los principales valores que hay que buscar en la educación (HOFF, 2002). La autonomía se entiende como la característica del sujeto que es capaz de pensar por sí mismo, ajeno a las interferencias externas y, por lo tanto, capaz de dirigir su vida a tenor del juicio moral propio y autónomo. Se origina así un modo de ver la educación moral en el que se desecha que haya que enseñar expresamente a los sujetos qué es el bien y qué valores conviene buscar.

Este cambio en la manera de concebir la educación moral, que tuvo una importante repercusión en la práctica escolar hasta finales del siglo XX, se fragua en un contexto sociopolítico y cultural caracterizado por la conquista de los derechos individuales, los estilos de vida individualistas, un nuevo modo de entender la autoridad, el valor supremo concedido al trabajo y la competitividad, y una gran y rápida productividad científica y técnica (MURPHY, 2002). Además, estas nuevas corrientes educativas triunfaron, en parte, por el modo de entender y practicar la Psicología (LICKONA, 1999).

Destacamos especialmente cuatro elementos de este contexto, relacionados con el por qué se produce en ese momento una relegación de la EC (LICKONA, 1999; VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009).

El auge de la teoría evolucionista que cuestiona la noción, hasta entonces vigente, de la moralidad. Desde este nuevo enfoque, se busca describir y medir los estadios sucesivos que siguen los individuos en sus cambios; de este modo, se concede gran importancia al desarrollo evolutivo de los sujetos, fijando la descripción de las etapas del crecimiento en la dimensión moral. Triunfa así el modelo psicológico evolutivo cognitivo de Kohlberg, en el que nos detendremos más adelante.

- La teoría de la relatividad de Einstein que, traspasando los límites de la física, influyó en que se hablara de la relatividad de los valores para guiar la propia vida.
- El positivismo y la adopción de metodologías experimentales en el ámbito de la Psicología que, con el predominio en los años 20 del siglo XX del paradigma conductista, estaba poco dispuesta a centrarse en dimensiones de la conducta con connotaciones valorativas y no fácilmente observables y medibles. En este contexto, la investigación en el ámbito escolar sobre los rasgos del carácter realizadas por Hartshorne y May (1928-1930) cuestionaron la existencia de rasgos estables de la conducta, mostrando que la conducta ética de los estudiantes era altamente dependiente de la situación. De este modo, anunciaron la muerte de la noción de 'carácter', como constructo de interés de investigación psicológica. De paso, y como consecuencia de este presupuesto, se puso en duda la eficacia de los programas que se aplicaban desde el enfoque de la Educación del carácter (LEMING, 1997).
- La Psicología Humanista con sus planteamientos acerca de la autorrealización, también contribuyó de algún modo a una devaluación de la idea de virtud, de la existencia de valores universales, y con ello, de la formación del carácter. Allport (1897-1967), padre de la psicología de la personalidad, contribuyó a la desaparición del término carácter del discurso académico, al considerarlo un concepto más filosófico que psicológico. Este declive se produce en torno a la década de los años 40 del siglo pasado (PETERSON, 2006).

El paradigma sustitutivo de la EC se denominó educación moral y se extendió traspasando las fronteras norteamericanas y convirtiéndose en el modelo de la práctica educativa moral en las escuelas. Su gran promotor fue Kohlberg, y se aceptó gracias a la exitosa recepción que tuvo su teoría –presentada como científicamente irrefutable– del «Desarrollo moral cognitivo», basada en la herencia piagetiana, y también gracias a su relativamente fácil puesta en práctica. En resumen, en esta teoría se describen los estadios del desarrollo moral y cómo suscitar el razonamiento moral orientado a la autonomía, como meta principal de la educación moral. Este

modelo de educación moral anima a los estudiantes a practicar el razonamiento moral mediante el uso de los dilemas morales y a desarrollar un sentido de respeto hacia los otros como miembros de una sociedad, mediante las prácticas democráticas y dialógicas en el aula. Diversas propuestas nacidas al amparo de esta teoría, como la metodología denominada «Clarificación de valores», se pusieron en marcha en los centros educativos de los EE. UU., en las décadas de los 70 y 80 del siglo XX y se extendieron a los países de cultura democrática (VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009; NAVAL, 2000). Muy conocida es la divulgación del método de clarificación de valores, por la guía que propusieron HOWE, KIRSCHENBAU y SIMON (1972).

La educación moral se plasmó en programas en los que la acción educativa consistía en acompañar a los niños y jóvenes en el desarrollo del razonamiento moral, para que finalmente estuvieran en condiciones de elegir autónomamente qué valores seguir en su conducta (RATHS, HARMIN y SIMON, 1966). Se trataba de evitar intervenciones educativas que les expusieran explícitamente a nociones tales como el bien o el valor, así como a ejemplos de actuaciones virtuosas. Estas acciones se consideraban formas más o menos sutiles de adoctrinamiento y a la vez se entendía que la habituación implicaba un proceso que excluye razonar.

En este contexto, las nociones de carácter, EC y virtud, adquirieron los tintes de algo pasado, conservador, rancio y ligado a la religión, mientras términos como actitudes y valores cobraron más fortuna.

3. Resurgimiento de la Educación del carácter

Hubo que esperar a los años 90 del siglo XX para contemplar un resurgimiento del movimiento de la EC que se extendió también a Europa, fundamentalmente al Reino Unido.

¿Por qué resurge la EC? La explicación se puede encontrar observando qué sucedió en lo que se puede considerar la primera etapa de este movimiento, designada de formas diversas: «perspectiva tradicional de la EC» (VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009) o «retorno de una renovada EC» (BELTRAMO, 2013).

Partimos aquí especialmente de dos estudios que nos permiten sintetizar el recorrido de esta corriente educativa (BELTRAMO, 2013; VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009).

Para analizar este fenómeno educativo se pueden apuntar de nuevo, por una parte, elementos de un contexto cultural y social que plantea la necesidad de un cambio en la educación moral que se venía practicando en las escuelas y, por otro lado, la crítica desde la investigación psicoeducativa de los modelos educativos vigentes hasta la década final del siglo XX, dominados por el enfoque kolhberiano de la educación moral.

Cunningham (2005) señala una serie de acontecimientos que precipitaron un cambio de paradigma: la disparidad de valores en la sociedad norteamericana –debida en gran medida al individualismo y a la inmigración–, la preocupación por lograr cierta armonía social y personal, la extensión de actos graves de violencia entre los jóvenes y del consumo de drogas. La inquietud llegó a las administraciones públicas que se plantean cómo prevenir en niños, adolescentes y jóvenes estos problemas. Se siente que la educación moral imperante en los centros educativos ha fracasado y se empiezan a adoptar medidas para impulsar programas basados en otra modalidad de educación moral, amparada bajo la voz (EC), programas que pronto se extendieron a las escuelas públicas y privadas.

También influye en este cambio el auge del movimiento político comunitarista que, entre otras propuestas, aboga por la transmisión de tradiciones y valores morales compartidos entre las generaciones (NAVAL, 2000). Además, en el mundo académico universitario, también se hizo notar la necesidad de este cambio, con el deseo de colaborar para prevenir y disminuir muchos de los problemas de los jóvenes que las otras propuestas de educación moral no habían conseguido solventar, y de ayudar a los estudiantes a ser personas honestas y ciudadanos comprometidos. Se producen en este momento revisiones científicas del modelo de Kohlberg y de la práctica de la clarificación de valores. En síntesis, la crítica discurría en los siguientes términos: no es suficiente con potenciar la capacidad de razonar para lograr buenos comportamientos; hay otras dimensio-

nes importantes, además de la racional, como es la dimensión la afectiva; no es suficiente con atender la dimensión formal del raciocinio, es preciso mostrar los contenidos de los valores para que las personas puedan elegir, practicar, motivarse. Dicho de otro modo, no somos moralmente buenos por sólo razonar moralmente bien, sino por, además, obrar moralmente bien.

Fue representativa de esta visión crítica la exposición de Kilpatrick, sugerida en el título de su libro *«Why Johnny can't tell right from wrong»*, publicado en 1992. Asimismo el trabajo de Lapsley y Narváez (2005), que iniciaron su investigación siguiendo el modelo de Kohlberg, muestra que las personas crecen poco o crecen mal moralmente si sólo se alimentan de mínimos éticos. Con el tiempo propusieron una educación moral que integrara los principales hallazgos de las diferentes teorías.

En esta década, a la crítica mencionada se le suma el auge del movimiento filosófico conocido como neo-aristotelismo. Así, se vuelve a reflexionar sobre la EC que propuso el Estagirita en sus obras, como queda patente si se revisa la bibliografía publicada por los principales exponentes de esta etapa de reinsertión de la EC en el mundo educativo (BENNIGNA, 1991; BENIGNA y WYNNE, 1998; BERKOWITZ, 1999, 2000, 2002; DE ROCHE y WILLIAMS, 1998; LICKONA, 1991, 1997; MCCLELLAN, 1992; RYAN y LICKONA, 1991; RYAN y BOHLIN, 1999; SCHAPS, BATTISTICH y SOLOMON, 1997; WYNNE y RYAN, 1997).

Virtudes y carácter son las metas de la educación moral que se divulgan entonces. En efecto, lo que más llama la atención de las nuevas propuestas es el empeño por llevar a la práctica educativa lo que se menciona en este título de una obra de Salls (2007) *«Character education: transforming values into virtue»*.

A continuación, destacamos algunos de los hitos más significativos que contribuyeron a la revitalización de la EC en esa década.

En 1992 la organización *Josephson Institute of Ethics* reunió en Aspen, Colorado, a un grupo de 30 líderes nacionales norteamericanos (entre ellos profesores, líderes juveniles, políticos y expertos en ética) para reflexionar en torno a la EC y potenciar el trabajo conjunto. La conocida como *Aspen Declaration on Character Education*, se convirtió en un hito que marcó los inicios del movimiento de la EC. Frente al relativismo ético imperante en la educación moral, propusieron una lista de valores centrales –core values– que toda la sociedad podía asumir como buenos, y se comprometieron a impulsar una educación moral que promoviera estos valores centrales. En este empeño destacan autores como: Kevin Ryan, Eric Schaps, Gary Edwards, Thomas Lickona y Marvin Berkowitz. Se apelaba a que, tanto las escuelas como las familias y las comunidades, se hicieran responsables de esta EC de los más jóvenes.

- Al amparo de ese hito, en 1993, surgieron dos organizaciones sin ánimo de lucro que, desde entonces, promueven la EC en todo el país. La primera fue *Character Counts Coalition* (CCC), y la segunda la *Character Education Partnership* (CEP). Esta última institución, por ejemplo, identificó 11 principios básicos (*CEP's Eleven principles of effective Character Education*) a tener en cuenta por los centros para desarrollar una EC efectiva (LICKONA, SCHAPS y LEWIS, 2003).
- El gobierno americano, independientemente de su ideología política, apoyó la implementación de programas de EC. Como botón de muestra se puede destacar que, desde el año 1995, el gobierno federal ha ofrecido financiación pública sustanciosa para ayudar a los Estados a poner en marcha programas de EC en los centros educativos de todo el país y para evaluar su eficacia. En el año 2002 se decidió que el tema de la conferencia anual de la Casa Blanca fuera «Carácter y Comunidad» y reunió a algunos de los más representativos autores del Movimiento de EC (DAMON, NARVÁEZ, SCHAPS, WALKER, entre otros).
- En 1996 desde el *Center for the Advancement of Ethics and Character*, liderado por Lickona, uno de los principales inspiradores y líder del Movimiento de EC, se publica el *«Character Education Manifesto»*, con el que se pretendía ofrecer una clara definición de la noción de carácter y unificar una serie de principios centrales, que sirvieran de guía para que, desde la



política educativa, se impulsara la implantación de programas de EC en las escuelas. Este Manifiesto lo suscribieron diversos gobernadores de diferentes estados de EE. UU.

En conjunto, el auge de la EC se debió a que, en el contexto de la problemática de los jóvenes, se generó un amplio consenso desde instancias educativas, políticas, económicas y de la sociedad en general, en el que la EC de los jóvenes se vio como la clave para prevenir conductas de riesgo y para formar personas honestas y ciudadanos activos y participativos (NAVAL, 2009). Desde entonces se ha producido un rápido crecimiento de la bibliografía al respecto; así como un desarrollo de programas de intervención, de investigaciones teóricas y empíricas, y un enorme impulso político para financiar la integración de la EC en los centros educativos (BERKOWITZ y BIER, 2004, 2005; CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP, 1999; 2006; CUNNINGHAM, 2005; DAMON, 2002; LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; MURPHY, 2001; NARVÁEZ, 2006).

4. Consolidación del Movimiento de la Educación del carácter

Después de este primer estadio de difusión y convencimiento de la oportunidad y validez de la EC, se produce una etapa de mayor estudio e investigación teórico-empírica, tanto de sus fundamentos como de las proyecciones prácticas. Se pasa a estudiar y examinar a fondo diferentes metodologías y formas de educar el carácter (BERKOWITZ, y BIER, 2004; 2005), se elaboran nuevos modelos (NARVÁEZ, 2006) y se reactualizan los desarrollados en la década de los 90 del siglo XX (LICKONA y DAVIDSON, 2005; DAVIDSON, LICKONA y HMELKOVKHMELKOV, 2008) nutriéndose éstos de las aportaciones de la Psicología (y específicamente de la psicología positiva), la Sociología, la Ética, la Neurociencia y de los avances científicos en las áreas en las que se apoya el ámbito de la prevención; instancias todas ellas que ofrecen conceptos y metodologías que facilitan la educación en las virtudes (BERKOWITZ, 2000, 2002; BERKOWITZ y BIER, 2004, 2005; BERKOWITZ; BATTISTICH; BIER, 2008; CATALANO, HAWKINS y TOUMBOURO, 2008; LICKONA y DAVIDSON, 2005; DAVIDSON, LICKONA y HMELKOVKHMELKOV, 2008; NARVÁEZ y LAPSLEY, 2005; PARK, 2004; PETERSON y SELIGMAN, 2004). Cabe destacar a este respecto la edición de la revista científica especializada *«Journal of Research in Character Education»*.

En esta etapa se observa una tendencia a considerar la necesaria integración de las capacidades de la persona, como condición necesaria para lograr un comportamiento moral. Se concluye finalmente que tan importante es la razón como las emociones, saber obrar como obrar de hecho, tanto la dimensión física como la espiritual, la dimensión individual como la social y, en fin, la habituación dirigida por razones.

El trabajo de reflexión se puede ver en la variedad de propuestas que ya se presentan en el inicio del tercer milenio y que muestra

Cuadro 1
Propuestas de la Educación del carácter

Propuesta	Autores
«Comunidades de cuidado» Insisten en el <i>core values</i>	— WATSON, M. (2008). «Developmental Discipline and Moral Education». L.P. Nucci y D. Narváez (eds.). <i>Handbook of moral and character education</i> . L.P. Nucci y D. Narváez (eds.). New York Routledge, pp. 175-203. — NODDING, N. (2008) «Caring and Moral Education». <i>Handbook of moral and character education</i> . L.P. Nucci y D. Narváez (eds.). New York, Routledge.
«El enfoque constructivista del desarrollo socio moral» Insiste en reglas morales	— DREVES, R. (1999). «Implications of Piaget's Constructivist Theory for Character Education». <i>Action in Teacher Education</i> , n° 20, 4, pp. 39-47.
«La perspectiva del desarrollo del niño» Insiste en las virtudes	— BERKOWITZ, M. (2002) «The Science of Character Education». <i>Bringing in a New Era in Character Education</i> . W. Damon (ed.). Stanford, Calif.: Hoover Institution Press, pp. 44-63.
«La aproximación integradora» Esta propuesta es de Thomas Lickona y fue reformulada posteriormente en el modelo propuesto por Davidson y Lickona. Insiste en las virtudes	— LICKONA, T. (2004) <i>Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues</i> . Simon & Schuster. New York. — LICKONA, T. y DAVIDSON, M. (2005). <i>Smart & Good High Schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond</i> . Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility)/Washington, D.C.: Character Education Partnership.
«La perspectiva tradicional» Insiste en las virtudes	— WYNNE, E.A. y RYAN, K. (1997). <i>Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline</i> . (2. ^a edición) Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
«El modelo integrativo» Se inspira en el modelo de James Rest y otros discípulos de Kohlberg. Insiste en el desarrollo del conocimiento experto en el plano ético-moral.	— NARVÁEZ, D.(2006) «Integrative Ethical Education». <i>Handbook of Moral Development</i> . M. Killen y J.G. Smetana (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fuente: Elaboración propia.

el estatus que de nuevo ha alcanzado la EC. Las recopilaciones de Damon (2002); Nucci y Narváez (2008) y Lapsley y Power (2005) representan un claro exponente de la producción científica al respecto en esta época. En todas ellas se muestra que la EC se ha de desarrollar teniendo en cuenta el desarrollo moral, que supone aunar conocimiento, afecto y conducta; se subraya, además, que el profesor ha de constituirse en modelo, y se insiste en la importancia del clima social y de los contextos sociales adecuados.

En el cuadro 1 presentamos seis importantes propuestas de EC que, aunque distintas, tienen muchos aspectos en común. Cinco de ellas aparecen en los años 90 y han sido analizadas por Williams y Schaps 1999.

5. Otros enfoques relacionados con la Educación del carácter

En la misma década en la que se produce la revitalización de la EC, los años 90 del siglo xx, se desarrollan otros enfoques de intervención, de fundamentación sobre todo psicológica, que se podrían considerar bajo esta etiqueta aunque en su recorrido han adoptado nombres propios diversos. De este modo la EC se expande y adquiere un sentido amplio (*moral character education broad/expansive frente a narrow/non-expansive*) lo cual, a la postre, llevará a difuminar el concepto de EC y sus connotaciones morales (enseñanza de unos valores universales/desarrollo de hábitos morales) (KRISTJANSEN, 2002; LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; LAPSLEY y YEAGER, 2012).

Estos movimientos coinciden en que todos ellos buscan contribuir al desarrollo de capacidades en las personas que no tienen que ver directamente con la dimensión académica, sino más bien con el modo de vivir y de relacionarse con los demás. Destacamos, en este sentido, el *Positive Youth Development* (PYD) y el *Social Emotional Learning* (SEL). Ambos movimientos coinciden en adoptar una perspectiva de prevención de los problemas de comportamiento o de los trastornos psicológicos, insistiendo en el adecuado desarro-

llo y aprendizaje moral y emocional de niños y jóvenes. Los dos enfoques conceden gran atención a la gestión de las emociones, y se concentran en 'armar' a las personas para que vivan con bienestar, individual y socialmente. El modo de impulsar ese desarrollo y aprendizaje positivos es mediante la educación y cuidando los contextos en los que viven las personas. *Positive youth development* y *social emotional learning* coinciden en objetivos y procedimientos con la EC (CATALANO, HAWKINS y TOUMBOUROU, 2008; MATULA, 2004). La psicología cognitiva de segunda generación, que admite el papel fundamental de las emociones, así como la psicología positiva y la neurociencia se presentan como el fundamento científico de estas corrientes de intervención.

Positive youth development es el lema del nuevo paradigma que inspira el movimiento de prevención/intervención en los EE. UU. a finales de los años 90 del siglo xx, y que pone el acento en el desarrollo de las fortalezas y competencias de todos los niños y jóvenes, y no exclusivamente en la reducción de los problemas y en la atención a personas en riesgo (PITTMAN y otros, 2001; ROTH y BROOK-GUNN, 2003; SMALL y MEMMO, 2004). Dos líneas de investigación contribuyeron notablemente a su desarrollo: a) las investigaciones sobre la capacidad de resiliencia, y b) el estudio de los llamados *Developmental Assets* (DA) (BENSON y colaboradores 1999) y la apuesta por el concepto de promoción de la salud y las escuelas para su desarrollo (BATTISTICH, 2005).

Pittman y colaboradores (2001) y Roth y Brook-Gunn (2003), inspiradores de este movimiento, entre otros, con el lema del «Desarrollo positivo de la juventud», indican que 'estar libre de problemas no significa estar bien preparado', a lo que añaden, 'estar bien preparado no significa estar comprometido'. Con ello apuntan a la necesidad de que el campo de la prevención, en lugar de centrarse solamente en proteger a determinados niños y jóvenes contra las conductas de riesgo más frecuentes –con programas específicos centrados en determinadas problemáticas (drogadicción, violencia, etc.)–, se ha de invertir en recursos y dirigirse, para que la prevención sea realmente eficaz, a fortalecer diversas competencias en

todos los menores (pues éstos son 'recursos' de la sociedad más que 'problemas'). Apuestan por implicar a las escuelas, familias y comunidad en lo que consideran debe ser el centro de la labor preventiva (podríamos decir educativa): el desarrollo positivo de los jóvenes.

Con estas ideas se empieza hablar del *positive youth development* como objetivo de la prevención y del papel de la EC para conseguirlo (BATTISTICH 2005; BERKOWITZ, 2000; BERKOWITZ, SHERBLOM, BIER, BATTISTICH, 2005; LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; NARVÁEZ, 2005; PARK, 2004; SCHAPS, BATTISTICH, y SOLOMON, 1997). La estrecha convergencia entre los planteamientos de las corrientes señaladas y los del movimiento de EC se pueden ver, por ejemplo, en investigaciones como la de Battistich (2005) «*Character education, prevention and positive youth development*». El autor argumenta que la EC tiene importantes beneficios, no sólo para ayudar a desarrollar disposiciones personales y sociales positivas con el fin de lograr una vida productiva y ser ciudadanos efectivos en la sociedad democrática, sino también para reducir el riesgo de implicarse en conductas negativas.

El enfoque educativo conocido como *Social Emotional Learning* (SEL) surge desde la *Association for moral education* de EE. UU., también en la década de los 90 del siglo XX (ELIAS y WEISSBERG, 1997). Se reconoce como fuente de inspiración a Dewey. El Aprendizaje socioemocional tiene una amplia repercusión en Europa, especialmente en el Reino Unido, pero también en Dinamarca, Alemania, Suiza y en otros países. Un centro promotor de este aprendizaje es el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), fundado en 1994, entre otros, por Daniel Goleman (1995) y Linda Lantieri (2008). Su planteamiento entrelaza investigación, educación e intervención sociopolítica. Uno de sus propósitos es divulgar los resultados de lo que estiman como buenas prácticas en las sociedades en todos sus sectores y se plantean, como cometido social, influir positivamente en la cultura de la nación. También sobresale en este movimiento Roger P. Weissberg, con numerosos trabajos de intervenciones para la prevención (1997, 2000).

Destacamos las definiciones de SEL que ofrecen dos organizaciones líderes en este campo. *The Center for Social and Emotional Education* (CSEE) que desarrolla programas de educación socioemocional y enseña habilidades, conocimientos y valores que promueven el desarrollo social y emocional. Por otra parte, el CASEL señala que el aprendizaje socioemocional se promueve el aprendizaje de los conocimientos, hábitos, habilidades e ideales que están en el corazón del desarrollo académico, personal, social y cívico de los niños. Este tipo de aprendizaje es coincidente con la EC en cuanto que prepara a los individuos para reconocer y manejar sus emociones, desarrollar actitudes de cuidado (*caring*) e interés por los otros, tomar decisiones responsables, establecer y mantener relaciones positivas y afrontar las situaciones eficazmente difíciles (MATULA, 2004).

Este tipo de aprendizaje se considera esencial para el éxito en la escuela y en la vida, y por ello, desde instancias educativas, económicas y políticas, se le está prestando mucha atención. Sin embargo, la puesta en marcha de programas de aprendizaje social y emocional en las escuelas, a instancias de la política educativa, no está dando los resultados que se esperaban como señalaremos.

Epistemológicamente, los teóricos del aprendizaje social y emocional están alejados de la ética y de la línea más clásica de la EC. Apenas hacen uso del término virtud y se fundamentan en la teoría de la inteligencia emocional. Se centran más en proponer, mediante sus programas, la adquisición de habilidades y competencias para saber estar, para vivir con bienestar; y presentan estas destrezas desconectadas de la concreción de contenidos axiológicos explícitos. Se mantienen, podríamos decir, en un difícil equilibrio de neutralidad ética. Con este aprendizaje socio-emocional de prevenir trastornos tratan de favorecer la salud mental y el bienestar, facilitar la adquisición de competencias sociales y que las personas mantengan unas adecuadas relaciones en todos los ámbitos de convivencia. Dicho esto, hay que reconocer la relación entre Educación del carácter y Aprendizaje social y emocional, pues ambas orientaciones hablan de formación del carácter (ELIAS, PARKER, KASH, WEISSBERG, & O'BRIEN, M.U. 2008).

Las competencias de la inteligencia emocional, a las que se enfocan los programas de SEL, y en las que podemos ver cierta relación con algunas descripciones del carácter, son las siguientes (RESNIK, 2009):

Autoconsciencia. Permite reconocer y dar nombre a las emociones propias; entender las razones y circunstancias que nos hacen sentirnos como nos sentimos; reconocer y dar nombre a las emociones de los otros; reconocer las fuerzas que mueven sentimientos positivos sobre el yo, la escuelas, la familia y otras redes de apoyo.

— *Consciencia social*. Permite aumentar la empatía y la sensibilidad por los sentimientos de los otros.

— *Autogobierno y organización*. Competencias que permiten verbalizar y manejar la ansiedad, la ira y la depresión; controlar los impulsos, la agresividad, la autodestrucción y la conducta antisocial; y que también permiten manejar el estrés personal e interpersonal, movilizar la motivación positiva, y activar la esperanza y el optimismo.

— *Gestión*. Permite conducir las emociones en las relaciones, mostrar sensibilidad a indicaciones socio-emocionales y expresar emociones efectivamente.

— Por otra parte, aunque estos dos enfoques derivan de diferentes marcos teóricos, comparten importantes rasgos como señalan Novick, Kress y Elias (2002). Así, por ejemplo, las dos organizaciones que ya hemos mencionado CEP (*Character Education Partnership*) y CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) recomiendan iniciativas de alta calidad (puesta en marcha de programas de intervención en centros educativos), que trabajen muchos componentes y que se desarrollen de modo continuo, al menos, a lo largo de un año, aunque lo deseable sería que se continuara con su aplicación a lo largo de varios años.

En la actualidad los programas SEL, además de a los alumnos, se han extendido al profesorado y a las familias a través de las escuelas. Por ejemplo, en el 2003, en el Reino Unido se lanzó, a través de todo el sistema educativo inglés, el programa *Social and emotional aspects of learning* (SEAL), y en el 2010 estaba implementado en el 90 % de las escuelas de primaria y el 70 % de las de secundaria. Esta iniciativa, auspiciada por el *NEW Labor* (Partido laborista británico) con una inversión de más de 30 millones de libras, se planteaba como un remedio o panacea educativa que mejoraría los resultados académicos, la conducta positiva de los alumnos, el absentismo escolar y otras importantes metas ligadas con la salud mental y con el bienestar de los que aprenden y trabajan en las escuelas. Sin embargo, una rigurosa inspección y evaluación de los resultados indica que la iniciativa ha fracasado en su objetivo de alcanzar la mayoría de los resultados previstos, tal como señala Humphrey (HUMPHREY, 2012; WIGELSWORTH, HUMPHREY y LENDRUM, 2011), en una revisión crítica al respecto, y otros autores (HOFFMAN, 2009; ECCLESTONE y HAYES, 2008).

En EE. UU., los promotores de la puesta en marcha de programas de EC y SEL se están encontrando con las mismas dificultades, por lo que están recibiendo serias críticas. Así, el estudio federal más amplio realizado sobre la eficacia de programas de Educación del carácter presentado en el 2010 muestra serias dudas sobre su efectividad. Este estudio titulado, «*Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*», y conducido por investigadores del *US Dept. of Education* (DOE) ha evaluado empíricamente los programas, utilizando grupos de control, sobre la implementación de siete programas de EC para las escuelas, conocidos como *Social and Character Development* (SACD) programs. Los resultados, en general, muestran que las escuelas que tomaron parte en la intervención, en efecto, incrementaron las enseñanzas y las actividades dirigidas al desarrollo del carácter, pero, sin embargo, los análisis de los datos obtenidos (*Social and Character Development Research Consortium*, 2010) no muestran diferencias significativas en los resultados con respecto a los que no desarrollaron el SACD. Estos datos podrían llevar a pensar que la EC o el SEL son ineficaces. No obstante, también los resultados obtenidos conducen a replantearse cuestiones como que hay que revisar los instrumentos de evaluación y los métodos de la EC y, tal vez, que

una educación de este tipo no funciona en cuando se desarrolla en 'formato programa'.

La psicología positiva ha contribuido al restablecimiento del estudio del carácter y de su educación en el seno de la psicología científica, y también a su consolidación en la práctica educativa. El propio Seligman afirmaba que «toda ciencia que no utilice el carácter como idea básica (...) nunca será aceptada como ilustración útil de la afectividad humana». Por consiguiente, considero que ha llegado el momento de resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano» (SELIGMAN, 2003, p. 193).

Martin P. Seligman impulsa la psicología positiva intentando dar un giro a la intervención clásica de los psicólogos; de modo que, en lugar de prestar toda la atención a las carencias, dificultades y patologías que presentan las personas, propone como vía alternativa investigar científicamente sobre cómo se logra la felicidad, la satisfacción, el bienestar, qué capacidades requieren las personas para ser felices y qué contextos sociales o comunitarios necesitan para lograrlo; en definitiva, propone investigar cómo las personas pueden cumplir con su ser más íntimo, y desarrollar plenamente todas las fuerzas de su personalidad (SELIGMAN 2002). Esta afirmación de Seligman (2002, p. 4) confirma la orientación de la psicología positiva: «*Psychology is not just about illness or health; it is also about work, education, insight, love, growth and play*».

Desde la psicología positiva se plantea una intervención similar a la que se procura desde los postulados de la EC: promocionar el desarrollo de las personas, facilitar que 'crezcan' bien. Uno de los temas que ha logrado este acercamiento entre la perspectiva de la psicología positiva y la EC es la atención a la resiliencia, la capacidad de adaptarse bien y con flexibilidad a situaciones que presentan dificultades (contextos pobres, violentos, inseguros; enfermedades, cambios culturales, sociales o económicos críticos). Esa capacidad es propia de un buen carácter.

Una de las principales aportaciones de esta corriente de la mano de Peterson, Seligman, Park y otros autores, ha sido el desarrollo del proyecto *The values in action (VIA) classification of strengths* que buscaba identificar las virtudes y fortalezas de carácter que es necesario desarrollar en todo ser humano para asegurar una 'vida buena', feliz y fructífera, y que además actuarían como una barrera protectora contra los riesgos o problemas psicológicos, por lo que el desarrollo de dichas virtudes y fortalezas sería claramente una estrategia preventiva (PARK, 2004; PETERSON y SELIGMAN,

2004; PETERSON, 2006 a y b). Estos autores establecen un conjunto de virtudes que se destacan y aprecian en contextos culturales, religiosos y filosóficos diferentes. Además, se centran en la identificación de esas 'fortalezas de carácter' –los ingredientes psicológicos (procesos o mecanismos)– que definen las virtudes y que son las rutinas visibles para manifestarlas. Establecieron su conocida clasificación de seis virtudes y veinticuatro fortalezas de carácter.

El siguiente paso de la investigación de los autores indicados consistió en crear un instrumento de medición para adultos que evaluara el grado de presencia de esas virtudes básicas y 'fortalezas de carácter', denominado *Values in action inventory of strengths (VIA-IS)*. Peterson y Seligman publicaron su clasificación e instrumento en el 2004, en el libro «*Character strengths and virtues: A handbook and classification*». Esta obra ha sido considerada como el primer gran proyecto de una efectiva EC desarrollado desde la psicología positiva (PETERSON, 2006). Park y Peterson (2009, p. 3) consideran que 'el proyecto VIA Project está proporcionando un vocabulario legítimo para el debate, psicológicamente informado, acerca de las cualidades de los individuos que los hacen valiosos moralmente'.

Park (2004) en su artículo, «*Character Strengths and Positive Youth Development*», destaca claramente las conexiones entre la psicología positiva, el modelo del desarrollo positivo de la juventud (*positive youth development*) y la EC, como hemos indicado. Esta autora subraya el valor del trabajo realizado en el seno del movimiento de revitalización de la EC, con vistas a lograr el rescate de los términos de virtud y carácter, resaltando el respaldo científico que está teniendo con las aportaciones del *positive youth development* y la psicología positiva.

Desde la psicología positiva también se han desarrollado programas orientados a la formación del carácter y la mejora de la resiliencia, para aplicarlos en las escuelas. Así, se puede destacar el *UK Resilience Program (UKRP)*, desarrollado en el Reino Unido, que consiste en un amplio programa de psicología positiva aplicado en las escuelas (CHALEN, NODEN, WEST & MACHIN, 2011). En realidad, se trata de la adaptación del conocido programa *Penn Resilience Program (PRP)* para niños y adolescentes, desarrollado hace unos años por el equipo de Seligman en la Universidad de Pensilvania. Mediante este programa se trabaja en los niños los estilos de pensamiento adaptativo (optimista frente a pesimista), la asertividad (ciertas habilidades sociales de negociación y resolución de problemas) y la relajación; todo ello con el objetivo de promover la resiliencia, prevenir la depresión y facilitar el bienestar personal y el florecimiento (*flourishing*) de los jóvenes. De hecho, desde el curriculum se enseñan estrategias cognitivo-conductuales y sociales basadas en las conocidas teorías de la depresión de Beck, Ellis y Seligman. El programa prevé una intervención de 16 horas dirigido por Jane E. Gillham que es la autora del *Resilience Program* del Reino Unido y que participó en el desarrollo del programa Penn original (PRP) de Estados Unidos. Desde el Departamento de educación del Reino Unido se dio el visto bueno para su financiación, implementación y evaluación de resultados. Este estudio empírico, llevado a cabo con el PRP, es el más amplio realizado nunca en el Reino Unido. Participaron casi tres mil estudiantes entre once y doce años de dieciséis escuelas. Mil estudiantes conformaron el grupo de intervención.

La implantación de este programa (UK RESILIENCE PROGRAM, UKRP) de alto coste y baja efectividad ha recibido numerosas críticas. Una de las principales cuestiona que no se haya tomado alguna medida para remediar, por ejemplo, los déficits académicos que aliviarían a los alumnos del miedo al fracaso y los posibles síntomas depresivos derivados. A pesar de ello, el gobierno inglés va a seguir financiando futuras investigaciones de este tipo. Ecclestone (2012) sospecha del interés de los políticos, en particular en el Reino Unido, en aplicar la psicología, concretamente la psicología positiva, a la educación, y en promover lo que denomina el *emotional fitness training*, como vacuna para muchos de los males de la sociedad actual, y como vía para desarrollar el bienestar de todos los ciudadanos, pues se parte de la suposición de que estas políticas redundarán necesariamente en mejores estilos de vida, más desarrollo económico y en armonía social.

Si en los años 80 del siglo XX la palabra mágica de los poderes públicos, como remedio a los problemas y retos de la sociedad



americana, fue la promoción de la autoestima (GONZÁLEZ-TORRES, 2003), ahora en Estados Unidos y, como vemos, también en el Reino Unido, la palabra mágica es el carácter y la resiliencia. Como se ha indicado, se están dedicando muchos fondos públicos a la financiación de programas en esta línea. En parte porque los políticos pretenden intervenciones rápidas, evaluables y que produzcan resultados a corto plazo. Esto, sin embargo, finalmente no parece funcionar bien.

6. Algunos protagonistas tienen la palabra: autores y centros de investigación de la EC

Llegados a este punto, y tras hacer esta amplia panorámica histórica internacional del desarrollo de la Educación del carácter (EC) a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, nos gustaría mostrar brevemente algunas respuestas de autores que llevan trabajando bastantes años en esta temática. Responden a cinco preguntas básicas. Ni son todos, ni son los únicos autores a los que hemos preguntado; hemos tratado de llegar a los que aún viven y han sido protagonistas de esta historia. Razones de espacio nos impiden extendernos más en este punto.

1. ¿Cómo definiría la Educación del carácter? ¿Cuál cree que es la mejor definición?

Marvin Berkowitz— El carácter es el complejo conjunto de características psicológicas que motivan y permiten que la persona pueda actuar como agente moral. La Educación del carácter es el conjunto de aquellas influencias educativas que estimulan el desarrollo del carácter.

Randall Curren— No tengo una definición como tal, pero considero que incluye la formación del entendimiento, las virtudes y las capacidades esenciales para el buen vivir; vivir de una manera que sea tanto admirable como personalmente enriquecedora. Yo clasifico estas virtudes como morales, intelectuales y productivas; entendiendo por 'productivas' el hecho de que estas virtudes incluyen formas de excelencia que se refieren a lo artístico, lo manual, el deporte y a otras actividades humanas para las que hacen falta habilidad y capacidad de valoración de lo que es correcto (diversos bienes que pertenecen a las prácticas o formas de la actividad en cuestión). El carácter moral sería la parte que se refiere a la valoración de las personas, y de otros seres vivientes de valor intrínseco, así como la que se refiere al florecimiento de las personas y al de los otros seres indicados.

Robert Roberts— La Educación del carácter es formación moral y también el tipo de formación intelectual que depende de la formación moral (el amor por el saber, la humildad intelectual, la valentía intelectual, etc.). De ninguna manera está limitada a contextos de educación formal, sino que ocurre en la amistad, en las familias y en el entorno laboral. Es en gran medida una educación sentimental, es decir, una formación de la voluntad y de las emociones, y también del entendimiento que depende de la formación de la voluntad y de las emociones.

2. ¿A qué se debe este resurgir de la Educación del carácter? ¿Cómo ve el futuro?

Andrew Sayer— Sospecho que es consecuencia de la aparición de regímenes político-económicos neoliberales, que se centran en el llamado 'lado del abastecimiento': el abastecimiento de trabajadores en lugar de la escasez de mano de obra, el viraje de la asistencia social a la asistencia al trabajador y la 'responsabilización' del individuo respecto a la suerte que logre conseguir con su vida. También puede tener algo que ver con la concentración de la riqueza en las alturas durante las tres últimas décadas, y con que el estado haya sido capturado por los super-ricos y las grandes empresas, lo que ha permitido la reaparición de la idea de que los órdenes sociales más bajos necesitan fortalecer su carácter. En la práctica, la educación del carácter puede ser influida por otras cuestiones.

En cuanto al futuro, tenemos que resistirnos a la idea de que los problemas sociales provienen de la falta de carácter. Soy consciente de que pocos investigadores y prácticos creen que sea así, pero de-

bemos tener cuidado con el ángulo interpretativo que le dan a este tema los financiadores y los políticos.

Randall Curren— Esto tiene una historia un tanto compleja, y los paladines de la Educación del carácter se encuentran por todo el mapa político y religioso/no religioso. Hasta cierto punto, su resurgir refleja la preocupación por resistir el desmoralizador avance de los valores del mercado, por todas las esquinas de la vida contemporánea. Los modelos económicos y las políticas basadas en ellos predicen una especie de subjetivismo acerca de los valores, que lleva a la 'destilación' del valor hasta que alcance las preferencias subjetivas de las personas, y que igualmente lleva a la idea de que esa política debería tratar de conseguir la satisfacción de todas las preferencias con igualdad: 'Maximiza la riqueza de una sociedad y se supone que conseguirás eficientemente una sociedad más feliz'. Las pruebas no evidencian la verdad de esta mitología del 'hombre económico'. La Educación del carácter, tal como la entendemos en el *Jubilee center for character and virtues* (JCCV), se basa en una forma naturalista del realismo moral, que dice que compartimos una naturaleza humana común; al compartir esa naturaleza, hay cosas que objetivamente son malas para nosotros; favorables y desfavorables para conseguir disfrutar del pleno desarrollo de nuestro potencial humano en buenas relaciones sociales y personales, buen trabajo, etc.

Marvin Berkowitz— En los EE. UU., al igual que en muchos lugares, es tanto un cambio semántico como substancial.

Semánticamente, a principios de los años noventa, los nombres cambiaron y pasaron de las denominaciones 'educación moral' y 'educación de los valores' a la de 'educación del carácter', al menos en términos de énfasis. La razón principal fue que se quería promover un movimiento más integrador, ecuménico y políticamente amplio que el que había habido en el pasado, movimiento que recibió un impulso particular con la formación de la *Character education partnership*. La financiación federal subsiguiente ayudó a apoyar su crecimiento. Hoy, el término 'educación del carácter' se está afianzando en muchos otros países como Inglaterra, Singapur, Taiwán; mientras que en los EE. UU. han comenzado a tomar fuerza términos rivales, como 'aprendizaje socio-emocional' y 'psicología positiva'. Hay fuerzas opositoras, especialmente el movimiento de *academic accountability movement*, así que no está claro qué nos deparará el futuro. En última instancia, ésta es una cuestión fundamentalmente humana y siempre estará ahí, la llamemos como la llamemos y la implementemos como la implementemos.

Robert Roberts— Diría que ha surgido como respuesta a una insatisfacción con la educación convencional, y a la sensación de que una educación limitada a la información y a habilidades técnicas no es una educación real ni completa.

3. ¿Le importaría describir su centro, grupo o línea de investigación sobre la Educación del carácter? ¿Qué importancia cree que tiene a nivel local, nacional e internacional?

Marvin Berkowitz— Nuestro centro para el carácter y la ciudadanía es tanto un recurso regional (investigación, desarrollo profesional para educadores, programas de postgrado) como un centro internacional. Dado que tenemos demanda de todos los EE. UU. y de la mayor parte del resto del mundo (estamos trabajando activamente en Taiwán, Japón, Singapur, Inglaterra, Kenia, etc.), diría que tiene bastante importancia.

Randall Curren— El trabajo del *Jubilee center for character and virtues* (JCCV) está atrayendo mucha atención en el Reino Unido, y hay signos de importante implantación política.

Robert Roberts— Mi trabajo se basa en las emociones (*Emotions: an essay in aid of moral psychology*, Cambridge U.P., 2003; *Emotions in the moral life*, Cambridge U. P., 2013) y en las virtudes (*Spiritual emotions*, Erdmans 2007; *Intellectual virtues: an essay in regulative epistemology*, Oxford U. P., 2007, junto con W. Jay Wood). Opino que tiene bastante importancia; el trabajo sobre emociones y virtudes se cita internacionalmente con regularidad; el trabajo sobre virtudes intelectuales se trató en la columna de David Brook en el *New York Times*.

4. *En su centro, ¿hay relación entre la educación del carácter y la educación global? ¿Y con la educación cívica o para la ciudadanía? ¿En qué dirección?*

Randall Curren— Por lo que yo sé, no hay conexión alguna de este tipo de educación (EC) con la educación global o cívica, excepto en mi propio trabajo, que no representa la visión del Centro (*Jubilee Centre for Character and Virtues*, JCCV) como tal. Hay conexión con la educación profesional en lo que respecta a la toma de decisiones éticas en las profesiones, conexión que ha surgido del contexto del mal comportamiento del sector financiero del Reino Unido antes y durante el colapso financiero.

5. *¿Hay relación entre su línea de estudio y aquellas que promueven el aprendizaje social y emocional (SEL) como hace la organización «Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional»(CASEL)?*

Randall Curren— Creo que en general consideramos el SEL (*Social Emotional Learning*) como una versión menor de la Educación del carácter; una versión con miras acaso demasiado estrechas.

Marvin Berkowitz— Trabajamos estrechamente con muchos educadores socio-emocionales (Maurice Elias, Jonathan Cohen, etc.). Estamos elaborando una primera versión sobre el desarrollo socio emocional y del carácter con Elias. En relación a los centros destacados a nivel internacional en el trabajo sobre Educación del carácter, informamos sobre once centros –buena parte de ellos ya mencionados–, de los que hemos recopilado, a través de sus webs y de algunas conversaciones personales, información general de actividades, cuerpos directivos, publicaciones de estos centros, etc., pensando en facilitar un mejor acceso a ellos.

- *Center for Character and Citizenship*¹ (CCC) (M. BERKOWITZ). Se dedica a la investigación y la formación sobre la EC y a la defensa del desarrollo educativo del carácter, de la ciudadanía democrática y de la sociedad cívica. El Centro desarrolla el papel de grupo de reflexión; ofreciendo talleres, consultoría y desarrollo profesional que prestan servicios e instrumentos para ayudar a educadores, padres y académicos en la Educación del carácter y de la Ciudadanía.
- *The Jubilee Centre for Character and Virtues* (JCCV)² (J. ARTHUR). Centro precursor de la investigación interdisciplinar, que pertenece a la Escuela de Educación de la Universidad de Birmingham. El Centro promueve un concepto moral del carácter con el objetivo de explorar la importancia de la virtud para la vida pública y profesional. De igual modo, es un informador líder sobre las políticas y prácticas en esta área y a través de su amplia gama de proyectos contribuye a renovar el concepto de carácter y de valores, tanto entre particulares como entre sociedades diversas.
- *Association for Moral Education* (AME)³. Organización sin ánimo de lucro, que proporciona un foro a profesionales que representan un amplio espectro de posiciones dentro de la educación moral; que alienta la comunicación, la cooperación, la formación y la investigación en este campo; y que actúa como centro de recursos en temas relacionados con la educación moral.
- *Character Education Partnership* (CEP)⁴. Líder y defensor nacional en Estados Unidos del movimiento por la educación del carácter, que tiene su base en Washington D.C. Una organización sin ánimo de lucro, apartidista y no sectaria, comprometida con promover la Educación del carácter en los colegios americanos. La organización trabaja con colegios, distritos y Estados de la Unión Americana, para promover, especialmente a través de la educación, valores éticos tales como la bondad, la honestidad, la justicia, la responsabilidad y el respeto para con uno mismo y para los demás.
- *Character Plus*⁵. Se trata de una gran y exitosa iniciativa que trabaja la Educación del carácter con toda la comunidad; com-

prometida en construir comunidades escolares fuertes, en las que los alumnos se sientan valorados y puedan tener éxito. Para hacerlo, Character Plus ayuda a los educadores a infundir, a través de la enseñanza, rasgos de carácter positivos en sus alumnos, tales como la responsabilidad y el respeto, animando y viviendo estos valores en todos los aspectos de la vida escolar. Su acción se extiende también a familias y comunidades y, en última instancia, ayuda a los alumnos a convertirse en ciudadanos responsables, una vez que se hayan graduado.

- *Center for Character and Social Responsibility* (CCSR)⁶, (S. Ellen Wood). Es un instituto de investigación reconocido internacionalmente. La misión del centro es la de apoyar el desarrollo profesional de particulares e instituciones, formándolos para que puedan desarrollar las potencialidades de su consciencia, de sus conocimientos y de sus habilidades, en las áreas del desarrollo del carácter y de la responsabilidad social, de forma coherente con los principios del desarrollo personal sano.
- *Character Project*⁷ (Ch. Miller). Se trata de un proyecto de la *Wake Forest University* (Estados Unidos) que pretende comprender mejor cómo son los caracteres y cómo la gente puede mejorar como personas, utilizando para ello las perspectivas complementarias de la psicología, la filosofía y la teología.
- *Grupo de Investigación en Educación y Ciudadanía* (GIEC)⁸. Equipo interdisciplinar que ha estado trabajando en el área de educación para la ciudadanía desde 1997 en la Universidad de Navarra. Los objetos de estudio son, las bases de la educación para la ciudadanía, educación para la participación y la sociedad cívica, educación para la comunicación y la cooperación social, educación moral y cívica, el impacto de las tecnologías en las relaciones sociales de los jóvenes, las posibilidades educativas de la integración del trabajo voluntario en el currículum, la metodología del Aprendizaje en Servicio, la historia de las doctrinas en educación moral y cívica, educación intercultural, la familia como entorno educativo, habilidades sociales y competencia emocional, educación estética, la auto-regulación del aprendizaje, y la participación de las familias en los colegios.
- *The Duckworth Lab*⁹. Se trata de un proyecto de la Universidad de Pensilvania que se centra en el estudio e investigación de dos rasgos que predicen el logro: la determinación y el autocontrol. La determinación es la tendencia a mantener el interés en un esfuerzo hacia objetivos a muy largo plazo (DUCKWORTH et al., 2007). El autocontrol es la regulación voluntaria de impulsos comportamentales, emocionales y atencionales, en la presencia de tentaciones o despidos momentáneamente gratificantes (DUCKWORTH & SELIGMAN, 2005; DUCKWORTH & STEINBERG, en prensa).
- *The Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*¹⁰. Ubicado en la Escuela de Educación SUNY Cortland, fue fundado en 1994 por el catedrático de educación y psicólogo Dr. Thomas Lickona. Su misión es la de fomentar el desarrollo del carácter de rendimiento y el carácter moral –excelencia y ética– en colegios, familias y comunidades.
- *Authentic Happiness* (psicología positiva e investigación sobre las fortalezas de carácter)¹¹. Es un espacio web de la Universidad de Pennsylvania desarrollado con el propósito de proporcionar recursos gratuitos con los que cualquier persona pueda adquirir conocimientos sobre psicología positiva y sobre el estudio científico de las fortalezas y las virtudes que permiten prosperar a los individuos y a las comunidades. Esta iniciativa está fundamentada en la creencia de que las personas desean llevar vidas con significado y gratificantes, que quieren cultivar lo mejor de sí mismas y mejorar sus experiencias en el trabajo, el amor y el juego.

6. < <http://www.bu.edu/ccsr/> >

7. < <http://www.thecharacterproject.com/> >

8. < <http://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/educacion-y-ciudadania> >

9. < <https://sites.sas.upenn.edu/duckworth> >

10. < <http://www2.cortland.edu/centers/character/> >

11. < <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/> >

1. < <https://characterandcitizenship.org/> >

2. < <http://www.jubileecentre.ac.uk/> >

3. < <http://www.amenetwork.org/> >

4. < <http://character.org/> >

5. < <http://www.edplus.org/> >

6. Algunas reflexiones finales

Como en los años 90 del siglo XX, hoy también se habla de declive moral y cultural y de la necesidad de responder a los retos que nos plantea la sociedad digital, y sigue en auge el discurso a favor de la Educación del carácter.

Aunque la denominación de EC se ha hecho muy popular en algunos años, no está exenta de confusión y de controversia en lo que respecta a: 1) la definición de carácter; 2) qué es lo que se puede considerar propiamente EC; y 3) cómo se enseña o forma el carácter (LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; LAPSLEY y YEAGER, 2012; KRISTJÁNSSON, 2013; VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009). Se puede decir que el carácter sigue siendo, como apuntaban Berkowitz y Bier (2004), un término en formación, en desarrollo; máxime si se tienen en cuenta las diversas aportaciones que se han ido haciendo al movimiento de revitalización de la EC. Lo que se ha producido es una expansión del término hasta convertirse en una noción a la que se recurre para nombrar a diversas iniciativas educativas, como se ha expuesto en los apartados precedentes. Nos parece acertado lo que opinan Lapsley y Yeager (2012) al respecto: «si la EC es todas estas cosas, si es como cualquier programa de prevención del riesgo y de prevención de todo tipo de conducta problemática o si es como los programas para impulsar la resiliencia, entonces la singularidad de la EC, como programa educativo con un propósito distintivo, se pierde». En definitiva, la EC se transforma en un catálogo de intervenciones psicosociales y de programas de prevención de riesgo, cuyos objetivos se articulan en un marco teórico de diferentes orientaciones o tradiciones, que no hacen referencia a la moralidad, a la virtud o al carácter.

Thomas Lickona, uno de los primeros promotores de la EC, entiende este concepto en un sentido más riguroso, inspirándose en la perspectiva aristotélica y señala que la EC es eso, educación del carácter, precisando qué es el carácter. El carácter es el conjunto de hábitos de la mente, del corazón y de la conducta; entendiendo por hábito una disposición interna, y relativamente estable, que capacita para responder a las situaciones de una forma moralmente buena. En esencia, apunta que un buen carácter consiste en conocer el bien, amar el bien y hacer el bien. De este concepto de carácter deriva la consideración de la EC como el esfuerzo deliberado por enseñar virtudes, lo que implica ayudar a las personas a comprender, cuidar y actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos, entre los que se destaca la justicia, la equidad, el respeto a todos y la vida democrática. Esta, se podría decir, es la perspectiva más genuina y delimitada de EC (la perspectiva *narrow* frente a la *expansive*, como dirían Lapsley y Yeager, 2012) pues no destaca el valor instrumental del carácter para el éxito en la vida, sino su valor intrínseco para una 'vida buena'. Precisamente Davidson, Lickona y Hmelkov (2008) han presentado un modelo de EC, *Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education*, en el que, acertadamente, se distinguen dos dimensiones del carácter que es preciso cultivar, pues necesitamos integrar excelencia y ética, para tener vidas plenas, éticas y productivas. Esta distinción nos puede ayudar a ver en qué dirección se orientan las diversas llamadas actuales al carácter y a su educación.

Una de las dimensiones, a la que los tres autores citados denominan, *performance character*, se refiere a un conjunto de disposiciones o fortalezas de carácter (diligencia, perseverancia, actitud positiva, autocontrol, flexibilidad, percepción de competencia) que hay que cultivar en los niños y jóvenes para promover su excelencia (su competencia a nivel personal, escolar, profesional). Esta dimensión del carácter favorece la orientación hacia el dominio y la excelencia en la acción. Por otra parte, el *moral character*, se refiere a un conjunto de disposiciones/virtudes éticas que configuran una adecuada estructura moral (integridad, responsabilidad, respeto, justicia) y que permiten que los jóvenes se conduzcan rectamente y con una orientación relacional (preocupándose por el bienestar de otros y de la sociedad). Este carácter moral es vital educarlo, porque si no se educa corremos el peligro de encontrarnos con personas competentes pero no necesariamente buenas personas ni buenos ciudadanos (LICKONA, 1999, LICKONA y DAVIDSON, 2005). Por tanto, la dimensión ética, la educación en torno a unos valores morales claves (*core values*) no se puede obviar.

Desafortunadamente, gran parte del discurso público y de la atención que se presta actualmente al carácter y a su educación se centra precisamente en lo que Davidson y colaboradores lla-

man *performance character* y a lo que Kristjánsson, investigador del *Jubilee Centre for Character and Values* de la Universidad de Birmingham, denomina *performance virtues* (resiliencia, auto-confianza, determinación). Este autor señala el riesgo que encierran estas virtudes, ya que constituyen habilidades que pueden ser dañinas, si no se dirigen a objetivos morales. Requieren integrarse con virtudes morales como la compasión, la honestidad y la justicia. Por ello, parece interesante y necesario que se hable de la educación del carácter como se está haciendo en nuestros días, pero manteniendo una conceptualización que recoja ambos tipos de virtudes (*performance* y morales).

Por otra parte, desde la revitalización de la EC, en la última década del siglo XX, se ha avanzado mucho sobre cómo se puede, en efecto, educar el carácter. Hay mucha documentación sobre las prácticas pedagógicas que son más efectivas, tanto de enseñanza directa como particularmente indirecta, y sobre cómo se pueden crear culturas y climas 'de cuidado' (*caring*) en los contextos en los que se desenvuelven las personas, favoreciendo un sentido de conexión y pertenencia (LAPSLEY y YEAGER, 2012). Limitándose a adoptar programas y a elaborar 'empaquetados educativos' en las escuelas no se obtienen buenos resultados y éstos pueden ser incluso contraproducente (BERLINER y GLASS, 2014). A pesar de la atención política por la 'rendición de cuentas', hay que educar el carácter con una mirada que vaya más allá de beneficios a corto plazo (que, además, parece ser que no se consiguen claramente) desarrollando, como se ha indicado, prácticas pedagógicas integradas en una gran diversidad de contextos (escuela, familia, vecindario, actividades extraescolares y de ocio, grupos deportivos y de voluntariado) donde se aprendan fortalezas de carácter y virtudes, en situaciones de aprendizajes significativas.

En la actualidad, como se ha visto, se constata un gran interés por comprobar si, con la aplicación de los programas de EC, se obtienen realmente mejores resultados educativos. A partir de la poca claridad de los resultados obtenidos en los estudios empíricos realizados, se hace evidente la necesidad de elaborar instrumentos que permitan evidenciar las consecuencias de este enfoque educativo. Resulta difícil, por otro lado, determinar qué medir como resultados de la EC, así como discernir cuáles son las variables que condicionan unos resultados u otros. Se indaga, en fin, sobre la fundamentación empírica de la EC, cuando probablemente se requeriría primero una redefinición del concepto, aunque ahí topamos con una dificultad de fondo, la falta de acuerdo en el mismo concepto de EC, dadas las diversas fundamentaciones posibles.

Referencias bibliográficas

- ALTAREJOS, F.; NAVAL, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- BATTISTICH, V. (2005). *Character Education, Prevention and Positive Youth Development*. Washington, DC: Character Education Partnership. Disponible en: http://www.character.org/wp-content/uploads/2011/12/White_Paper_Battistich.pdf.
- BELTRAMO, C. (2013). *La Pedagogía de la Integración de la persona humana*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Navarra.
- BENNIGNA, J. (Ed.). (1991). *Moral, Character, and Civic Education*. New York, NY: Teacher College Press.
- BENNIGNA, J.; WYNNE, E. (1998). «Keeping in character: A time-tested solution». *Phi Delta Kappan*, vol.6, nº 79, pp. 439-447.
- BERNAL, A. (1998). Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau. Pamplona: Eunsa.
- BENSON, P.; SCALES, P.; LEFFERT, N.; ROEHLKEPARTAIN, EL. (1999). *A fragile foundation: the State of Developmental Asset among American Youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- BERKOWITZ, M. (1999). «Building a Good Person». En Williams, M., Schaps, E. (Eds.), *Character Education: The Foundation for Teacher Education*. Washington, DC: Character Education Partnership, pp. 19-23.
- (2000). «Character Education as Prevention». En Hansen W.B., Giles S.M., Fernow-Keney M.D. (eds.), *Increasing drug prevention effectiveness: Readings for educators*. Clemmons, NC: Tanglewood Research, pp.43-63.
- (2002). «The Science of Character Education». En Damon, W. (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, California: Hoover Institution Press.

- BERKOWITZ, M. W.; BIER, M. C. (2004). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC.: Character Education Partnership.
- (2005). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- BERKOWITZ, M. W.; BATTISTICH, V. A.; BIER, M. (2008). «What Works in Character Education: What is Known and what need to be Known». En L.P. Nucci y D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 414-431.
- BERLINER, D. C.; GLASS, G. V. (2014). *50 Myths and Lies That Threaten America's Public Schools: The Real Crisis in Education*. NY: Teachers College Press.
- CATALANO, R. F.; HAWKINS, J.D.; TOUMBOURO, J. W. (2008). «Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education». En L.P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 459-483.
- CHALEN, A.; NODEM, P.; WEST, A.; MACHIN, S. (2011). *UK Resilience Program evaluation: Final Report*. DFE Research Report RR097.
- CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP; BOSTON UNIVERSITY'S CENTER FOR THE ADVANCEMENT OF ETHICS AND CHARACTER BLUE RIBBON PANEL (1999). *National Schools of Character: best practices and new perspectives*. Washington : Character Education Partnership.
- CUNNINGHAM, C. (2005). «A certain and reasoned art: the rise and fall of Character Education in America». En D. K. Lapsley y F. C. Power (Eds.). *Character psychology and Character education* (pp.166-200) Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- DAMON, W. (ed.) (2002). *Bringing in a New Era of Character Education*. Stanford, California: Hoover Institution Press.
- DAVIDSON, M.; LICKONA, T.; KHMELKOV, V. (2008). «Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education». En L. P. Nucci y D. Narvaez. (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 370-391.
- DEROCHE, E.; WILLIAMS, M. (1998). *Educating hearts and minds*. California, CA: Corwin Press.
- ECCLESTONE, K.; HAYES, D. (2008). *The dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- ECCLESTONE, K. (2012). «From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourse of behavioural science and 'vulnerability'». *Research Papers in Education*, n.º. 27 (4), pp. 463-480.
- ELIAS, M. J.; WEISSBERG, R. P. [et al.], (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Assoc. Supervision Curric. Dev.
- ELIAS, M.J.; PARKER, S. J.; KASH, M.V.; WEISSBERG, R. P.; O'BRIEN, M. U. (2008). «Social and emotional learning, moral education and character education: a comparative analysis and a view toward convergence». En L. Nucci & D. Narvaez (eds.). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge, pp. 248-266.
- GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2003). «Familia y autoestima de los hijos. Orientaciones para los padres». En VVAA *Educación para la prevención de drogodependencias. Materiales para la formación de padres*. Madrid: Fundación Nacional PROFORPA, n.º 5, pp. 5-34.
- HOFF, C. (2002). «The science of character education». En W. Damon (ed.). *Bringing in a new era in character education*. Stanford, CA: Hoover Press Publication, pp. 43-63.
- HOFFMAN, D.M. (2009). «Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States». *Review of Educational Research*, n.º.79, pp. 533-556.
- HOWE, L. W.; KIRSCHENBAU, H.; SIMON, S. B. (1995). «Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students», *Grand Central Publishing*, edición adaptada. 1.º ed. 1972.
- HUMPHREY, N. (2012). «The social and emotional aspects of learning (SEAL) programme». En Adey, P., Dillon, J. (eds.). *Debunking Myths in Education*. IK: Open University Press, pp 143-160.
- KILPATRICK, W. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Touchstone.
- KIRSCHENBAU, H. y SIMON, S. B. (eds.). (1973). *Readings in value clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- KRISTJÁNSSON, K. (2002). «In defense of 'non-expansive' character education». *Journal of Philosophy of Education*, n.º. 36 (2), pp. 135-156.
- LANTIERI, L. (2008). *Building Emotional Intelligence: techniques to cultivate inner strength in children*. Louisville: Sounds True Inc..
- LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2005). «Moral psychology at the crossroads». En D. K. Lapsley y F. C. Power (eds.), *Character psychology and character education*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- (2006). «Character Education». En W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger y I. E. Sigel (eds.). *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- LAPSLEY, D. K.; YEAGER, D. (2012). «Moral-Character Education». En I. Weiner (ed.). *Handbook of Psychology*, vol. 7, Educational psychology, W. Reynolds y G. Miller. NY: Willey.
- LEMING, J. (1997). «Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective», en A. Molnar (ed.). *The Construction of Children's Character*. Chicago: Chicago University Press.
- LICKONA, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- (1997). «Educating for Character: A Comprehensive Approach» *Yearbook-National Society for the Study of Education. The Construction of Children's Character*, vol. 96, n.º. 2, pp. 45-62.
- (1999). «Educación del carácter: Cultivar la Virtud». En C. Reigeluth (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 139-160). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- LICKONA, T. y DAVIDSON, M., A (2005). *Report to the Nation: Smart & Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. Washington, D.C: State University of New York College at Cortland-Character Education Partnership.
- LICKONA, T.; SCHAPEL, E. y LEWIS, C. (2003). *CEP's Eleven Principles of Effective Character Education, 1995*. Disponible en: <http://www.forcharacter.com/page12.html>.
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N.; IRIARTE, C.; GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- MATULA, L. (2004). *Character Education and Social-Emotional Learning: Why We Must Teach the Whole Child*. Disponible en: http://www.projectwisdom.com/ers/reproducibles/ce_sel.pdf
- MCCLELLAN, E. (1992). *Schools and the Shaping of Character: Moral Education in America from Colonial Times to the-Present*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Science Education and the Social Studies Development Center.
- MURPHY, M. M. (2001). «Three essential components of character development». En C. Naval y C. Urpí (eds.), *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: EUNSA.
- (2002). *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*. Maryland: Scarecrow Press.
- NARVAEZ, D. (2006). «Integrative Ethical Education». En M. Killen y J. Smetana (eds.) *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.703-734.
- (2008) «Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development». En L.P. Nucci y D. Narvaez (eds.). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. (2005). «The psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise». En D. Lapsley y C. Power (eds.). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press, pp.140-165.
- NAVAL, C. (2000, 2ª ed.). *Educación de ciudadanos. La polémica liberal-comunitaria en educación*. Pamplona: EUNSA.
- (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: EUNSA.
- NOVICK, B.; KRESS, J.; ELIAS, M. J. (2002). *Building Learning Communities with Character*. ASCD Executive Council.
- NUCCI, L. P., (2009). *Nice is not enough. Facilitating moral development*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.
- NUCCI, L. P. y NARVAEZ, D. (eds.). (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- PARK, N. (2004). «Positive Development: Realizing the Potential of Youth: Character Strengths and Positive Youth Development». *Social Science, The Annals of The American Academy of Political and, Social Science*, vol. 591, pp. 40-54.
- PARK, N.; PETERSON, CH. (2009). «Character Strengths: Research and Practice». *Journal of College & Character*, n.º. 10(4), pp. 1-10.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association / New York, NY: Oxford University Press.

- PETERSON, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- (2006). «The Values in Action (VIA) Classification of Strengths». En M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (eds.). *A life worth living*. New York, NY: Oxford Press, pp.29-48.
- PITTMAN, K. J.; IRBY, M.; FERBER, T. (2001). «Unfinished Business: Further Reflections on a Decade of Promoting Youth Development». En P. L. Benson y K. J. Pittman (eds.). *Trends in youth development: visions, realities, and challenges*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- RATHS, L. E.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- RESNIK, H.; [et al.] (2009). *Report Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Past, present and future*. Chicago: CASEL.
- RYAN, K.; LICKONA, T. (1991) (eds.). *Character Development in Schools and Beyond*. Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- RYAN, K.; BOHLIN, K. E. (1999). *Building character in Schools. Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROTH, J.; BROOK-GUNN, J. (2003). «Youth Development Programs: Risk, Prevention and Policy». *Journal of Adolescent Health*, n.º. 32, pp. 170-182.
- SALLS, H. S. (2007). *Character education: transforming values into virtue*. Lanham: University Press of America.
- SCHAPS, E.; SCHAEFFER, E. F.; SANFORD, N. (2001). «What's Right and Wrong in Character Education Today». *Education Week*, vol. 21, n.º. 2.
- SCHAPS, E.; BATTISTICH, V.; SOLOMON, D. (1997). «School as a Caring Community: A Key to Character Education». En A. Molnar (ed.) *The Construction of Children's Character*. Part II, 96.th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, pp. 127-139.
- SELIGMAN, M. E. P., SNYDER, C. R. & LÓPEZ, S. (eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, pp. 3-9.
- SELIGMAN, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- SMALL, S.; MEMMO, M. (2004). «Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an integration of terms, concepts and models». *Family Relations*, n.º. 53(1), pp. 3-11.
- SOCIAL AND CHARACTER DEVELOPMENT RESEARCH CONSORTIUM (2010). *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children* (NCER 2011-2001). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Disponible en: <http://ies.ed.gov/ncer/pubs/20112001/pdf/20112001.pdf>
- TRIANES, M. V.; FERNÁNDEZ, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- VARGAS, L.; GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2009). «La revitalización de la Educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la psicología positiva». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n.º. 7(3), pp. 1379-1418.
- WEISSBERG, R. P. (1997). *Enhancing children's Wellness*. Thousand Oaks, Calif., Sage, Establishing Preventive Services.
- WIGELSWORTH, M.; HUMPHREY, N.; LENDRUM, A. (2011). «A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme». *Educational psychology*, iFirst, pp. 1-26.
- WILLIAMS, M.; SCHNAPS, E. (eds.) (1999). *Character Education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- WYNNE, E.; RYAN, E. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics and discipline*. Bergen County, NJ: Prentice-Hall.

Los autores

Aurora Bernal abernal@unav.es

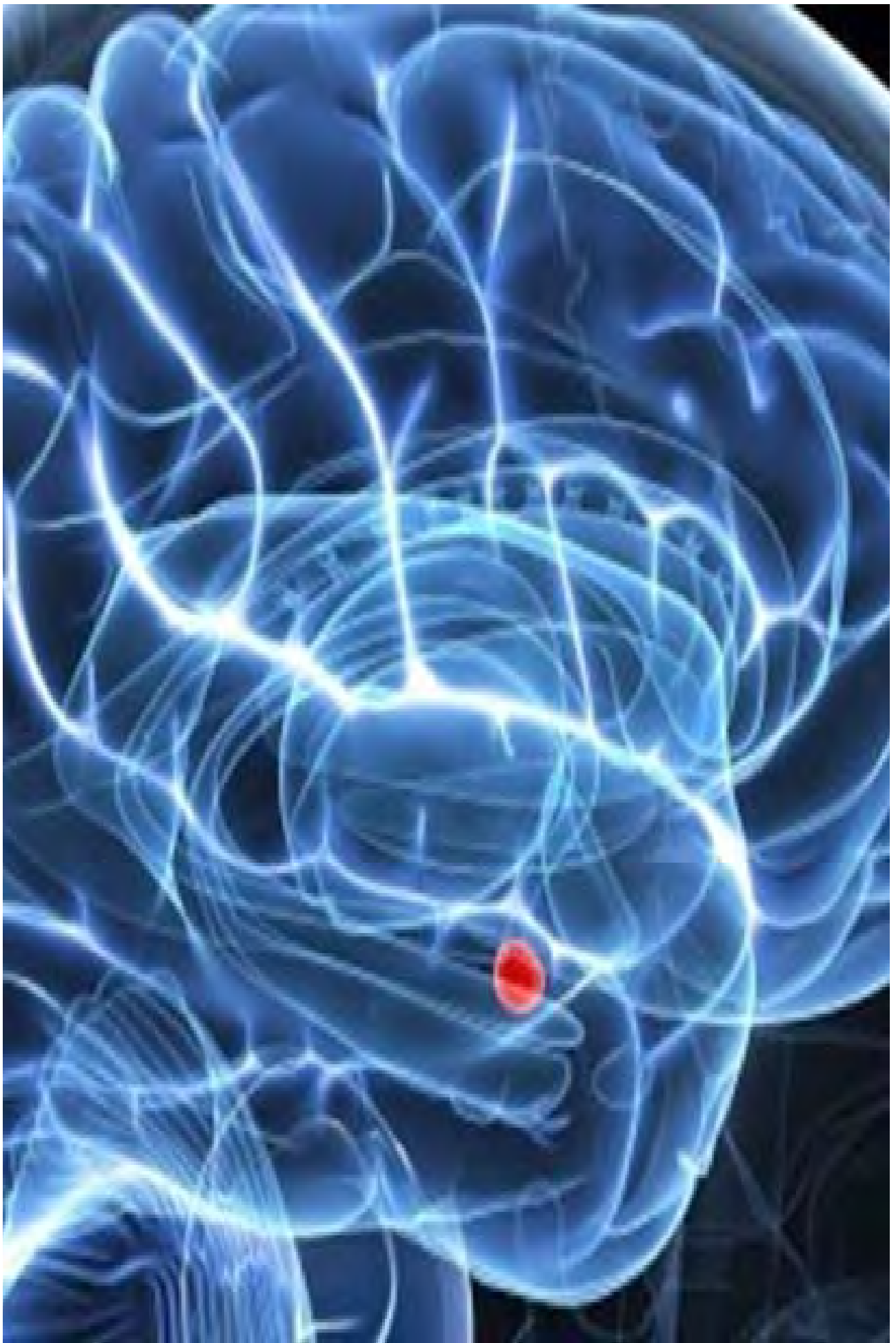
Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra en los Grados de Pedagogía, Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria, Master Universitario de Profesorado, Master Matrimonio y familia. Vicedecana de Ordenación Académica. Profesora Visitante en la Universidad de la Sabana (Colombia) en el Master en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Miembro del Consejo Escolar de Navarra como representante de la Universidad de Navarra (2011-2015). Algunas de sus publicaciones recientes son: *Social Values and Authority in Education: Collaboration between School and Families*, *International Journal about Parents in Education* (2011); *Educación familiar: infancia y adolescencia* (Pirámide, 2012); *Relación educativa, identidad y emociones*. En Flamarique y d'Oliveira-Martins (Eds.) (2013). *Emociones y estilos de vida. Radiografía de nuestro tiempo; Parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar*, *Estudios sobre Educación* (2013); *Liderazgo educativo y emociones*, *Pedagogía e Vita* (2014).

M^a Carmen González-Torres mgonzalez@unav.es

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, donde imparte docencia en la actualidad en grado (Pedagogía y Magisterio) y postgrado (Master de Intervención Educativa y Psicológica, MIEP). Por su campo de investigación, relacionado con el estudio de variables motivacionales y afectivas, ha participado en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre aprendizaje autorregulado y su enseñanza, educación del carácter y competencia social y cívica, promoción de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad intelectual, impacto de la discapacidad intelectual en los hermanos, y resiliencia, entre otros. Ha dirigido tesis doctorales, ha publicado numerosos artículos, libros, capítulos de libros y presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha impartido docencia en cursos de master en la universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Da Coruña, de doctorado en la Universidad Autónoma de Puebla (México) y cursos de formación de profesores y pronunciado conferencias en numerosos centros escolares y universitarios de España, México, Portugal y Chile. Es miembro del consejo asesor científico de las revistas *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* y *Aula Abierta*.

Concepción Naval cnaval@unav.es

Catedrática de Teoría de la Educación. Desarrolla su docencia en la Universidad de Navarra desde 1993. Fue Vicerrectora (2001-2012) y directora del Departamento de Educación (1996-2001). Actualmente es Decana de la Facultad de Educación y Psicología desde diciembre 2013. Durante 2012-13 Visiting Fellow and Oliver Smithies Lecturer en Balliol College, University of Oxford, y Visiting Faculty en Teachers College, Columbia University. Dirige la revista *Estudios sobre Educación* y es miembro del Editorial Board del *Journal of Social Science Education*, del *Journal Citizenship, Teaching and Learning*, y de *History of Education and Children's Literature*, entre otras organizaciones. Su investigación se ha centrado en el estudio de la educación ciudadana y la participación social, el influjo social de los medios sociales entre los jóvenes, la innovación docente a través de nuevas metodologías y a través del uso de las tecnologías de la comunicación en el ámbito escolar y universitario, así como de los museos como espacios educativos. Inició en 2010, y desde entonces dirige, el proyecto "Parlamento cívico" financiado por el Parlamento Foral de Navarra, y el Grupo de investigación consolidado "Ciudadanía y educación" (desde 1997) (www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/educacion-y-ciudadania).



LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO DE LAS VIRTUDES

EMOTIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE VIRTUES

Ignacio Morgado Bernal

Institut de Neurociència. Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Las personas nacemos con predisposiciones biológicas que interactúan con el ambiente y la educación que recibimos, para desarrollar el sistema de valores que guía el comportamiento. En ese desarrollo, el cerebro emocional tiene un importante, aunque no exclusivo, papel. La corteza cerebral, sede del razonamiento, interactúa con la amígdala y otras regiones subcorticales del cerebro implicadas en la emoción, para asociar ideas y comportamientos a sentimientos específicos, siendo ese el mecanismo de aprendizaje gracias al cual padres y educadores pueden contribuir al desarrollo de los valores y virtudes en los niños y los jóvenes.

Palabras clave: valores y virtudes, cerebro emocional, amígdala, corteza cerebral.

Abstract

People are born with biological predispositions which interact with the environment and the education they received to develop the system of values that guide their behavior. In that developing the emotional brain has an important, although not exclusive, role. The cerebral cortex, the seat of reasoning, interacts with the amygdala and other subcortical regions of the brain involved in emotion to associate ideas and behaviors to specific feelings, being that the mechanism of learning through which parents and educators can contribute to the development of the values and virtues in children and young people.

Keywords: values and virtues, emotional brain, amygdala, cerebral cortex.

1. Introducción

El diccionario de la RAE señala las cuatro virtudes cardinales – prudencia, justicia, fortaleza y templanza– asumiendo que son principio de otras en ellas contenidas. Define también las virtudes morales como «el hábito de obrar bien, independientemente de los preceptos de la ley, por sola la bondad de la operación y conformidad con la razón natural». En el lenguaje popular la definición de virtud se amplía a cualidades positivas muy diversas de las personas, aunque la maldad puede también, irónicamente, estar entre ellas como virtud negativa. Las virtudes escolares, propias del mundo de la educación, incluyen a las anteriormente mencionadas, pero pueden concretarse en algunas muy específicas del ámbito educativo, como motivación y voluntad, esfuerzo y diligencia, compañerismo y cooperación, disciplina, respeto y amor por el conocimiento, entre otras posibles. Cuando aparecen tempranamente en los niños y jóvenes, esas virtudes se establecen además como un componente importante del sistema de valores que guía el comportamiento de las personas.

El concepto de temperamento, muchas veces aludido en los ámbitos educativos, viene a ser un componente básico, aunque no único, de la personalidad, algo que, por diferenciarse entre individuos, ha sido siempre más objeto de estudio de la psicología que de la biología. El temperamento se refiere, en buena medida, a las predisposiciones biológicas que las personas heredan de sus progenitores; predisposiciones que condicionan poderosamente el desarrollo y establecimiento de sus valores y virtudes. Para explicar el temperamento se recurre con frecuencia a la metáfora del bloque de piedra y sus cualidades (herencia biológica) al que le da forma el escultor (educación, ambiente). Respecto al tema que nos ocupa, una predisposición temperamental importante en cada persona es su reactividad emocional, que, en buena medida, radica en la amígdala, estructura de cada lado del cerebro sumergida en el espesor de los lóbulos temporales.

En cierto modo podríamos decir que la reactividad emocional de cada uno de nosotros es como un cañón cuyo calibre heredamos. Ese calibre es diferente en cada persona y determina su potencia de fuego, es decir, su reactividad emocional. Pero hacia dónde apunta y cuándo dispara ese cañón ya no depende tanto de la herencia sino del tipo de estimulación ambiental que recibe el individuo en su infancia y a lo largo de su vida. No es por tanto ningún secreto que el tipo de estimulación ambiental que puedan tener los más pequeños y los jóvenes interactúe con su grado de reactividad emocional, dando lugar a importantes diferencias en su comportamiento futuro. Jerome Kagan, que fue profesor de psicología en Harvard, ha afirmado que las madres sobreprotectoras potencian la timidez en los niños que nacen con

propensión a ella, afirmación que presupone que la timidez es un rasgo temperamental con componentes biológicos heredados. En el estudio del temperamento incide hoy día, de manera muy especial, la epigenética, una nueva rama de la biología que estudia las modificaciones que pueden ocurrir en el material genético que heredamos (metilaciones, acetilaciones y otros posibles cambios en el ADN) para que incluso individuos con una misma herencia puedan expresarla o no y ser diferentes en sus fenotipos. Se ha dicho que la epigenética es equivalente a las diferentes lecturas que, en función de las circunstancias particulares del lector, se pueden hacer de un mismo texto.

El profesor Kagan ha señalado también que los bebés con baja reactividad emocional serán adultos con más 'resiliencia', es decir, con más capacidad para afrontar las adversidades futuras. Igualmente afirma que la religiosidad cuaja mejor en los jóvenes con baja reactividad emocional. Sea cierto o no, todo cambia cuando al final de la adolescencia la madurez cerebral alcanza el lóbulo frontal, pues es entonces cuando la razón empieza a lidiar con la amígdala, pudiendo o no con ella y con sus expresiones somáticas y conductuales, en función ya no sólo de su innata reactividad emocional, sino también de factores propios de la educación y la cultura. Cuando todo el cerebro ha madurado, el comportamiento se debate continuamente entre los sentimientos y la razón, y aquí el resultado ya no es fácil de predecir. En cualquier caso, los genes, las hormonas, la etnia, el país, la clase social, la familia, el sexo, los hermanos, la época, la escuela, la demografía, el periodo histórico de la niñez y la adolescencia; todo eso y más cosas influyen en el temperamento y en el desarrollo de la personalidad y las virtudes de cada persona, de múltiples e interactivas formas.

2. 2. Cómo emergen los valores y las virtudes

Para neurocientíficos como el norteamericano Jordan Grafman, las virtudes y la moral emergen de una integración de conocimiento social y semántico, representado en regiones prefrontales y temporales de la corteza cerebral, con estados motivacionales y emocionales que dependen de estructuras subcorticales del cerebro, como la amígdala. En general, las emociones morales –como la culpabilidad y el arrepentimiento– resultan de la interacción entre valores –como ser un ciudadano honesto o un buen padre– normas –como pagar impuestos o no 'escaquearse'– y elementos de la situación social. Muchas veces se producen en respuesta a violaciones o forzamientos de las preferencias y expectativas sociales. Las actitudes que tienen que ver con ello, como la guerra, el aborto, el asesinato, etc, activan tanto las regiones corticales como las emocionales del cerebro. Todas las virtudes morales son emociones sociales pero no todas las emociones sociales representan valores morales.

La dificultad para construir valores y virtudes morales sin el concurso de las emociones ha sido puesta de manifiesto por el equipo del conocido neurocientífico Antonio Damasio en una de sus más interesantes experiencias clínicas. Se trata de los casos de una niña de 15 meses de edad que, en un accidente automovilístico, sufrió un importante daño en la corteza prefrontal de ambos lados de su cerebro, y el de un niño de tan sólo 3 meses que fue intervenido quirúrgicamente para extirparle un tumor en la misma región del lado derecho. Ambos se recuperaron muy bien del trauma original y crecieron con capacidad intelectual normal, pero ambos empezaron a presentar conductas personales y sociales anormales ya en edades tempranas. Entre otras cosas manifestaron irresponsabilidad, falta de respuesta a castigos y recompensas, incapacidad para adoptar y cumplir normas y tener una vida ordenada, riesgos sexuales y económicos, violencia verbal y física, mentiras frecuentes, falta de planificación futura, respuestas emocionales pobres, carencia de empatía, etc. sin que la reeducación o tratamientos especiales mejorasen su condición. De este modo, su vida social presentó un deterioro progresivo y acabaron dependiendo enteramente de sus familiares o de instituciones sociales. Los dos niños procedían de familias de clase media, con suficientes recursos, formación y dedicación a sus hijos, pero ninguna de estas familias presentaba antecedentes u otros casos de neurología o psiquiatría que pudiesen explicar la evolución y el comportamiento de los mismos.



El problema entonces no parecía hereditario, venía de sus lesiones cerebrales tempranas.

Cuando a partir de los 20 años de edad se exploró el estado clínico de estos dos sujetos, las neuroimágenes de resonancia magnética mostraron que sus cerebros seguían dañados, pues las lesiones persistían. Cuidadas observaciones y pruebas conductuales realizadas en el laboratorio mostraron que eran adultos incapaces de distinguir lo que está bien de lo que está mal, tomar decisiones adecuadas y plantear convenientemente el futuro. Su conducta en juegos y frente a dilemas prácticos se mostró impulsiva e infantil, con reincidencias en respuestas inconvenientes que no se modificaban con la experiencia. Otras pruebas pusieron de manifiesto que estos individuos tampoco eran capaces de producir las respuestas reflejas (por ejemplo, la respuesta electrodermal, es decir, el cambio en la resistencia eléctrica de la piel) que tienen lugar en una persona normal cuando, ante situaciones estimulantes, imagina o intuye las consecuencias de su posible comportamiento. Es decir, los sujetos estudiados carecían del 'sólo de pensarlo, se me ponen los pelos de punta'.

Sabemos además que la mayoría de las personas que siendo ya adultas sufren daños cerebrales prefrontales, aunque en la práctica tienen conductas irregulares e irresponsables, en teoría, cuando se les pregunta, conocen lo que está bien y lo que está mal, teniendo por tanto asumido el sistema de valores de su grupo social. Por el contrario, llamó poderosamente la atención que los dos sujetos cuyas lesiones cerebrales se produjeron en la infancia presentarían una aparente ausencia de moralidad no sólo en su conducta explícita, sino también a nivel teórico. No parecían sensibles a las convenciones sociales o a las reglas morales, ni siquiera sobre el papel, cuando simplemente se les interrogaba acerca de lo bueno y lo malo. Sorprendentemente, estas dos personas carecían de un sistema normal de valores morales.

Todo ello indica que para construir las virtudes y valores morales los componentes racional (corteza prefrontal, corteza cingulada, etc) y emocional (amígdala, hipotálamo, etc) del cerebro humano son necesarios y pueden cooperar –como cuando la percepción de las condiciones personales de un niño huérfano despierta sentimientos de tristeza que llevan a la compasión– o competir –como cuando en un dilema moral la emoción trata de contrarrestar la respuesta útil de matar a una persona para salvar a muchas personas–. Todo ocurre de tal modo que, a lo largo de su vida, cada persona va generando un convencimiento de lo que es bueno y lo que es malo, de lo que está bien y lo que no lo está. Esa catalogación, que se empieza a establecer en la temprana infancia, tiene siempre una base lógica según el pensamiento de quien la instruye, pero sólo se afirma con consistencia si a cada valor se le asocian sentimientos positivos o negativos. Lo que parece más difícil es que el cerebro racional sea capaz de suprimir completamente la respuesta emocional para abstraer así el razonamiento moral.

El padre que trata de hacer que su hijo se sienta hinchado del Barça, lo hará del mismo modo que el que pretende que lo sea del Real Madrid, es decir, intentando generar emociones positivas ante los acontecimientos y símbolos de su club y, casi con toda seguridad, tratando de generarlas negativas ante la presencia o simbología del rival. El contenido es diferente, pero el procedimiento psicológico es el mismo en ambos casos. Igualmente, cuando un padre que ve cómo su hijo pequeño acaba de pegar a otro niño le habla en el tono y forma adecuada para despertar en él sentimientos de culpabilidad, está marcando negativamente la violencia en la mente de su hijo. La habilidad del padre para generar ese sentimiento es importante: «Eso está muy mal. No deberías haberlo hecho; el niño al que has pegado está sangrando y siente dolor. Lo está pasando tan mal como tú cuando te caíste hace unos días y estuviste llorando. Se sentirá además avergonzado ante las niñas y demás compañeros del colegio, como te sentiste tú cuando tu hermano te bajó los pantalones delante de las hijas del vecino. No deberías haberlo hecho y espero que no lo hagas nunca más». Del mismo modo, cuando el padre o el maestro despierta sentimientos de satisfacción en el hijo o en el alumno que ayuda a otro niño, estará marcando positivamente en él el valor de solidaridad. Y cuando la violencia o la solidaridad ya han adquirido su respectivo valor en esa persona, servirán a su vez para marcar o establecer marcas

o valoraciones similares en todo lo que pueda asociarse a ellas. Y así sucesivamente.

Resulta crítico, como procedimiento, que el instructor, sea padre o maestro, recurra a experiencias emocionales anteriores del instruido, pues de ese modo resulta mucho más fácil inducir una emoción negativa y crear en él un sentimiento de culpabilidad que se opone a la conducta violenta. Una vez establecida esa asociación en su mente, en el futuro y ante una circunstancia equivalente o parecida, esa persona podrá experimentar el mismo sentimiento, lo que determinará su conducta probablemente del mismo modo que en la situación original. Así, y como decimos, a lo largo de su vida el individuo construye el sistema de valores que guía su conducta. Por supuesto, los contenidos o valores específicos que cada individuo establece dependen de quién le instruye y los promueve, es decir, de la sociedad en la que vive, de sus educadores y, especialmente,

de su particular inmersión en el seno de un ambiente y familia. El procedimiento explicado es universal para inculcar ideas, valores y virtudes desde la educación en sus diferentes facetas.

Digamos, para acabar, que, aunque le demos tanta importancia, no pretendemos que la emoción sea el único determinante en la construcción de los valores y las virtudes. Tampoco decimos que haya un centro para las virtudes y la moral en el cerebro, pues, como afirma Damasio, la moral puede haber evolucionado como un efecto colateral del funcionamiento de los sistemas que han evolucionado para regular otros aspectos más primarios del organismo. En todo caso, aunque la moral y las virtudes humanas sean algo más que emoción, hemos de admitir que la mayoría, si no todas ellas, como la honestidad, la generosidad, la solidaridad o el altruismo; son valores que suscitan sentimientos positivos entre quienes los comparten.

El autor

Ignacio Morgado Berna

Es catedrático de Psicobiología en el Instituto de Neurociencia de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tiene estancias de investigación en Alemania, Reino Unido y EEUU. Investiga mecanismos cerebrales del aprendizaje y la memoria en ratas. Varios premios académicos y de divulgación. Ha sido miembro del comité ejecutivo de la European Brain and Behaviour Society (EBBS). Ha publicado numerosos artículos y los libros "Emociones e Inteligencia Social: Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón" (Ariel, 2007, 2010 y 2011); "Cómo percibimos el mundo: una aproximación a la mente y los sentidos" (Ariel, 2012) y "La fábrica de las ilusiones: Conocernos más para ser mejores". (Ariel, 2015).



HABILIDADES NO COGNITIVAS Y DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO EN PISA 2009 ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS

NON-COGNITIVE ABILITIES AND PERFORMANCE DIFFERENCES PISA 2009 BETWEEN THE SPANISH REGIONS

Ildefonso Méndez

Universidad de Murcia

Gema Zamarro

University of Arkansas & University of Southern California

José García Clavel

Universidad de Murcia

Collin Hitt

University of Arkansas

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el papel que las habilidades no cognitivas o rasgos de personalidad de los estudiantes y, en concreto, el componente territorial de las mismas, tiene en la determinación de las diferencias observadas en rendimiento escolar en PISA, entre las distintas comunidades autónomas españolas. Hasta la fecha, el debate sobre el origen de estas diferencias territoriales se ha circunscrito a las diferencias en dotación de características familiares y escolares que favorecen el rendimiento escolar. Estos trabajos, no obstante, suelen encontrar que una proporción relevante de las diferencias observadas queda sin explicar sobre la base de estos factores. Utilizando los microdatos de PISA 2009, encontramos que una parte relevante de las diferencias observadas entre comunidades autónomas en el rendimiento de sus estudiantes en PISA se debe a la diferente dotación de habilidades no cognitivas de los estudiantes de cada comunidad. En concreto, nuestras estimaciones sugieren que una reducción en una medida standard, esto es, en una desviación típica, de la dispersión observada entre las comunidades autónomas en habilidades no cognitivas vinculadas al rendimiento educativo, conduciría a una reducción de las diferencias observadas en nota media en PISA entre las distintas comunidades autónomas de aproximadamente un 25 %. Este es un efecto notable, habida cuenta de que una reducción equivalente en la dispersión territorial de la proporción de padres con estudios superiores o de padres ocupados en las mejores categorías profesionales conduciría a una reducción de las diferencias en nota media entre comunidades autónomas de, como mucho, un 2 %.

Palabras clave: habilidades no cognitivas, perseverancia, resiliencia, rendimiento escolar, PISA, comunidades autónomas.

Abstract

The goal of this paper is to analyze the role that noncognitive skills and, in particular, the regional component of student differences in those skills, play on the observed differences in 15-years-old student's scholastic performance among Spanish regions in PISA 2009. Preceding analysis have showed the relevance of differences in student's personal, family and school characteristics in accounting for those differences and they have found that a sizeable part of the observed differences remains unexplained. We have found that differences in the distribution of noncognitive skills associated to scholastic performance like perseverance and resilience play a prominent role in accounting for differences in student performance in PISA 2009. In particular, our estimates suggest that a standard deviation reduction in the dispersion of noncognitive skills across Spanish regions would lead to a 25% reduction in the magnitude of the observed differences in student performance across regions. This is a relevant effect since that associated to an equivalent reduction in the territorial dispersion of parent's educational level or occupational status would lead to at most a 2% reduction in the magnitude of observed differences in scholastic performance across Spanish regions.

Keywords: noncognitive skills, perseverance, resilience, scholastic performance, PISA, Spanish Regions.

1. Introducción

Desde que en 1966 David Coleman publicara en su famoso informe que el papel que jugaba la escuela en los resultados educativos de los estudiantes era prácticamente irrelevante, se ha avanzado mucho en la investigación de los rendimientos educativos y de los factores que contribuyen a obtener mejores resultados. Tanto por la mejora de las técnicas econométricas empleadas como por la mayor disponibilidad de datos, cincuenta años después podemos afirmar que ha sido matizada la polémica afirmación de Coleman.

Pero matizada no quiere decir rechazada. De hecho, gracias a las evaluaciones internacionales disponibles a gran escala desde finales del siglo pasado —entre otras las conocidas PISA (*Program for International Student Assessment*) promovida por la OCDE, o TIMSS (*Third international Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), a cargo de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), se ha podido cuantificar qué parte del rendimiento de los estudiantes se debe a cada uno de los ámbitos que tradicionalmente se han pensado que influían en los resultados: las características de los centros educativos (organización escolar, prácticas educativas, recursos disponibles...), el entorno familiar del estudiante (condiciones socioeconómicas, nivel de estudio de los padres, país de origen...) y las circunstancias en las que se de-

sarrolla su educación (compañeros, lugar de residencia, ejemplos disponibles...).

Pues bien, como resumían recientemente Gil y Sanz en esta misma publicación (GIL Y SANZ, 2014), si consideramos los resultados publicados hasta la fecha por PISA —esto es, las cinco oleadas que van desde PISA 2000 hasta PISA 2012—, aproximadamente un 32 % de la variación del rendimiento de los estudiantes corresponde al nivel de los centros educativos, otro 10 % sería achacable a las características del país, y el 58 % restante viene explicado por las características de los estudiantes para el caso de los países de la OCDE.

La revisión de Cordero, Crespo y Pedraja (2013), recoge las principales aportaciones de la investigación en España sobre el tema, clasificadas atendiendo a la metodología empleada en el estudio. Los autores hablan de dos bloques según empleen un análisis de regresión o un enfoque del tipo *frontera de eficiencia*¹. El trabajo

1. La frontera de eficiencia de Markowitz es el conjunto de carteras de valores (acciones, etc.) que obtienen el retorno esperado más alto (máximo rendimiento) para un determinado nivel de riesgo asumido. El rendimiento se mide como el tipo de rendimiento previsto (o media) y el riesgo se mide (con mayor frecuencia) como la varianza o la desviación típica del tipo de rendimiento. La frontera de eficiencia es un subconjunto del conjunto de varianza mínima.

de GONZÁLEZ Y DE LA RICA (2012) profundizó en el estudio de las diferencias entre los estudiantes de las diferentes regiones españolas, aprovechando que en 2009 se aumentó el número de comunidades autónomas con representación muestral. En concreto, para ese año, solo quedaron fuera de la muestra Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana y Extremadura.

De este último trabajo nos interesa ahora destacar un resultado interesante obtenido una vez se han incluido en el modelo los factores que tradicionalmente vienen siendo considerados. El trabajo concluye que existen importantes disparidades regionales —cuantificadas mediante diversos índices en VILLAR (2012): pobreza educativa, insuficiencia formativa, el Índice de Desarrollo Educativo, entre otros— que el modelo no es capaz de explicar, y que quedan recogidas en los *efectos fijos*² de cada comunidad autónoma. En ese trabajo las autoras de la investigación (Ainara González y Sara de la Rica) proponen diversos indicadores regionales para tratar de explicarlos. Indicadores de corte más bien macro, como son el Producto Interior Bruto, la Tasa de Ocupación Cualificada o el Gasto público en Educación, entre otros.

Nuestra propuesta va en la dirección opuesta. Usando la misma base de datos, PISA 2009, vamos a tratar de explicar las diferencias regionales descritas previamente, mirando la parte más pequeña e importante del proceso educativo, el estudiante, cuyas características personales, decíamos al principio, explican más de la mitad de la variación en el rendimiento educativo.

En concreto, siguiendo la propuesta del Premio Nobel de Economía del año 2000, James Heckman —ver, por ejemplo, HECKMAN Y OTROS (2006)— introducimos en el análisis las habilidades no cognitivas de los estudiantes como un posible factor explicativo de las diferencias regionales en el rendimiento educativo. Por *habilidades no cognitivas* entendemos todas las actitudes, comportamientos y estrategias que facilitan el éxito en el lugar de trabajo —en la escuela, en nuestro caso— como la motivación, la perseverancia o el autocontrol. Nos referimos a ellos como *habilidades no cognitivas* en oposición a las *habilidades cognitivas* como la inteligencia o la destreza para el cálculo, que son más difícilmente educables —en los casos en los que son— y sobre las que más se habla hasta la fecha.

Los rendimientos educativos que reflejan las evaluaciones internacionales hasta la fecha, hacen referencia directa a habilidades cognitivas. Los seis niveles propuestos en PISA 2009 de habilidad lectora hablan de una habilidad cognitiva. En 2006, sin embargo, sí hubo algunas preguntas en el cuestionario relacionadas con la motivación. Pero han desaparecido en las siguientes oleadas. Sin embargo, el estudio de los patrones de respuesta de los alumnos en PISA 2009 nos va a permitir obtener medidas intrínsecas de habilidades no cognitivas.

En los últimos años, los psicólogos de la personalidad han desarrollado diversas medidas de habilidades no cognitivas basadas en cuestionarios. Estas medidas, sin embargo, no están disponibles en muchas bases de datos y, en concreto, no se encuentran disponibles en PISA. Además, estas medidas basadas en cuestionarios también presentan sus limitaciones, debido a que se fundamentan en la capacidad de los encuestados de ser capaces de comunicar su nivel de habilidad no cognitiva de manera rigurosa y objetiva.

En efecto, el estudio detallado del patrón de respuesta a cuestionarios y test, ha sido propuesto como una medida alternativa de habilidades no cognitivas. Los datos que se recolectan en una encuesta contienen información no solo de las respuestas a las preguntas presentadas, sino también del nivel de compromiso de los participantes en la encuesta. Por ejemplo, no es raro observar que los encuestados se saltan preguntas o responden simplemente que no saben la respuesta, y es este comportamiento el que nos dice algo sobre los niveles no cognitivos de los participantes. En este sentido, el trabajo de Hitt, Trivitt y Cheng (2014) nos muestra que la frecuencia con que los estudiantes se saltan preguntas en una encuesta predice el nivel educativo final de estos estudiantes y el

nivel de salarios percibido más tarde en su vida, incluso de manera independiente del nivel de habilidad cognitiva. Usando el hecho de que los estudiantes en PISA toman distintas versiones de los test cognitivos, con distinto orden de las preguntas, Borghans y Schils (2013) son capaces de cuantificar la disminución del rendimiento según transcurre el test, y muestran que esta disminución en el rendimiento es un buen predictor de los niveles educativos finales que los estudiantes conseguirán más tarde en el transcurso de sus vidas.

Nuestro trabajo parte de esta literatura y construye medidas de las habilidades no cognitivas basadas en las pautas de respuesta de los estudiantes en los test presentados como parte de la prueba PISA 2009. Tal y como hacen, Borghans y Schils (2013), construimos medidas de habilidades no cognitivas basadas en la disminución en rendimiento según transcurre el test.

Balart y Cabrales (2014) analizan las diferencias entre comunidades autónomas respecto al ritmo de caída de la tasa de aciertos conforme avanza la prueba PISA, un aspecto esencial del presente artículo. No obstante, a diferencia de Balart y Cabrales (2014), nosotros ahondamos en el origen de ese desigual ritmo de caída del rendimiento en PISA por comunidades autónomas, analizando otros aspectos no estudiados previamente en la literatura como, por ejemplo, en qué medida los estudiantes de las distintas comunidades autónomas son más o menos proclives a dejar preguntas en blanco para pasar a la siguiente —en la línea de trabajo iniciada en Hitt, Trivitt y Cheng (2014)— o en qué medida los estudiantes son capaces de organizarse para, al menos, poder responder a todo el cuestionario PISA en el tiempo establecido inicialmente, o bien si son más o menos capaces de remontar un mal comienzo en el test y mejorar su posición relativa en la distribución de notas conforme avanza la prueba.

En este sentido, proponemos y construimos nuevas medidas de habilidades no cognitivas que tratan de captar la resiliencia de los estudiantes, es decir, la «capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas», como la define la RAE. Una vez creadas estas medidas, estudiamos su nivel de variación para las distintas regiones en España, manteniendo constantes las características personales, familiares y del colegio de los estudiantes.

2. Metodología

2.1. Datos y medidas de habilidades no cognitivas

Aunque quizás para la mayoría de los lectores sea un tema conocido, hemos preferido incluir unas referencias básicas para situar la base de datos utilizada. Como se sabe, el programa PISA está auspiciado desde 1997 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El objetivo es estudiar tres competencias que se suponen básicas (comprensión lectora, científica y matemática), buscando medir no tanto «lo que sabe hacer» el alumno, cuanto «lo que sabe hacer con lo que sabe». Al tratarse de una evaluación internacional (se ha pasado de los 32 países del año 2000 a los 65 de 2009, incluyendo 32 países que, aunque asociados, no pertenecen a la OCDE).

En 2009, la competencia más extensamente tratada fue la comprensión lectora. En España el cuestionario lo respondieron cerca de 26.000 alumnos de 910 centros educativos. Por primera vez participaron con muestra ampliada las comunidades autónomas de las Islas Baleares, Canarias, la Región de Murcia y la Comunidad de Madrid que se sumaban a otras diez que ya optaron por tener muestra ampliada en ediciones anteriores. De este modo, solo tres comunidades autónomas quedaron al margen, lo que proporciona una interesante muestra para ser analizada.

Aunque ya están disponibles los resultados de PISA 2012 —y de hecho durante el mes de abril de 2015 se ha desarrollado en nuestro país la siguiente oleada de pruebas— hay, sin embargo, una razón por la que los resultados que presentamos están basado en la edición de 2009. El motivo es que en PISA 2012 no está disponible el orden en que los estudiantes afrontaron las preguntas, que es una circunstancia esencial en nuestro estudio.

Aunque el tema principal de PISA 2009 fue la competencia lectora, tanto la competencia matemática como la científica también

2. Un modelo estadístico de «efectos fijos» es el que representa las cantidades observadas en las variables explicativas como si esas cantidades fueran no-aleatorias. Este modelo está en contraste con el modelo de «efectos aleatorios» y con el modelo «mixto», en los que todas o algunas de las variables explicativas son tratadas como si se derivaran de causas aleatorias.

fueron analizadas. Las cuestiones que miden las respectivas competencias están agrupadas en torno a estímulos –textos, tablas, diagramas, o una combinación de estos–. En PISA 2009, los 131 ítems preparados para medir la comprensión lectora se presentaban mediante 37 estímulos. Para la competencia científica, los ítems fueron 53, y para la competencia matemática, 34. Como el total de tiempo que un alumno tardaría en responder a todas estas preguntas se estimó en siete horas y media, cada estudiante responde solo a parte de las preguntas.

Para decidir qué parte debería responder cada estudiante, primero se agruparon los estímulos indicados en el párrafo anterior en trece bloques: siete de lectura, tres de ciencia y tres de matemáticas. Se estimó que el tiempo para responder a cada bloque era de treinta minutos. Una vez realizada esta agrupación, se elaboraron trece modelos de cuestionario, cada uno conteniendo cuatro bloques, que son los que finalmente se presentarían a los alumnos. Por tanto, la prueba tendría una duración máxima de dos horas, y no todos los alumnos responderían a las mismas preguntas necesariamente, ni tan siquiera a la misma proporción de preguntas sobre cada una de las competencias.

Un aspecto esencial de la prueba es que los trece cuestionarios de preguntas que se repartieron a los estudiantes de España en PISA 2009 se asignaron de forma aleatoria. Esto permite identificar, utilizando la especificación y los controles adecuados que analizamos en la siguiente sección, el efecto del orden de presentación de las preguntas en la probabilidad de acertar.

2.2. Modelo empírico

Para nuestra metodología, primero seguimos el trabajo de BORGHANS Y SCHILS (2012) y estudiamos cómo la probabilidad de responder a una pregunta correctamente decae con el transcurso del test. Para ello estimamos modelos de regresión lineal del siguiente tipo (ecuación 1):

Ecuación 1

$$y_{ij} = \delta_0 + \delta_1 Q_{ij} + \delta_2 X_i + \delta_3 CCAA_i + \delta_4 X_i * Q_{ij} + \delta_5 CCAA * Q_{ij} + \gamma_j + \varepsilon_{ij}$$

donde y_{ij} toma valor 1 si el estudiante i responde correctamente a la pregunta j , 0,5 si su respuesta es parcialmente correcta y 0 en caso contrario; Q_{ij} es el número de secuencia de la pregunta en el cuestionario que responde el estudiante, previamente re-escalada de manera que toma valor 0 para la primera pregunta y valor 1 para la última. X_i recoge variables relevantes del estudiante, su familia o el colegio que le atiende y que son controladas en nuestro análisis. Estas variables incluyen: edad y sexo del estudiante, nivel educativo del padre y la madre, tipo de ocupación laboral del padre y de la madre, variable indicativa de si el colegio es privado, información sobre el tamaño de la ciudad donde está situado el colegio, número de libros en el hogar del estudiante, lenguaje que se habla en casa, número suficiente de profesores en el colegio, y nivel económico y social del mismo. Por su parte, CCAA recoge variables indicativas de las distintas comunidades autónomas en España.

También incluimos en la metodología las interacciones de las variables de control en X_i y de las variables indicativas de comunidad autónoma (CCAA) con la variable de orden de la pregunta, para así permitir que el decaimiento en el rendimiento pueda ser distinto para estudiantes con distintas características y que residen en distintas regiones. Finalmente, incluimos efectos fijos de pregunta (γ_j), para controlar los distintos niveles de dificultad de las preguntas. El término de error ε_{ij} recoge cualquier factor inobservable que puede afectar la probabilidad de contestar una pregunta correctamente.

En un segundo análisis, mantenemos el modelo presentado en la ecuación 1 pero, siguiendo las ideas de HITT, TRIVITT Y CHENG (2014), estudiamos cómo varía la probabilidad de dejar en blanco la respuesta a una pregunta en función de la posición de dicha pregunta en el cuestionario PISA. Este análisis es relevante por cuanto completa al precedente al indagar en las posibles causas del decaimiento en el rendimiento de los estudiantes durante la realización de la prueba. Así, la variable dependiente pasa a tomar el valor 1 para aquellas preguntas que el estudiante deja en blanco para pasar a la siguiente y cero (0) en caso contrario.

Por último, también estimamos modelos a nivel del estudiante, y no al nivel estudiante-pregunta como hicimos en la ecuación 1, y ello para estudiar otros aspectos estrechamente relacionados con las habilidades no cognitivas del estudiante y que pueden explicar el decaimiento del rendimiento durante la prueba como, por ejemplo, la probabilidad de que haya podido responder a todas las preguntas, correcta o incorrectamente, en el tiempo inicialmente establecido o de que haya logrado mejorar su posición relativa en la distribución de estudiantes durante el desarrollo de la prueba tras un «mal» comienzo (resiliencia). Estos modelos son del siguiente tipo (ecuación 2):

Ecuación 2

$$y_i = \alpha_0 + \alpha_1 X_i + \alpha_2 CCAA_i + \gamma_B + \varepsilon_i$$

donde, y_i toma valor 1 si el estudiante no ha logrado responder a todos el cuestionario en el tiempo establecido o si empieza en la parte baja de la distribución de resultados mirando a las primeras preguntas, pero llega a calificar en la parte alta de la distribución cuando miramos a todo el test, nuestra medida de resiliencia, y cero (0) en caso contrario. En este caso estimamos modelos de elección binaria *probit*. El interés fundamental en este segundo tipo de modelo está en el coeficiente asociado a las indicadoras de comunidad autónoma, esto es, se trata de analizar si, a igualdad de características personales, familiares y escolares, es más o menos probable dejar preguntas en blanco o mostrar una actitud resiliente en función de la comunidad autónoma de residencia del estudiante.

3. Resultados

La primera columna de la tabla 1 presenta los resultados obtenidos al estimar por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) el modelo representado en la ecuación 1. La variable dependiente toma el valor 1 si el estudiante acertó la pregunta en cuestión, 0,5 si su respuesta fue parcialmente correcta y 0 si es incorrecta. Los resultados obtenidos no varían cuando codificamos las respuestas parcialmente correctas como incorrectas o correctas.

Tal y como hemos comentado previamente, la variable explicativa «Posición de la pregunta» capta la reducción en la probabilidad de responder acertadamente, total o parcialmente, a una pregunta como consecuencia de la posición en la que dicha pregunta aparece en el cuestionario que responde el estudiante. En la medida en que controlamos por *efectos fijos* de pregunta, esto es, por la dificultad intrínseca de cada pregunta, y en la medida en que también controlamos que el orden de las preguntas se modifica aleatoriamente en los cuestionarios en los que ésta aparece, y éstos a su vez son asignados aleatoriamente a los estudiantes; ocurre que esta forma de proceder permite identificar el efecto del orden de presentación de la pregunta en la probabilidad de responder correctamente a la misma.

Los coeficientes asociados a los efectos fijos de comunidad autónoma miden el efecto de estudiar en una comunidad en el rendimiento inicial en la prueba PISA, mientras que el coeficiente asociado a la interacción entre la indicadora de una comunidad autónoma y la posición de la pregunta en el cuestionario de PISA informa del efecto que tiene estudiar en esa comunidad en el decaimiento posterior del rendimiento durante el desarrollo de la prueba. Estos dos efectos se estiman una vez descontado el efecto que las características personales, familiares y de escuela incluidas en el modelo tienen en la probabilidad de responder correctamente a cada pregunta. Asimismo, la inclusión de efectos fijos de pregunta garantiza que la desigual dificultad de las distintas preguntas no influya en los coeficientes estimados para las indicadoras de comunidad autónoma, interactuadas o sin interactuar.

Las comunidades autónomas incluidas en el análisis son todas aquellas para las que PISA 2009 proporciona una muestra representativa, esto es, todas a excepción de la Comunidad Valenciana, Extremadura y Castilla-La Mancha. Asimismo, cabe destacar que Andalucía es la comunidad de referencia en las estimaciones y, por tanto, los coeficientes asociados a las demás comunidades indican la desviación en el efecto de interés respecto del estimado para Andalucía, que es captado por la constante para las estimaciones de efectos fijos sin interactuar y también por la variable de caída del rendimiento para las interacciones entre los efectos fijos de comu-

Tabla 1
Los determinantes de la probabilidad de acertar o dejar en blanco cada pregunta del cuestionario PISA 2009

Variable	Probabilidad de acertar		Probabilidad de dejar en blanco	
Posición de la pregunta	-0,171***	(0,001)	0,078***	(0,000)
Efectos fijos de comunidad autónoma				
Aragón	0,004*	(0,002)	-0,010***	(0,001)
Asturias	0,006***	(0,002)	0,005***	(0,001)
Baleares	-0,028***	(0,004)	0,018***	(0,002)
Canarias	-0,005***	(0,002)	0,006***	(0,001)
Cantabria	-0,005***	(0,002)	0,003***	(0,001)
Castilla y León	0,005**	(0,003)	-0,006***	(0,002)
Cataluña	0,018***	(0,005)	-0,012***	(0,002)
Galicia	0,030***	(0,006)	0,006***	(0,002)
La Rioja	0,015***	(0,002)	-0,003**	(0,002)
Madrid	-0,005***	(0,002)	-0,004**	(0,001)
Murcia	0,005***	(0,002)	-0,003***	(0,001)
Navarra	0,018***	(0,003)	-0,014***	(0,002)
País Vasco	-0,009***	(0,002)	-0,001	(0,002)
Ceuta y Melilla	-0,076***	(0,003)	0,031***	(0,001)
Interacciones con posición de la pregunta				
Aragón	0,049***	(0,000)	-0,033***	(0,000)
Asturias	0,035***	(0,000)	-0,010***	(0,000)
Baleares	-0,014***	(0,000)	0,011***	(0,000)
Canarias	-0,036***	(0,000)	-0,017***	(0,000)
Cantabria	0,052***	(0,000)	-0,030***	(0,000)
Castilla y León	0,062***	(0,000)	-0,035***	(0,000)
Cataluña	0,008***	(0,000)	-0,021***	(0,000)
Galicia	0,031***	(0,000)	-0,032***	(0,000)
La Rioja	0,064***	(0,000)	-0,031***	(0,000)
Madrid	0,058***	(0,000)	-0,035***	(0,000)
Murcia	0,015***	(0,000)	-0,016***	(0,000)
Navarra	0,028***	(0,000)	-0,019***	(0,000)
País Vasco	0,040***	(0,000)	-0,024***	(0,000)
Ceuta y Melilla	-0,002***	(0,000)	-0,012***	(0,000)
Características del estudiante, la familia y la escuela				
Edad estudiante	0,021***	(0,003)	-0,005***	(0,002)
Sexo estudiante (mujer)	0,003	(0,005)	-0,006**	(0,002)
Padre estudios superiores	-0,005	(0,005)	0,003	(0,004)
Padre estudios medios	-0,003	(0,005)	0,004**	(0,002)
Madre estudios superiores	0,001	(0,007)	-0,006**	(0,003)
Madre estudios medios	0,012**	(0,006)	-0,009***	(0,003)
Padre, ocupación categoría 1: dirección de empresas y administraciones públicas	0,049***	(0,013)	-0,014*	(0,007)
Padre, ocupación categoría 2: técnicos y profesionales científicos e intelectuales	0,057***	(0,005)	-0,007***	(0,002)
Padre, ocupación categoría 3: técnicos y profesionales de apoyo	0,050***	(0,003)	-0,010***	(0,001)
Padre, ocupación categoría 4: empleados de tipo administrativo	0,060***	(0,006)	-0,011***	(0,004)
Padre, ocupación categoría 5: servicios de restauración, personales, protección y vendedores	0,007	(0,006)	0,002	(0,003)
Padre, ocupación categoría 6: trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	-0,001	(0,017)	-0,011	(0,008)
Padre, ocupación categoría 7: artesanos y trabajadores cualificados	0,025*	(0,013)	-0,016***	(0,004)
Padre, ocupación categoría 8: operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	0,009	(0,020)	0,004	(0,017)
Madre, ocupación categoría 1: dirección de empresas y administraciones públicas	0,033***	(0,008)	-0,007	(0,004)
Madre, ocupación categoría 2: técnicos y profesionales científicos e intelectuales	0,047***	(0,006)	-0,018***	(0,004)
Madre, ocupación categoría 3: técnicos y profesionales de apoyo	0,048***	(0,003)	-0,018***	(0,005)
Madre, ocupación categoría 4: empleados de tipo administrativo	0,034***	(0,005)	-0,015***	(0,002)
Madre, ocupación categoría 5: servicios de restauración, personales, protección y vendedores	0,016**	(0,006)	-0,009***	(0,002)

Tabla 1 (continuación)
Los determinantes de la probabilidad de acertar o dejar en blanco cada pregunta del cuestionario PISA 2009

Variable	Probabilidad de acertar		Probabilidad de dejar en blanco	
Madre, ocupación categoría 6: trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	0,014*	(0,008)	-0,012*	(0,007)
Madre, ocupación categoría 7: artesanos y trabajadores cualificados	0,007**	(0,003)	-0,007*	(0,004)
Madre, ocupación categoría 8: operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	0,029***	(0,009)	-0,015***	(0,002)
Centro privado	-0,004	(0,010)	-0,002	(0,004)
Ciudad media	0,004	(0,003)	0,000	(0,003)
Ciudad grande	0,006	(0,008)	-0,001	(0,006)
Número de libros en casa				
11-25	0,062***	(0,012)	-0,032***	(0,009)
26-100	0,118***	(0,007)	-0,053***	(0,006)
101-200	0,164***	(0,009)	-0,063***	(0,005)
201-500	0,186***	(0,009)	-0,068***	(0,006)
Más de 500	0,195***	(0,012)	-0,070***	(0,007)
Idioma en casa: español	0,025**	(0,010)	-0,003	(0,003)
Falta de profesores	0,003	(0,009)	-0,002	(0,005)
Nivel socioeconómico promedio escuela	0,040***	(0,006)	-0,022***	(0,003)
Constante	0,063*	(0,038)	0,164***	(0,032)
<hr/>				
Tamaño de la muestra	1.153.820		1.153.820	
Bondad de ajuste	0,1882		0,1091	

Notas: La tabla 1 proporciona coeficientes estimados por MCO y errores standard robustos, ajustados por clusters a nivel de comunidad autónoma. Los símbolos *, ** y *** informan de la significatividad de los coeficiente estimados al 10 %, 5 % y 1 % de nivel de significatividad. La categoría de ocupación de los padres y madres de referencia son los trabajadores no cualificados. Las ciudades de tamaño medio y grande tienen entre 15.000 y 100.000 personas y más de 100.000 habitantes, respectivamente. La variable «Falta de profesores» indica si hay en el colegio, en opinión del director, escasez de profesores cualificados en matemáticas, ciencias o lengua.

nidad autónoma y la variable que informa de la posición de la pregunta en el cuestionario, respectivamente.

Los resultados obtenidos confirman que la comunidad autónoma de residencia del estudiante determina tanto su rendimiento inicial en la prueba PISA, como el ritmo de caída de su tasa de acierto a medida que avanza en la prueba. Esto es así porque todos los coeficientes asociados a indicadoras de comunidad autónoma, interactuadas o no con la variable que informa de la posición de la pregunta en el cuestionario, son significativamente distintos de cero (0) a niveles standard de significatividad estadística. Cabe destacar que este resultado se obtiene una vez hemos descontado ya el efecto de las características del estudiante, de su familia y del centro educativo.

Los resultados presentados en la primera columna de la tabla 1 enfatizan la relevancia del entorno del estudiante en la probabilidad de que éste responda correctamente a una pregunta en PISA. Así, el entorno familiar del estudiante resulta esencial tanto por la vía del nivel de estudios de sus padres, como por la categoría ocupacional de los mismos y de los hábitos de lectura de la familia resumidos en el número de libros que hay en casa. Por otra parte, el entorno escolar también condiciona la probabilidad de responder correctamente, tal y como indica el coeficiente positivo y estadísticamente significativo asociado a la variable que mide el status socioeconómico promedio de los estudiantes encuestados en PISA que asisten a una misma escuela.

Una estimación adicional auxiliar, que no presentamos por cuestiones de espacio pero que está disponible previa petición a los autores, confirma que el ritmo de decaimiento del rendimiento en la prueba PISA también depende de ciertas características personales, familiares y de la escuela como el idioma que se habla en el hogar del estudiante la mayor parte del tiempo (el decaimiento es menor cuando es el idioma español), el tamaño del núcleo de población en el que se encuentra el colegio (el decaimiento es menor cuando está ubicado en una ciudad) o el nivel socioeconómico promedio de la escuela en la que estudia (el decaimiento es menor cuanto mayor es ese nivel promedio). Esto es, podemos afirmar que

el ritmo al que la probabilidad de responder correctamente a una pregunta en PISA decae viene determinado básicamente por variables de contexto suprafamiliar como la comunidad autónoma y el tamaño del núcleo de población de residencia o el status socioeconómico promedio de la escuela en la que estudia.

Las estimaciones presentadas en la segunda columna de la tabla 1 profundizan en los determinantes de la caída del rendimiento durante la realización de la prueba PISA. En concreto, estas estimaciones analizan la relación entre la posición de la pregunta en el cuestionario y la probabilidad de que el estudiante deje en blanco la respuesta a dicha pregunta, para pasar a la siguiente. Esta posible relación es relevante por cuanto la evidencia analizada en HITT, TRIVITT Y CHENG (2014) ha demostrado que la frecuencia con que los estudiantes se saltan preguntas en una encuesta predice el nivel educativo final de estos estudiantes y el nivel de salarios que percibirán más tarde y a lo largo de su vida, incluso de su nivel de habilidad cognitiva. De esta forma, la frecuencia con la que se recurre a la opción de dejar en blanco la respuesta proporciona una medida de las habilidades no cognitivas vinculadas a rasgos de la personalidad como la perseverancia o la capacidad de concentración. Así, si encontramos que el decaimiento en la tasa de acierto durante el desarrollo de la prueba PISA está correlacionado con el recurso de dejar respuestas en blanco, podremos reforzar la interpretación establecida en la literatura especializada que considera el ritmo de decaimiento en el rendimiento como una medida de habilidades no cognitivas que conducen al éxito en la vida adulta.

Los resultados obtenidos en la segunda columna de la tabla 1 sugieren que esta práctica de dejar en blanco la respuesta a una pregunta para buscar otra de respuesta más inmediata, a partir del conocimiento acumulado por el estudiante, está estrechamente relacionada con la caída en el rendimiento estimada en la primera columna. Esto es así porque, para la mayoría de comunidades autónomas, el coeficiente estimado en la segunda columna tiene el signo opuesto al estimado en la primera columna.

Nuestras estimaciones sugieren que aquellas comunidades que tienen –a igualdad de características personales, familiares y de

Tabla 2
El efecto de las diferencias territoriales en aspectos cognitivos y no cognitivos sobre el rendimiento estudiantil en matemáticas en PISA 2009

Variable	Puntuación en matemáticas	
Efecto fijo CCAA	417,567***	(112,522)
Interacción CCAA con posición pregunta	245,831***	(74,625)
Características del estudiante, la familia y la escuela		
Edad estudiante	6,814**	(3,028)
Sexo estudiante (mujer)	-22,522***	(2,635)
Padre estudios superiores	-1,673	(1,987)
Padre estudios medios	0,660	(1,824)
Madre estudios superiores	7,339**	(3,659)
Madre estudios medios	12,155***	(4,563)
Padre, ocupación categoría 1: dirección de empresas y administraciones públicas	21,699***	(5,686)
Padre, ocupación categoría 2: técnicos y profesionales científicos e intelectuales	26,396***	(3,207)
Padre, ocupación categoría 3: técnicos y profesionales de apoyo	20,555***	(3,551)
Padre, ocupación categoría 4: empleados de tipo administrativo	23,820***	(2,817)
Padre, ocupación categoría 5: servicios de restauración, personales, protección y vendedores	3,794*	(2,249)
Padre, ocupación categoría 6: trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	6,561	(8,345)
Padre, ocupación categoría 7: artesanos y trabajadores cualificados	12,031***	(4,327)
Padre, ocupación categoría 8: operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	4,102	(8,083)
Madre, ocupación categoría 1: dirección de empresas y administraciones públicas	14,357***	(3,910)
Madre, ocupación categoría 2: técnicos y profesionales científicos e intelectuales	25,205***	(4,044)
Madre, ocupación categoría 3: técnicos y profesionales de apoyo	18,647***	(2,510)
Madre, ocupación categoría 4: empleados de tipo administrativo	17,075***	(2,833)
Madre, ocupación categoría 5: servicios de restauración, personales, protección y vendedores	6,002*	(3,413)
Madre, ocupación categoría 6: trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	8,077**	(3,164)
Madre, ocupación categoría 7: artesanos y trabajadores cualificados	3,283	(2,272)
Madre, ocupación categoría 8: operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	12,604***	(3,569)
Centro privado	-5,619	(5,461)
Ciudad media	-0,460	(1,292)
Ciudad grande	6,455**	(3,292)
Número de libros en casa		
11-25	37,381***	(4,930)
26-100	66,630***	(3,032)
101-200	92,382***	(4,182)
201-500	100,177***	(3,774)
Más de 500	101,285***	(4,374)
Idioma en casa: español	4,874**	(2,189)
Falta de profesores	0,062	(2,735)
Nivel socioeconómico promedio escuela	16,500***	(1,315)
Constante	296,159***	(43,119)
Tamaño de la muestra	20.284	
Bondad de ajuste	0,307	

Notas: La tabla 2 proporciona coeficientes estimados por MCO (Mínimos Cuadrados Ordinarios) y errores standard robustos ajustados por clusters a nivel de comunidad autónoma. Los símbolos *, ** y *** informan de la significatividad de los coeficiente estimados al 10 %, 5 % y 1 % de nivel de significatividad. Las categoría de ocupación de los padres y madres de referencia son los trabajadores no cualificados. Las ciudades de tamaño medio y grande tienen entre 15.000 y 100.000 personas y más de 100.000 habitantes, respectivamente. La variable «Falta de profesores» indica si hay, en opinión del director, escasez de profesores cualificados en matemáticas, ciencias o lengua en el colegio.

escuela— una mayor probabilidad de acierto en las preguntas iniciales de la prueba PISA tienen también una menor probabilidad de dejar una respuesta en blanco en ese bloque de preguntas. Asimismo, aquellas comunidades en las que la tasa de acierto decae de forma más rápida conforme avanza la realización de la prueba son aquellas en las que más se incrementa la probabilidad de que los

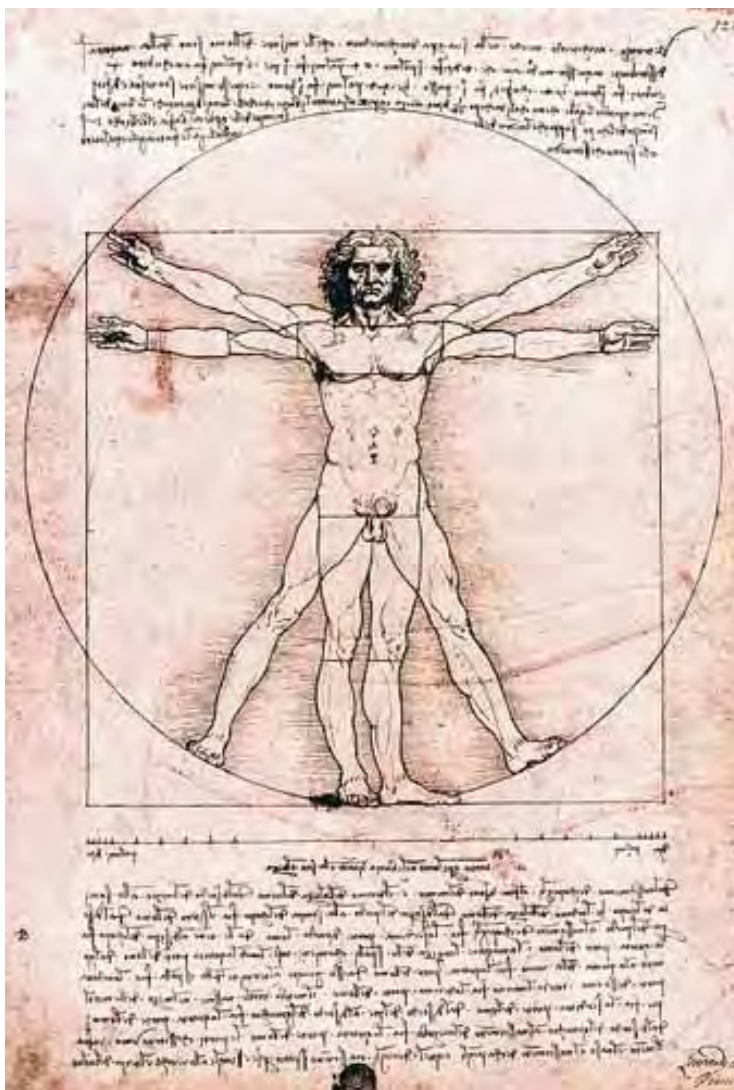
estudiantes dejen una respuesta en blanco para pasar a la siguiente pregunta.

Los resultados presentados hasta el momento analizan los determinantes de responder correctamente en la prueba PISA, pero no informan de la relación entre esta probabilidad o el decaimiento en la misma y la nota final obtenida en PISA por el estudiante. Por

ello, en la tabla 2 presentamos los resultados obtenidos al estimar por MCO (Mínimos Cuadrados Ordinarios) un modelo en el que la variable dependiente es la nota final obtenida en matemáticas por el estudiante, y las variables explicativas son las características del estudiante, de su familia y de la escuela, previamente analizadas. A esta especificación añadimos dos variables adicionales, construidas a partir de las estimaciones contenidas en la primera columna de la tabla 1, que informan del efecto estimado que vivir en cada comunidad autónoma tiene tanto en el rendimiento inicial en PISA, como en el ritmo de decaimiento en la tasa de aciertos, una vez hemos tenido en cuenta el efecto de las características personales, familiares y escolares. Los resultados obtenidos al considerar la nota obtenida en comprensión lectora y en ciencias son, tanto cualitativa como cuantitativamente, muy similares a los obtenidos para matemáticas, con lo que nos centramos en estos últimos.

Los resultados obtenidos confirman los encontrados previamente en la literatura especializada sobre el tema, al señalar que el rendimiento de un estudiante residente en España en matemáticas en PISA 2009 depende de su edad y sexo, y además de un amplio conjunto de características familiares como el nivel de estudios de sus padres y su categoría ocupacional o el número de libros que hay en el hogar. Las características del centro educativo son mucho menos relevantes, resultando estadísticamente significativo a niveles convencionales únicamente el efecto del nivel socioeconómico promedio de los estudiantes que asisten a dicho centro. Asimismo, encontramos que la comunidad autónoma de residencia condiciona, a igualdad de otros factores relevantes considerados en la estimación, el resultado obtenido por el estudiante tanto por las diferencias regionales en tasas de acierto inicial, como en ritmo de decaimiento de la tasa de acierto. El primero de los factores, esto es, las diferencias territoriales en tasa de acierto inicial está asociado a diferencias territoriales en factores cognitivos no captadas por las variables explicativas del modelo. El segundo de los factores capta diferencias territoriales relevantes para el rendimiento educativo debidas a diferencias en la importancia que cada comunidad otorga a ciertas habilidades no cognitivas o rasgos de personalidad esenciales para dicho rendimiento. Este resultado confirma, pues, que las diferencias en rendimiento estudiantil observadas entre las distintas comunidades autónomas españolas reflejan, en parte, diferencias en la importancia que cada comunidad otorga al desarrollo en los estudiantes de las habilidades no cognitivas que conducen al éxito en la educación y la vida adulta como la perseverancia (Heckman, 2011).

Para tener una idea de la magnitud de los efectos estimados, calculamos qué porcentaje de la dispersión o diferencias en rendimiento en matemáticas entre las distintas comunidades autónomas incluidas en el estudio se eliminaría si las diferencias territoriales en tasa de acierto inicial o en tasa de decaimiento de la tasa de acierto se redujeran en una medida standard como es una desviación típica. Encontramos que una reducción de esa cuantía en las diferencias territoriales en tasa de acierto inicial conduciría a una reducción en la dispersión de resultados entre comunidades autónomas de aproximadamente un 33 %. Por su parte, una reducción equivalente en las diferencias territoriales en ritmo de caída de la tasa de acierto provocaría una reducción de las diferencias observadas en la nota media en PISA de aproximadamente un 25 %. Esto es, nuestras estimaciones confirman que las diferencias en habilidades no cognitivas o en rasgos de la personalidad entre las distintas comunidades autónomas españolas explican un porcentaje relevante de las diferencias observadas en rendimiento académico en PISA, aunque dicho porcentaje es inferior al atribuible a diferencias territoriales en dimensiones cognitivas o de conocimiento del estudiante. Estos dos factores explican, de forma conjunta, casi el 60 % de las diferencias en rendimiento medio en PISA, observadas entre las comunidades autónomas incluidas en el estudio.



A continuación analizamos, en la tabla 3, la influencia que la comunidad autónoma de residencia del estudiante tiene en otros dos aspectos relevantes, claramente relacionados con habilidades no cognitivas y no estudiados previamente en la literatura sobre el tema. Por un lado, analizamos la probabilidad de que el estudiante no terminase de responder al cuestionario en el tiempo establecido para la realización de la prueba. Por otro, estudiamos la relación entre la comunidad de residencia del estudiante y la probabilidad de que éste mejore su posición relativa en la distribución de estudiantes entre el inicio y el final de la prueba. Los resultados obtenidos en este último caso son robustos respecto a la definición de inicio y final de la prueba en función del número de preguntas incluidas en cada caso y a los percentiles utilizados para medir la posición relativa del estudiante.

Los resultados obtenidos confirman la relevancia de la comunidad de residencia en la probabilidad de que el estudiante haya, al menos, tenido tiempo de leer todas las preguntas del cuestionario. Asimismo, encontramos que la probabilidad de mejorar la posición relativa en la distribución de notas a medida que avanza la realización de la prueba es un evento claramente relacionado con la comunidad de residencia. Así, los estudiantes que residen en, por orden de importancia del efecto estimado, La Rioja, Castilla y León, Aragón, Galicia y Cantabria tienen –a igualdad de otras características individuales, familiares y escolares– una mayor probabilidad de haber respondido a todas las preguntas del cuestionario y de haber mejorado su posición relativa en la distribución de notas durante la realización de la prueba. Nótese que este último resultado no es incompatible con el previamente obtenido de que el rendimiento se reduce durante la realización de la prueba para la mayoría de estudiantes. Asimismo, los estudiantes residentes en Andalucía, Islas Baleares, Canarias y en las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla tienen una probabilidad mayor de –a igualdad de

características personales, familiares y escolares— no haber tenido tiempo para leer todo el cuestionario y no haber podido mejorar su posición relativa en la distribución de notas durante el desarrollo de la prueba PISA.

Resulta, asimismo, interesante el comprobar que son muy pocas las características de los entornos familiares y escolares de los estudiantes que determinan la probabilidad de que éstos hayan podido leer todo el cuestionario PISA en el tiempo establecido al efecto y/o que hayan logrado mejorar su posición relativa durante el desarrollo de la prueba. Este resultado apunta, una vez más, a la relevancia del contexto territorial como determinante del rendimiento en PISA. Entre las variables que sí que influyen en las variables explicadas en la tabla 3 se encuentran el número de libros que hay en casa del estudiante, positivamente relacionado tanto con la probabilidad de haber contestado a todo el cuestionario, como de

haber mejorado posiciones relativas y en status socioeconómico promedio del colegio.

Los cálculos realizados permiten afirmar que existe una estrecha relación entre el ritmo al que decae la tasa de respuestas a nivel regional en PISA 2009 y la proporción de estudiantes que dejan respuestas en blanco, que son capaces de responder, acertadamente o no, a todo el cuestionario en el tiempo establecido o que son capaces de mejorar su posición relativa en la distribución de rendimiento durante la realización de la prueba. Estos resultados sugieren que estas prácticas — estrechamente relacionadas con la perseverancia, con la concentración y la motivación intrínseca— son las que subyacen a las diferencias territoriales en ritmo de decaimiento de la tasa de acierto que, a su vez, condiciona el resultado de los estudiantes en PISA y las diferencias observadas entre comunidades autónomas.

Tabla 3
Los determinantes de la probabilidad de responder a todas las preguntas del cuestionario y de mejorar la posición relativa en la distribución de notas conforma avanza la prueba PISA 2009

Variable	No acaba el cuestionario		Resiliencia	
Efectos fijos de comunidad autónoma				
Aragón	-0,386***	(0,009)	0,200***	(0,071)
Asturias	-0,374***	(0,011)	0,190***	(0,071)
Baleares	0,115***	(0,024)	-0,184**	(0,084)
Canarias	0,247***	(0,014)	-0,058	(0,083)
Cantabria	-0,313***	(0,008)	0,199***	(0,075)
Castilla y León	-0,385***	(0,014)	0,299***	(0,070)
Cataluña	-0,011	(0,026)	0,169**	(0,079)
Galicia	-0,327***	(0,026)	0,219***	(0,080)
La Rioja	-0,507***	(0,013)	0,293***	(0,077)
Madrid	-0,373***	(0,013)	0,111	(0,073)
Murcia	-0,117***	(0,008)	0,110	(0,077)
Navarra	-0,163***	(0,018)	0,181**	(0,089)
País Vasco	-0,353***	(0,010)	0,098*	(0,058)
Ceuta y Melilla	0,152***	(0,025)	-0,143	(0,091)
Características del estudiante, la familia y la escuela				
Edad estudiante	0,153***	(0,042)	0,009	(0,076)
Sexo estudiante (mujer)	0,166***	(0,016)	0,016	(0,043)
Padre estudios superiores	0,076***	(0,021)	0,069	(0,083)
Padre estudios medios	0,020	(0,031)	0,030	(0,073)
Madre estudios superiores	-0,045	(0,054)	-0,137	(0,090)
Madre estudios medios	-0,070***	(0,025)	-0,053	(0,077)
Padre, ocupación categoría 1: dirección de empresas y administraciones públicas	0,081	(0,087)	-0,023	(0,115)
Padre, ocupación categoría 2: técnicos y profesionales científicos e intelectuales	-0,022	(0,043)	0,118	(0,084)
Padre, ocupación categoría 3: técnicos y profesionales de apoyo	0,054	(0,059)	0,142*	(0,079)
Padre, ocupación categoría 4: empleados de tipo administrativo	0,014	(0,072)	0,113	(0,073)
Padre, ocupación categoría 5: servicios de restauración, personales, protección y vendedores	0,138***	(0,051)	-0,079	(0,064)
Padre, ocupación categoría 6: trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	0,351	(0,221)	-0,325	(0,201)
Padre, ocupación categoría 7: artesanos y trabajadores cualificados	0,009	(0,089)	-0,056	(0,108)
Padre, ocupación categoría 8: operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	0,036	(0,093)	-0,157	(0,159)
Madre, ocupación categoría 1: dirección de empresas y administraciones públicas	-0,099**	(0,040)	-0,015	(0,091)
Madre, ocupación categoría 2: técnicos y profesionales científicos e intelectuales	-0,042	(0,070)	0,071	(0,099)
Madre, ocupación categoría 3: técnicos y profesionales de apoyo	0,024	(0,074)	0,109	(0,098)
Madre, ocupación categoría 4: empleados de tipo administrativo	0,022	(0,073)	0,100	(0,107)
Madre, ocupación categoría 5: servicios de restauración, personales, protección y vendedores	-0,092*	(0,053)	0,042	(0,094)
Madre, ocupación categoría 6: trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	0,071	(0,067)	0,017	(0,152)
Madre, ocupación categoría 7: artesanos y trabajadores cualificados	-0,025	(0,076)	-0,137*	(0,079)
Madre, ocupación categoría 8: operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	0,036	(0,061)	0,051	(0,095)

Tabla 3 (continuación)
Los determinantes de la probabilidad de responder a todas las preguntas del cuestionario y de mejorar la posición relativa en la distribución de notas conforma avanza la prueba PISA 2009

Variable	No acaba el cuestionario		Resiliencia	
Centro privado	0,018	(0,042)	-0,004	(0,061)
Ciudad media	-0,022	(0,060)	-0,037	(0,055)
Ciudad grande	-0,009	(0,023)	-0,007	(0,053)
Número de libros en casa				
11-25	-0,177**	(0,069)	-0,173	(0,132)
26-100	-0,232***	(0,044)	0,169	(0,122)
101-200	-0,262***	(0,049)	0,312**	(0,125)
201-500	-0,328***	(0,062)	0,457***	(0,129)
Más de 500	-0,392***	(0,089)	0,587***	(0,135)
Idioma en casa: español	0,034	(0,040)	0,150**	(0,072)
Falta de profesores	0,068	(0,083)	-0,056	(0,049)
Nivel socioeconómico promedio escuela	-0,131***	(0,028)	0,168***	(0,044)
Constante	-3,249***	(0,628)	-1,717	(1,223)
Tamaño de la muestra	20.284		12.806	
Bondad de ajuste	0,0412		0,1699	

Notas: La tabla 3 proporciona coeficientes estimados utilizando un modelo de elección discreta Probit y errores standard robustos ajustados por clusters a nivel de comunidad autónoma. Los símbolos *, ** y *** informan de la significatividad de los coeficiente estimados al 10 %, 5 % y 1 % de nivel de significatividad. Las categorías de ocupación de los padres y madres de referencia son los trabajadores no cualificados. Las ciudades de tamaño medio y grande tienen entre 15.000 y 100.000 personas y más de 100.000 habitantes, respectivamente. La variable «Falta de profesores» indica si hay, en opinión del director, escasez de profesores cualificados en matemáticas, ciencias o lengua en el colegio.

4. Discusión

Los resultados presentados en las tablas precedentes confirman que una parte relevante de las diferencias observadas entre comunidades autónomas en el rendimiento de sus estudiantes en PISA 2009 se debe a factores relacionados con las denominadas habilidades no cognitivas, esto es, a los diferentes rasgos de personalidad que cada grupo social vinculado a cada territorio fomenta. Nuestras estimaciones sugieren que determinados rasgos de personalidad como la perseverancia, la capacidad de mantener el esfuerzo y la concentración, estrechamente vinculados a la capacidad para postergar las recompensas y pensar a largo plazo, difieren de forma notable entre los estudiantes de las distintas comunidades autónomas y juegan un papel esencial en las diferencias en rendimiento educativo que observamos en PISA 2009. Estos son los rasgos de personalidad que hacen más probable que un estudiante mantenga el esfuerzo durante la realización de la prueba PISA o que incluso mejore su posición relativa en el conjunto de la distribución, superando lo que puede ser un mal comienzo y dando un ejemplo claro de resiliencia.

Asimismo, esta diferente dotación de habilidades no cognitivas explica que los estudiantes de unas comunidades sean menos dados a organizarse para poder, al menos, responder a todo el cuestionario de PISA en el tiempo inicialmente establecido o dejar preguntas en blanco durante la realización del examen, un comportamiento vinculado en la literatura sobre el tema, no sólo a un menor rendimiento en pruebas estandarizadas tipo PISA, sino también a una mayor probabilidad de no alcanzar un nivel de estudios superior en la vida adulta o de no tener unas buenas condiciones laborales y salariales en el futuro. Cabe, por tanto, enfatizar que las diferencias en habilidades no cognitivas entre los jóvenes de las distintas comunidades autónomas que subyacen a los resultados obtenidos podrán explicar, en buena medida, las diferencias que observamos entre estos territorios en términos del nivel educativo finalmente alcanzado, abandono escolar prematuro o condiciones laborales y de bienestar en la edad adulta.

En concreto, nuestras estimaciones sugieren que una reducción en una medida standard de la dispersión observada entre las comunidades autónomas en el ritmo de decaimiento del rendimiento en PISA conduciría a una reducción de las diferencias observadas en nota media en PISA entre las distintas comunidades autónomas de aproximadamente un 25 %. Estamos ante una variable clave para

la política educativa, en la medida en que una reducción equivalente en la dispersión territorial de otras variables relevantes como la proporción de padres con estudios superiores o de padres ocupados en las mejores categorías profesionales conduciría a una reducción muy inferior, que no excedería del 2 %, en las diferencias observadas en nota media en PISA entre las distintas comunidades autónomas españolas.

Nuestros resultados están en línea con los obtenidos en otros trabajos que enfatizan la relevancia de las habilidades no cognitivas en el rendimiento del estudiante como, por ejemplo, CUNHA, HECKMAN Y SCHNACH (2010) y BORGHANS, MEIJERS Y WEEL (2008), que encuentran que las habilidades no cognitivas y, en concreto, aquellos rasgos de la personalidad vinculados a la capacidad de postergar recompensas, perseverar, esforzarse; están estrechamente relacionados con el rendimiento en pruebas estandarizadas tipo PISA. La novedad de nuestro estudio es que constatamos la relevancia de factores no asociados a aspectos cognitivos en el rendimiento estudiantil en PISA y en las diferencias territoriales resultantes, sin disponer de medidas psicométricas de habilidades no cognitivas, sino analizando los patrones de respuesta de los estudiantes al cuestionario de PISA 2009 y centrando el análisis en aspectos adicionales a la tasa de decaimiento de las respuestas correctas como, por ejemplo, la práctica de dejar respuestas en blanco o el no haber sido capaz de leer todo el cuestionario en el tiempo establecido.

La siguiente cuestión a analizar, vista la relevancia que las diferencias entre comunidades autónomas en habilidades no cognitivas tienen en la determinación de las diferencias observadas en rendimiento escolar, es si es posible modificar la dotación de habilidades no cognitivas en aquellas comunidades autónomas en las que ésta no es favorable al rendimiento de sus estudiantes y, lo que es más relevante a la luz de la evidencia acumulada en la literatura especializada, en el bienestar en la etapa adulta. La respuesta, tal y como se explica detalladamente en Méndez (2014) es que sí es posible, mediante intervenciones de política educativa destinadas a formar a los profesores y a los padres en el fomento de las habilidades no cognitivas “adecuadas”. Si bien la formación de los padres es la que tiene, a priori, el mayor rendimiento esperado, la formación de profesores es la que resulta más fácil de estandarizar en las distintas comunidades autónomas y la que, por tanto, tiene más perfil de herramienta de política educativa.

En este sentido, la revisión de la literatura especializada realizada por el DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2013) sobre intervenciones tempranas que promueven habilidades no cognitivas clave para el éxito educativo como, por ejemplo, la tenacidad y la perseverancia; es particularmente útil. Las intervenciones son agrupadas en cinco categorías: programas de lectura en escuelas que fomentan valores; intervenciones que buscan cambiar la mentalidad y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes; modelos alternativos de escuela; programas de aprendizaje informal y programas digitales de aprendizaje, que incluyen herramientas para profesores. La característica común a las cinco categorías es que se trata de una nueva forma de aprender y enseñar, más individualizada y centrada en conocer al estudiante y potenciar sus fortalezas, para obtener resultados duraderos o permanentes. En este mismo sentido, DIAMOND Y LEE (2011) revisan los programas formativos que se ha demostrado de forma científica que contribuyen a mejorar las habilidades no cognitivas de los estudiantes de primaria y secundaria y, en concreto, sus funciones ejecutivas, esto es, aquellas funciones necesarias para desarrollar la capacidad de concentración, ignorar las distracciones, retener y utilizar nueva información, planificar acciones y revisar los planes establecidos cuando es necesario e inhibir los impulsos. Entre los programas que revisan estos autores se encuentran programas de entrenamiento de habilidades no cognitivas asistidos por ordenador, programas de juegos de mesa, de ejercicio físico (aerobic, artes marciales, yoga) y, sobre todo, recientes desarrollos curriculares que enfatizan explícitamente –hasta el punto de convertirlo en algunos casos en una asignatura con horas de formación semanales evaluable y, en todos los casos, en algo transversal al currículo– las habilidades no cognitivas como la perseverancia.

Cabe destacar que ninguna de estas iniciativas se ha desarrollado en España. El siguiente paso, pues, es aprender desde dentro de nuestro sistema educativo, con innovaciones educativas, evaluadas de forma experimental, que garanticen el éxito de programas futuros de mayor envergadura, encaminados a lograr en los estudiantes españoles las habilidades adecuadas para su éxito educativo, laboral y en salud en la edad adulta. En la medida en que el contexto es esencial para garantizar la reproducibilidad de los resultados obtenidos en una experiencia de innovación educativa, no sería razonable abrazar las intervenciones exitosas de Estados Unidos sin haber realizado una prueba piloto en España que confirmase la adecuación de las mismas a nuestra realidad.

Para terminar, habría que destacar que los autores del presente artículo estamos trabajando con el Consejo Escolar de la Región de Murcia para que se ponga en marcha una experiencia de innovación educativa que tiene como objetivo mejorar la dotación de habilidades no cognitivas 'buenas' de los estudiantes de Educación Primaria de la Región de Murcia. Esta experiencia de innovación, pionera en España, tiene como objetivo a corto plazo la mejora en el rendimiento de los estudiantes y, como metas en el medio y largo plazo, reducir la incidencia de la repetición de curso, del fracaso escolar, del abandono escolar prematuro, y de la exclusión social, la delincuencia o el embarazo adolescente; variables todas ellas en las que se ha demostrado, en la literatura económica sobre el tema, que las habilidades no cognitivas juegan un papel esencial.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo es analizar el papel de las habilidades no cognitivas o rasgos de personalidad de los estudiantes y, en concreto, del componente territorial de las mismas, en la determinación de las diferencias observadas en rendimiento escolar en PISA entre las distintas comunidades autónomas españolas. Hasta la fecha, y con la excepción de BALART Y CABRALES (2014), el debate sobre el origen de estas diferencias territoriales se ha circunscrito a las diferencias en dotación de características familiares y escolares que favorecen el rendimiento escolar. Estos trabajos, no obstante, suelen encontrar que una proporción relevante de las diferencias observadas queda sin explicar sobre la base de estos factores.

Utilizando los microdatos de PISA 2009, última edición que proporciona la información necesaria para el presente análisis, encontramos que una parte relevante de las diferencias observadas entre comunidades autónomas en el rendimiento de sus estudiantes en PISA se debe a la diferente dotación de habilidades no cog-

nitivas de los estudiantes de cada comunidad. Al no disponer de medidas directas de las habilidades no cognitivas de los estudiantes, utilizamos indicadores indirectos validados en la literatura especializada como, por ejemplo, las diferencias en el ritmo de reducción de la tasa de acierto conforme avanza la realización de la prueba PISA; en la tendencia a dejar preguntas en blanco para avanzar en la realización del test; en la capacidad para poder responder, al menos, a todas las preguntas del cuestionario, que son como mucho 64 preguntas, en el tiempo inicialmente establecido; y también indicadores como las diferencias territoriales en la capacidad de los estudiantes para mejorar su posición relativa en la distribución de resultados a medida que avanza la realización de la prueba, algo estrechamente relacionado con el concepto de resiliencia. Estas medidas reflejan habilidades no cognitivas relacionadas con la capacidad de concentración, la perseverancia, la resiliencia, etc.; aspectos de la personalidad asociados positivamente al rendimiento y al logro educativo en la literatura sobre el tema. Nuestra aportación es, pues, la constatación de patrones territoriales de diferencias en la dotación de estas habilidades y la cuantificación de su efecto en el rendimiento escolar.

En concreto, nuestras estimaciones sugieren que una reducción en una medida standard, esto es, en una desviación típica, de la dispersión observada entre las comunidades autónomas en el ritmo de decaimiento del rendimiento en PISA 2009, conduciría a una reducción de las diferencias observadas en nota media en PISA entre las distintas comunidades autónomas de aproximadamente un 25 %. Estamos ante una variable clave para la política educativa en la medida en que una reducción equivalente en la dispersión territorial de otras variables relevantes como la proporción de padres con estudios superiores o de padres ocupados en las mejores categorías profesionales conduciría a una reducción muy inferior, que no excedería del 2%, en las diferencias observadas en nota media en PISA entre las distintas comunidades autónomas españolas.

Asimismo, esta diferente dotación de habilidades no cognitivas explica que los estudiantes de unas comunidades sean menos dados a organizarse para poder al menos responder a todo el cuestionario de PISA en el tiempo inicialmente establecido o para dejar preguntas en blanco durante la realización del examen; un comportamiento vinculado en la literatura sobre el tema, no solo a un menor rendimiento en pruebas estandarizadas tipo PISA, sino también a una mayor probabilidad de no alcanzar un nivel de estudios superior en la vida adulta o de no tener unas buenas condiciones laborales y salariales en el futuro. Cabe, por tanto, enfatizar que las diferencias en habilidades no cognitivas entre los jóvenes de las distintas comunidades autónomas, que subyacen a los resultados obtenidos, podrán explicar, en buena medida, las diferencias que observamos entre estos territorios en términos de nivel educativo finalmente alcanzado, abandono escolar prematuro o condiciones laborales y de bienestar en la edad adulta.

Referencias bibliográficas

- BORGHANS, L. & SCHILS, T. (2012). «The leaning tower of Pisa. Decomposing achievement test scores into cognitive and noncognitive components». [Consulta: 2015]. Disponible en: <http://www.sole-jole.org/13260.pdf>
- BORGHANS, L.; MELJERS, H. & WEEL, B. T. (2008). «The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores». *Economic Inquiry* vol. 46 (1), pp. 2-12.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D. & YORK, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. U.S. Government Printing Office.
- CORDERO, J.M., CRESPO, E., PEDRAJA, F. (2013). «Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España». *Revista de Educación*, pp 273-297.
- CUNHA, F.; HECKMAN, J. J. & SCHENNACH, S. M. (2010). «Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation». *Econometrica, Econometric Society*, vol. 78 (3), pp. 883-931.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2013). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. Office of Educational Technology.
- DIAMOND, A. & LEE, K. (2011). «Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old». *Science* vol. 333, pp. 959-964.

GIL ESCUDERO, G. y SANZ LABRADOR, I. (2014). «PISA para Centros Educativos: Un instrumento para el fomento del éxito escolar de los centros». *Participación Educativa*, n.º 4, 2.ª etapa, pp. 29-37.

GONZÁLEZ SAN ROMÁN, A. y DE LA RICA GOIRICELAYA, SARA (2012). «Determinantes de las diferencias regionales en el rendimiento académico en España-PISA 2009». *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Fundación BBVA

HECKMAN, J. J. (2011). «Integrating Personality Psychology into Economics. IZA Discussion Paper 5950», *Institute for the Study of Labor (IZA)*.

HECKMAN, J. J.; STIXRUD, J. & URZUA, S. (2006). «The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior». *Journal of Labor Economics*, 24 (3), pp. 411-482.

HITT, C.; TRIVITT, J. & CHENG, A. (2014). «When you say nothing at all: The surprisingly predictive power of student effort on surveys». *EDRE Working paper*. [Consulta: 2015]. Disponible en: <http://www.uaedreform.org/downloads/2014/10/edre-wp-2014-10.pdf>

MÉNDEZ, I. (2014). «Habilidades no cognitivas y rendimiento escolar». *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 20.

VILLAR, A. (2012). «PISA 2009 y el sistema educativo español: una visión panorámica». *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Fundación BBVA.

Los autores

Ildefonso Méndez Martínez

Obtuvo su doctorado en Economía en el CEMFI, bajo la supervisión del profesor Samuel Bentolila. Master en Economía con Honores por la Universitat Pompeu Fabra. Es actualmente Profesor Titular en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Murcia. Su investigación está centrada en la economía de la educación y en las técnicas microeconómicas. Ha publicado artículos en prestigiosas revistas científicas como *Economics of Education Review*, *Journal of Population Economics*, *Journal of Health Economics*, *Health Economics*, *Journal of the Spanish Economic Association* y *Management Science*, entre otras. Ha sido investigador principal en proyectos de investigación financiados, entre otros, por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por la Fundación Ramón Areces. Actualmente dirige varias tesis doctorales y ha presentado sus artículos de investigación en más de treinta congresos internacionales.

Gema Zamarro

Desde 2006, es Ph. D. en Economía CEMFI & UNED, Madrid. En la actualidad es Profesora Asociada y ocupa la cátedra de «21st Century Endowed Chair in Teacher Quality» en el Departamento de Reforma Educativa de la Universidad de Arkansas. Las áreas de investigación de la Dra. Zamarro incluyen entre otras, las medidas de calidad de la enseñanza, la estimación de efectos de las intervenciones en educación y la formación en habilidades no cognitivas y su medida.

José García Clavel

Licenciado en Economía por la Universidad de Murcia, es Doctor en Economía desde 1997. Ha ampliado estudios como profesor visitante en Toronto (Ontario Institute for Studies in Education, OISE/UofT); Barcelona (Universitat Pompeu Fabra) y Mumbai (Indira Gandhi Institute of Development Research). Es Profesor Titular de Universidad desde 2004. Su campo de investigación está orientado a las aplicación de diversas técnicas multivariantes (Correspondence Analysis, Dual Scaling, Structural Equation Models, Wavelet Analysis, Multilevel Analysis, etc.) a un amplio rango de cuestiones. Desde su máxima: «Si los datos son interesantes, analicémoslos», ha investigado en temas como «International Accounting Standardisation» o «La volatilidad de los tipos de interés». Sin perder esa curiosidad por nuevos temas, desde 2006 está dirigiendo la mayoría de su tiempo de investigación a temas de Economía de la Educación, en concreto la influencia de la motivación y otros intangibles en el rendimiento académico, y el abandono escolar. Ha publicado en *Behaviormetrika*, *Investigaciones de Economía de la Educación* y en *Journal of Applied Statistics* entre otras revistas.

Collin Hitt

Es estudiante de Doctorado en el Departamento de Reforma de la Educación de la Universidad de Arkansas. Su agenda de investigación incluye la evaluación de «Escuelas Charter», escuelas «Sin excusas», actividades deportivas en los colegios, y la formación de habilidades no cognitivas.



Clase de trabajos manuales en el Grupo Escolar Cervantes, Madrid, 1933. Residencia de Estudiantes, Madrid.



Salón de biblioteca de la Residencia de Señoritas. Foto de Cortés. Publicada en Mundo Gráfico el 18 de mayo de 1932. Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Madrid.

TALLER DE CIUDADANOS¹. LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

BECOMING CITIZENS. COMPREHENSIVE EDUCATION AT THE INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

José García-Velasco

Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]

Resumen

Este artículo, tras un breve repaso de la teoría gineriana de la educación en valores en la esfera de la voluntad, analiza su aplicación en la experiencia escolar institucionista, su potencia innovadora, la eficacia de su método, y su éxito e influencia en el sistema educativo y la sociedad española entre 1876 y 1936. Finalmente plantea algunos interrogantes sobre la vigencia de la propuesta institucionista en la España de 2015. Partiendo de textos de Francisco Giner de los Ríos, de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) y de su *Boletín*, así como de testimonios de alumnos de la ILE, se van desgranando los principales aspectos de la *paideia* institucionista y los valores que la sustentan: frente a la tradicional acumulación de conocimientos, se propone una educación integral (con trabajos manuales, música, idiomas, etc., además de ciencias y humanidades) que convierta a los alumnos en ciudadanos autónomos, libres y responsables, capaces de ejercer su *self-government*. El aula institucionista es un taller siempre abierto a su entorno, en continuo ejercicio de las facultades de observación y experimentación por medio de las excursiones escolares y los viajes de alumnos y profesores para conocer y, cuando convenga, incorporar las experiencias de otros. Una escuela «hogar de paz», mixta y neutra; conocedora y respetuosa de las diferentes confesiones religiosas, morales y políticas, sin tomar partido por ninguna de ellas; en la que se aprende a hablar en público y se practican la escucha y la tolerancia. Esta *paideia* del esfuerzo, pero también del disfrute y del juego, se ejercita igualmente en el deporte, en la cooperación entre los alumnos y de éstos con los profesores y con sus compañeros, a lo largo de un proceso educativo del que son fundamento.

El desarrollo de este programa modernizador propició una segunda Edad de Oro de la cultura española. La guerra civil y la dictadura franquista no acabaron con el proyecto de la ILE, que pudo contribuir al florecimiento cultural en los países que acogieron a la «España peregrina», logró resistir y crecer en experiencias públicas y privadas de la España del interior, y ha seguido proyectando su benéfica influencia hasta nuestros días.

Palabras clave: Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos, educación integral, autogobierno, tolerancia, escuela intuitiva, formación ciudadana, educación ambiental, excursiones escolares, coeducación.

Abstract

This article, after briefly reviewing the Ginerian theory of education based on the values of free will, analyses its application in the Institución Libre de Enseñanza (ILE) schooling experience; its innovating strength, the effectiveness of its method, and its success and influence within the Spanish education system and society between 1876 and 1936. It considers questions regarding the ongoing validity of the ILE proposal in the Spain of 2015. From texts by Francisco Giner de los Ríos, by the ILE and its *Boletín*, as well as testimonies from ILE students, the principal aspects of the ILE system, and the values which support it, are laid out; in the face of traditional knowledge acquisition, a more comprehensive education is proposed (of which manual work, music and languages form part, alongside the sciences and humanities) which intends to help students become more autonomous, free and responsible citizens, capable of exercising their own self-government. The ILE classroom is a workshop which is always open to its surroundings and constantly exercising the faculties of observation and experimentation, through school excursions and also the students' and teachers' trips to learn about and, where possible, incorporate others' experiences. A mixed school which is "home to peace", aware and respectful of different religious, moral and political beliefs, without partaking in any, in which students learn to speak in public, and practise the skills of listening and tolerance. This philosophy of hard work but also of enjoyment and play is put into practice equally within sport and through cooperation between the students themselves and with the teachers, their colleagues throughout the educative process, who are its foundation.

The development of this modernising project led to a second Golden Age of Spanish culture. The Civil War and the Franco dictatorship did not signal the end to the ILE's project, which contributed to the flourishing of culture in the countries which welcomed "Pilgrim Spain", was capable of resisting and henceforth growing into public and private experiences within Spain, and has continued projecting its beneficial influence into the modern day.

Keywords: Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos, comprehensive education, self-government, tolerance, intuitive education, civic education, environmental education, school excursions, mixed education.

1. Introducción: voluntad, libertad y autogobierno

El concepto de voluntad es desarrollado por Francisco Giner de los Ríos en diferentes trabajos a lo largo de su vida, en los que – siempre desde una firme base krausista y finalmente kantiana – va incorporando aportaciones de las ciencias sociales, hasta su última formulación, recogida en el volumen IV de sus *OBRAS COMPLETAS* (1920), titulado *LECCIONES SUMARIAS DE PSICOLOGÍA*. En su sección tercera («Prasología»), Giner define la voluntad como la facultad que manifiesta la sustantividad del espíritu en su determinación individual, desde su unidad hasta lo más concreto. Para Giner, la voluntad está intrínsecamente vinculada a la libertad como acuerdo de la conducta con los principios racionales de la vida, y su plenitud, la

libertad racional, se alcanza con la estricta observancia de dichos principios. La moralidad es la cualidad y el estado de la voluntad que abraza el bien como fin, excluyendo cualquier interés personal, incluso el premio o el castigo. Así, en la conformidad de sus determinaciones como ley moral, la voluntad constituye la virtud, convertida en disposición y hábito por el sujeto, y su negación parcial es el vicio. Pero la virtud, al contrario de lo que suele creerse, no es innata: se adquiere por la educación, igual que la habilidad artística o científica. En consecuencia, y también en línea con lo postulado por Krause y por Sanz del Río, como señala Adolfo Posada, «la filosofía de don Francisco [...] es una filosofía de la *conducta*, o sea, una *ética* y una *estética*: es una filosofía de principios, no de abstracciones, de principios que han de vivirse» (1981, p. 100).

Esta posición antiintelectualista de Giner (1881) rechaza una concepción de la enseñanza «que atiende a la inteligencia del alumno tan sólo, no a la integridad de su naturaleza, ni al despertar de las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de sus

1. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación «Estrategia y redes de la modernización científica y cultural en España (1876-1936)», del Ministerio de Economía y Competitividad (código HAR-2010-20461).

sentimientos, de su voluntad, de su ideal, de sus aspiraciones, de su moralidad y su carácter» (reproducido en sus OBRAS COMPLETAS, vol. VII, p. 87). Previamente, en 1879, Giner, al criticar con dureza la enseñanza tradicional, había sugerido –como en el negativo de una fotografía– algunas de las virtudes propugnadas por el institucionismo denunciando los vicios que se favorecían con las viejas prácticas:

«El procedimiento usual de estampación, que podríamos decir, y por medio del cual se lucha a brazo partido con el niño hasta hacerle repetir mecánicamente unas cuantas nociones, casi siempre inexactas, más parece artísticamente enderezado a anular en él la inteligencia que a proteger su gradual evolución. Una disciplina absurda, que obliga a la quietud y al silencio, favorece la delación, la vanidad y la mentira, y da frecuentes ejemplos de violencia, con otros no menos frecuentes de vergonzosa suciedad en la persona y el vestido, corona dignamente esta obra de ignorancia.» (1879a, p. 130).

Frente a esta situación, la Institución, partiendo de los postulados de la escuela intuitiva, se propone, conforme al prospecto que anuncia el curso 1881-1882, «atender, tanto por lo menos como a la inteligencia de sus alumnos, a los sentimientos y sus acciones», y «cuidarse de los más mínimos pormenores de su conducta para enseñarles a vivir, no meramente a pensar y estudiar» (ILE, 1881, p. 90). De este modo, se debe «dar la ocasión al niño de pensar por él mismo y de ser, con ciertos límites, el creador de su propia instrucción», en palabras de Manuel Bartolomé Cossío –el principal discípulo de Giner y su sucesor al frente de la ILE tras la muerte de don Francisco– durante su intervención en el Congreso Internacional de Bruselas de 1880.

Todo ello constituye el núcleo del ideario y la práctica institucionistas, firmemente enraizados en el sagrado principio krausista de autonomía de los individuos, pero también de los organismos, en cuya defensa está el origen de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE). En su desarrollo se asientan los valores que fomenta la *paideia* institucionista para los ciudadanos y para los pueblos, fundamentada en el concepto de *self-government*.

Gonzalo Capellán, en su biografía de Gumersindo de Azcárate (2005), hace una síntesis esclarecedora de la recepción de este concepto en el krausismo-institucionismo, comenzando por Francis Lieber, autor de referencia en la literatura anglosajona, para quien el *self-government* «reposa sobre el deseo de la gente para hacerse cargo de sus propios asuntos» (p. 334). Así mismo, según Capellán, al «rastrear los orígenes del concepto de *self-government* entre los krausistas españoles es imprescindible partir del uso que del término hace H. Ahrens en su CURSO DE DERECHO NATURAL [...], siempre entendido positivamente como sinónimo de una libertad personal propia del espíritu moderno y opuesta al absolutismo» (p. 336).

2. La Institución Libre de Enseñanza y la modernización de España

En la defensa de estos principios, un grupo de profesores, separados de sus empleos –algunos de ellos dos veces consecutivas– por defender la libertad de cátedra, fundaron la ILE, que comenzó sus clases en octubre de 1876. La ILE tenía como modelo a la Universidad Libre de Bruselas, que era foco de irradiación de las ideas krausistas. Sin embargo, la Institución transcurrió por otros derroteros. Probablemente en el Madrid de entresiglos no existían las condiciones para que se pudiera desarrollar una universidad privada y laica.

En 1881, el Gobierno liberal, recién llegado al poder, restituyó en sus puestos a los profesores expedientados. Entre tanto, la matriculación de alumnos en la Institución, tras un primer impulso de relativo crecimiento, fue descendiendo progresivamente, hasta que se hizo inviable su proyecto de centro universitario independiente. Estos hechos, unidos al relativo fracaso de los institucionistas en el Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1882 y a la imposibilidad de lograr los recursos suficientes para construir un gran centro modelo, proyectado por el arquitecto Carlos Velasco y cuya primera piedra se puso el 2 de mayo de ese año en los terrenos adquiridos para tal fin en el paseo de la Castellana, va a determinar –y también a consolidar, al ir confluyendo sucesivamente todos estos factores–

la adopción de una nueva estrategia: Giner y sus compañeros en la Institución, lejos de desanimarse, adoptaron la opción que treinta años después se revelaría como una inversión muy productiva. Consideraron necesario concentrar las fuerzas en un programa de reformas que pudiera ser llevado a la práctica –contando con el apoyo de sus numerosos amigos políticos, especialmente en el Partido Liberal– a partir de la creación de una serie de instituciones públicas, diseñadas conforme a sus criterios de sobriedad y eficiencia, gracias al estudio y la importación de modelos ya probados en otros países, y dirigidos por institucionistas, al tiempo que desarrollaban su propuesta pedagógica en torno a la pequeña escuela privada de la ILE en el paseo del Obelisco y al grupo de colaboradores más cercanos.

La Institución se convirtió en un laboratorio, término que ellos mismos emplearon desde entonces (la primera referencia de la ILE como ‘laboratorio pedagógico’ se encuentra ya, según Vicente Cacho Viu (2000, p. 157), en el informe leído por Germán Flórez el 31 de mayo 1891 a la junta general de accionistas, publicado al mes siguiente en el *BILE*). Un laboratorio donde se fueron ensayando prácticas –no sólo educativas– que luego se irían trasplantando a otros centros, la mayoría públicos y cada vez mayores. Ese método permitió una cadena de ensayos y realizaciones que culminaría en la creación y el desarrollo de la Junta para Ampliación de Estudios (en adelante JAE) y sus centros, y en su ulterior florecimiento entre 1910 y 1936.

Así, Giner y los suyos viven de manera creciente su misión como una experiencia total, integradora, sometida a los cambios que sugieren tanto la práctica en el aula como la información de lo que se lleva a cabo en otros países, que conocen por su atento seguimiento de las principales publicaciones especializadas y por los viajes cada vez más frecuentes al extranjero. Y así van surgiendo, en esos intensos años ochenta, las excursiones, las nuevas escuelas profesionales iniciadas con la experiencia de la Fundación Sierra-Pambley, las colonias de vacaciones, los laboratorios...

3. «Transformad esas antiguas aulas»

Desde que en 1881, los expedientados vuelven a impartir la docencia en la universidad pública; las aulas de la ILE se reservan para la enseñanza primaria y secundaria. Así, Giner ejerce de forma simultánea en el doctorado universitario y en la escuela infantil de la Institución, prueba fehaciente de la importancia que otorga a los estudios iniciales y de su concepto de la educación como un continuo. En ambos casos fue maestro de varias generaciones de españoles. Disponemos del valioso testimonio de Antonio Machado, alumno de la escuela de la Institución:

«Cuando aparecía don Francisco, corríamos a él con infantil algazara y lo llevábamos en volandas hasta la puerta de la clase. Hoy, al tener noticia de su muerte, he recordado al maestro de hace treinta años. Yo era entonces un niño; él tenía ya la barba y el cabello blanco.» (1915, p. 220).

Lo que más impresiona de ese relato de Machado es que Giner se comporta de forma idéntica en la primera enseñanza y en el doctorado:

«En su clase de párvulos, como en su cátedra universitaria, don Francisco se sentaba siempre entre sus alumnos y trabajaba con ellos familiar y amorosamente. El respeto lo ponían los niños o los hombres que congregaba el maestro en torno suyo. Su modo de enseñar era el socrático, el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos –de los hombres o de los niños– para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos. [...] Lo que importa es aprender a pensar, a utilizar nuestros propios sesos para el uso a que están por naturaleza destinados y a calcar fielmente la línea sinuosa y siempre original de nuestro propio sentir, a ser nosotros mismos, para poner mañana el sello de nuestra alma en nuestra obra.» (1915, p. 220).

Con palabras muy semejantes se expresaba Giner en su discurso de inauguración del año académico 1880-1881 en la Institución, sobre el que volveré luego. Un texto capital, probablemente el mejor testimonio de la opción estratégica adoptada por los institucionistas entonces, pero que también ilumina el desarrollo posterior del proyecto:

«Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan, es que están muertos: enterrados. Pues ese principio severo, ese axioma de vitalidad, que hace del trabajo el medio ambiente y natural del hombre y lo corona de alegría, no lo ha traído al mundo la pedagogía moderna en balde, ni sólo para la escuela primaria, donde por desgracia apenas aún existe; penetra bien su íntimo sentido y extendido entonces sin pueril recelo a todos los grados de la educación y la enseñanza. Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección, o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituíd en torno del profesor, a todos esos elementos clásicos, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que disputan, que se mueven, que *están vivos* en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia, espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir como en Grecia los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la historia en el Museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen nuevas formas de quera... Y entonces, la cátedra es un taller; el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes, y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompa y en gallardas libreas.» (1880, pp. 138-139).

Parecido recuerdo guardan Manuel García Morente y Fernando de los Ríos (1918) de las clases de doctorado de Giner en la sede universitaria de San Bernardo: «Don Francisco aguardaba que se hiciera silencio, y de pie, delante de la primera mesa, desdénando, o mejor dicho, haciendo caso omiso del estrado y del sillón de cátedra» (p. 61). Según su precioso testimonio, Giner invitaba a los más interesados, cuando terminaba la clase, a una sesión complementaria:

«Solíamos entonces trasladarnos a una habitación contigua, pequeña, íntima [...]. Entonces empezaba de verdad la clase, la hora y media, a veces dos horas, más gratas, más profundamente vividas que pueda nadie imaginarse. Habíamos repartido la tarea en uno o dos trabajos que llevaban uno o dos de nosotros. [...] Don Francisco hablaba mucho, pero siempre como interlocutor; jamás como *catedrático*. Sus principales empeños eran: primero, despertar el anhelo y curiosidad intelectuales; segundo, formar en cada uno de nosotros la capacidad personal de reflexión, y, por último, infundirnos el sentido de lo científico, que, a su parecer, era inseparable de una incesante autocrítica, jamás plenamente satisfecha. ¡Qué discretamente sabía deshacer la petulancia de una afirmación poco meditada, o presentar patente la ignorancia oculta en el ropaje de la juvenil pedantería! ¡Cómo conducía un diálogo, con qué suprema habilidad, para conseguir que el análisis de un concepto resultara al cabo de la incesante tensión metódica del pensamiento reflexivo! ¡Con qué riqueza y variedad de aspectos sabía plantear una cuestión para relacionarla con los temas universales del saber, y aun con los más lejanos del arte y de la vida misma!

No consideraba don Francisco la ciencia como un conjunto de verdades hechas que pueden enseñarse y aprenderse, sino como una función del espíritu activo. Su labor en la clase no era, pues, enseñanza, sino educación científica. Gustaba repetir a menudo el dicho de Kant: 'Yo no enseño Filosofía, sino a filosofar'. [...] No enseñaba, pues, la ciencia, sino a pensar, y no pareciéndole aún bastante el saber pensar bien, hacía más: enseñaba a vivir. [...] Si en el trato con jóvenes y hombres poseía ese tacto, ese delicado sentimiento de adaptación, [...] con los niños era admirable el arte con que sabía compenetrarse en seguida con las frágiles y vacilantes emociones de la tierna edad. Nunca fingía la puerilidad; nunca



Ricardo Rubio, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, Madrid, julio de 1892. Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Madrid.

jugaba a niño; nunca hacía ese ademán de condescendencia, como quien se rebaja a tratar con párvulos. Entre niños, él era, naturalmente, uno de ellos, y ellos, naturalmente, parecían sentirse con él como con uno de sus compañeros». (GARCÍA MORENTE Y DE LOS RÍOS, 1918, pp. 61-62).

La conclusión de todo ello, según Machado (1915), es que «Don Francisco Giner no creía que la ciencia es el fruto del árbol paradisiaco –el fruto, colgado de una alta rama, maduro y dorado, en espera de una mano atrevida y codiciosa–, sino una semilla que ha de germinar y florecer y madurar en las almas» (p. 220). El propio Giner, en fecha muy temprana, esbozó su método pedagógico, en el que ya se propone un camino que va de la escuela primaria a la educación superior, y una forma de trabajar que sustituye la lección magistral por una conversación cordial del maestro con sus alumnos, en un clima de libertad y respeto mutuo:

«Pero el verdadero remedio [...] es [...] muy sencillo; tan sencillo como seguro, aunque de lenta y laboriosa aplicación: acentuar el carácter educativo en la escuela primaria, donde apenas existe, pero a cada instante brota, y llevarlo desde allí a la secundaria, a la especial y profesional, a la superior; en suma, a todos los órdenes y esferas. Como condiciones externas para que ese nuevo espíritu pueda allí formarse, hay que convertir las lecciones en una conversación familiar, práctica y continua entre maestro y discípulo; conversación cuyos límites variarán libremente en cada caso, [...] pero que acabará con las explicaciones e interrogatorios del método académico, como igualmente con la solemnidad de nuestros exámenes y demás ejercicios inútiles. [...] [Todas] deben reproducir, cada cual a su modo, el tipo fundamental de una escuela primaria bien organizada; esto es, venir a ser una reunión, durante muchas horas, grata, espontánea, íntima, en que los ejercicios teóricos y prácticos, el diálogo y la explicación, la discusión y la interrogación mutua alternen libremente, con arte racional [...]» (1879b, pp. 139-140).

En este sentido, Azaña anota en su diario de 1915: «Giner no me enseñó nada, si por enseñar se entiende hacerle a uno deglutir nociones fabricadas por otro. Pero el espectáculo de su razón en perpetuo ejercicio de análisis fue para mí un espectáculo nuevo, un estímulo. Me di cuenta del progreso conseguido mucho tiempo después, cuando ya no asistía a su curso, y me vi con nuevos hábitos que sólo de él podían venir» (reproducido en AZAÑA, 2007, vol. I, p. 751).

4. La *paideia* institucionista

¿Cuál era el programa de aquella escuela de la Institución? Lo expresa de forma muy contundente Hermenegildo Giner en la memoria leída en la junta general de accionistas de la ILE en 1879:

«No creemos [...] que la escuela sea un lugar destinado únicamente a que el niño *se instruya*, ni mucho menos a que repita allí de memoria las lecciones aprendidas en casa. La escuela [...] no es un escaparate donde se exponga la obra hecha; es, por el contrario, un taller, cuyas máquinas se mueven sin descanso con



Aula del Grupo Escolar Lope de Rueda, Madrid, hacia 1933. Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Madrid.

el fin de dar a la sociedad *hombres* lo primero, que más tarde, en otro sitio, y si a mano viene, serán *sabios*. Y desde este punto de vista, concibiendo que la escuela debe atender no sólo a la *inteligencia*, sino a la *educación del hombre por completo*, no podemos pensar su organismo interior más que como una excelente casa de familia, donde en vez de aprovechar casualmente y sin conciencia (desaprovechando, por tanto, las más veces) el natural flujo educador de cuanto nos rodea, todo, por el contrario, debe encaminarse intencionalmente a producir sobre el niño aquella benéfica influencia; donde no han de hacerse cosas distintas de las que el niño está viendo en la vida a todas horas, sino esas mismas cosas muy bien hechas; donde no se ha de hablar tan sólo de enseñanzas especiales, sino de cuanto pueda sacarse algún fruto, y en la menos forma de lección posible; donde el niño venga a vivir sin género alguno de mecanismo y acuartelamiento, que es lo que les hace odiosa la escuela a los más de ellos, sino con entera libertad, para que se encuentre en ella como en su propio centro, sienta dejarla cuando llegue la hora, y la mire siempre no como el sitio en que a la fuerza se le atormenta para enseñarle, sino como el pequeño mundo en que realiza, alegre y satisfecho, las más hermosas obras de su vida.» (1879, p. 86).

La vigencia del legado de la Institución puede apreciarse si se tiene en cuenta que —como se afirma con tanta viveza en esta declaración programática publicada ihace casi 140 años!— apuesta, probablemente por primera vez en España, por “la idea de que la educación, no la mera instrucción, ha de ser siempre el fin de la enseñanza” (GINER, 1880, p. 138). Y lo debe ser no sólo durante la escolarización: «Esta obra no tiene límite definido alguno, no se reduce a un periodo determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura. [...] La vida entera es un continuo aprendizaje» (GINER, 1897, p. 1).

La *paideia* institucionista fomenta por igual el cultivo de las ciencias de la naturaleza y las humanidades, o el diálogo entre ellas; también procura romper el aislamiento en el que hasta entonces habían vivido los alumnos, y postula la unidad metodológica de todo el proceso educativo, concebido como una experiencia total a lo largo de las diferentes etapas de la vida, sin separación entre la enseñanza primaria y la secundaria. Jiménez Fraud escribe:

«Giner consideraba la obra educativa como un todo único que podía aplicar el mismo espíritu y hasta iguales procedimientos en las distintas edades de la vida. Creía que el trabajo científico sólo podía desarrollarse dando importancia primordial al trabajo personal del alumno, y como procedimiento adecuado empleaba la conversación socrática. Su idea era que el carácter de reflexión personal propio de la rigurosa indagación científica es el mismo que debe emplearse en toda la educación, desde la universitaria hasta la primaria, incluso con los párvulos.» (1948, p. 168).

Una visión que era deudora de las corrientes pedagógicas más modernas, según reflejan los PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA INSTITUCIÓN publicados en 1908, reproducidos luego en un librito cuidadosamente editado por la ILE en 1926, con motivo de su cincuenta aniversario, y muy probablemente redactados por Cossío, pues en

1929 aparecieron, con algunas pequeñas variaciones, en la primera recopilación de sus trabajos pedagógicos (DE SU JORNADA):

«Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröebel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la *Institución* que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos caben intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de clase.» (ILE, 1926, p. 74; Cossío, 1929, p. 21).

El alumno, protagonista de este proceso, entendido como un viaje, y el profesor, su acompañante o consejero, no pueden estar encerrados, ‘acuartelados’ en el aula, donde deben desenvolverse con libertad. La Institución, cuyos estatutos garantizan la libertad docente y científica, busca que sus alumnos desarrollen un espíritu tolerante, crítico, capaz de abrirse al mundo circundante para interpretararlo y transformarlo. Y en ello resulta decisivo el papel del maestro, según Giner:

«Él es quien, rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional [...], que no es una vana prerrogativa de [la] que puede ufanarse y malgastar a su albedrío, sino una ley de responsabilidad y de trabajo.» (1880, pp. 138).

Estudiantes y profesores acuden a la Institución para disfrutar, para que el alumno, como postula la nota publicada en el *BILE* el 30 de noviembre de 1878, «aprenda jugando, según la máxima de Fröebel». La alegría y el juego forman parte esencial de un método en el que se descartan los exámenes y el sistema de premios y castigos como reguladores de la vida en la escuela, siempre abierta a su entorno y que se aprovecha de lo que sucede fuera de ella. El aula se traslada a menudo al campo, la ciudad, los museos, las fábricas..., lugares o actividades donde transcurre la vida.

Veinte años después de aquella nota, Ricardo Rubio, estrecho colaborador de Giner, se refiere igualmente en el *BILE* a la relación entre el juego y el despertar de la conciencia de autonomía como elemento central del proceso de emancipación (una relación que, por cierto, Freud también va a considerar vinculante —aunque en un sentido diferente— en MÁS ALLÁ DEL PRINCIPIO DEL PLACER [1920]):

«El primer factor para que el niño, por comparación de impresiones, tome posesión de su yo, es el juego mismo. Más tarde, el adolescente y el hombre no hacen sino afirmar y desenvolver con juegos más intensivos aquel sentimiento de su personalidad, de su fuerza y valor individuales, de donde nacen la independencia de carácter, el espíritu de dignidad, etc.» (RUBIO, 1898, p. 109).

Tampoco fueron Giner y los suyos partidarios del libro ‘de texto’:

«La *Institución* aspira a que sus alumnos puedan servirse, pronto y ampliamente, de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados ‘de texto’, ni las ‘lecciones de memoria’ al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fructuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para ‘dar y tomar lecciones’, o sea para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado.» (ILE, 1926, pp. 74-75; Cossío, 1929, pp. 21-22).

En la Institución se procura que los alumnos obtengan una formación integral que les permita trascender la mirada del especialista (para más información sobre la novedad de algunas materias impartidas y el equilibrio guardado entre ellas pueden consultarse el segundo volumen de LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Y FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS: NUEVAS PERSPECTIVAS [ver referencias] y la tesis doctoral de Sánchez De Andrés, 2009). Las artes, especialmente la música, forman parte de su programa escolar, y también es pionera la Institución en la enseñanza de idiomas y el deporte (Giner y sus colaboradores importan el esquí, el tenis y el fútbol, y en algunos casos fueron de los primeros en practicarlos en España). Además, según Eugenio Otero, «Giner desarrolló la idea, dentro de la formación general, de unidad entre el trabajo manual y el intelectual, estableciendo un plan de educación técnica para los alumnos de la ILE» (2015, p. 54). Como advierten sus «Principios pedagógicos», la Institución:

«Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimile aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.» (ILE, 1926, pp. 71-72; Cossío, 1929, pp. 18-19).

Lo que sólo es posible si se procura atender a lo que ahora suele llamarse las múltiples inteligencias, como advierte Giner:

«No cabe promover el desarrollo de la inteligencia sin el de nuestras restantes facultades [...], condenadas a innumerables extravíos cuando se aíslan con temeridad [...]: con que el alma del hombre queda para siempre mutilada y contrahecha. Si en todos los periodos de su vida el hombre ha de ser hombre, sin declinar un punto de su naturaleza ni de la integridad de sus relaciones cardinales, ¿qué pensar de esas *cramming schools* donde, so pretexto de amaestrarlo en una habilidad particular, se atrofia sus principales órganos en detrimento de la salud de su espíritu?» (1880, p. 139).

Esa formación integral ejercita para la vida antes que para una profesión, creando ciudadanos responsables e independientes, con la capacidad crítica que permite acceder al conocimiento y a una progresiva emancipación o *self-government*. Giner lo resume así:

«No será la escuela de otra suerte, en sus distintos grados, reflejo de la sociedad de su tiempo y digno germen de la venidera; disponiendo al joven, merced a esa atención que le obliga a dirigir hacia todos los horizontes visibles e invisibles, para que, emancipado gradualmente de su tutela bienhechora, entre en plena posesión de sí mismo y entre también en el concierto del mundo el ánimo orientado y sereno, armado de todas armas y apto para llevar de frente las múltiples relaciones de una vida cada vez más compleja.» (1880, p. 139).

De este modo, la Institución fomenta la autonomía en cada estudiante desde sus primeros años, así como el sentido de la responsabilidad que conlleva. Giner no gusta de reglamentos ni quiere otra disciplina que la surgida desde el interior de cada uno.

«Para conseguirlo, quisiera la *Institución* que, en el cultivo del cuerpo y del alma, 'nada les fuese ajeno'. Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en dondequiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.» (ILE, 1926, pp. 72-73; Cossío, 1929, p. 19).

Los alumnos de la ILE conocen lo que es la tolerancia porque se respira en el aula, y están acostumbrados a dialogar con sus profesores y con los compañeros, y también a hablar en público. La escuela institucionista es neutral respecto a cualquier credo, aunque proporciona los conocimientos imprescindibles sobre el hecho religioso y sus diferentes manifestaciones en la historia, con escrupuloso respeto hacia las creencias de cada uno. Según Giner (1882), «La escuela privada, no sólo la pública, debe ser campo neutral, maestra universal de paz, de tolerancia y de respeto, que despierte do quiera este espíritu humano desde los primeros albores de la vida» (p. 174).

Sobre la tolerancia ha escrito Giner en numerosas ocasiones, desde sus primeros textos hasta la que el *BILE* llamó el 28 de febrero de 1919 (p. 33) su 'última cuartilla'. Suele citarse una carta suya a Unamuno de 1899, en la que afirma que «siempre he deseado que mi enseñanza y mi acción y vida entera fuera obra de neutralidad, de tolerancia» (publicada por GÓMEZ MOLLEDA, 1977, p. 103). Parece oportuno traer aquí el testimonio –en el que se recogen también otros valores institucionistas– de Emilia Pardo Bazán:

«Conocí a don Francisco Giner siendo yo muy joven, y nunca cesó la comunicación intelectual entre nosotros [...]. Hallábame en un momento de desorientación, sin saber si escribir en verso o en prosa, [...] sufriendo la duda, que tanto atormenta, respecto de mi aptitud y condiciones [...]. Y en largas conversaciones, Giner me fue abriendo camino. [...] Los consejos, no exentos de cierta severidad sana, me indujeron a estudiar, a viajar o conocer idiomas y autores extranjeros y, al propio tiempo, a sentir la poesía del ambiente patrio y hasta del casero y familiar.

Don Francisco me enseñó aquel sentido de tolerancia y respeto a las ajenas opiniones, cuando son sinceras, que he conservado y conservaré, teniéndolo por prenda inestimable y rara, no ya en España, en que las discusiones suelen ser violentas y los juicios rajantes y secos, sino en el mundo que se tiene por más civilizado, como me lo prueban las inverosímiles exigencias de los que se empeñan en traerme por fuerza a su manera de entender las cosas. Don Francisco respetaba, no con los labios, sino internamente, los sentires y pensares ajenos, y ponía en este ejercicio un espíritu de justicia y hasta de amor.» (1915, pp. 57-58).

La ILE es también una escuela mixta, al igual que su profesorado; la coeducación se practica desde los primeros cursos:

«La *Institución* estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se



Partido de hockey entre el equipo femenino de la Residencia y el equipo del Club de Campo, 1933. Al fondo, los edificios de la Residencia. Residencia de Estudiantes, Madrid..

eduque, en cuanto a la cultura general, no sólo *como*, sino *con* el hombre.» (ILE, 1926, pp. 73-74; Cossío, 1929, p. 20).

Por último, la *paideia* institucionista sólo puede desarrollarse con plena eficacia con el concurso de la familia, sobre la que Giner y sus colaboradores han escrito páginas de plena actualidad.

«La *Institución* considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias*. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Ésta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y su escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra. Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinales. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de devolver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe.

Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.» (ILE, 1926, pp. 76-78; Cossío, 1929, pp. 23-24).

5. Educación ambiental y excursionismo

Vinculado a la pedagogía activa surge el cultivo de la ciencia, otro principio fundamental, primero para los krausistas y luego para los institucionistas, en la formación de un nuevo espíritu colectivo para la modernización del país.

Junto a esta nueva moral de la ciencia, muchos de los valores que hemos ido repasando someramente están detrás de una sencilla excursión por el campo. En ella, el maestro ayuda a sus discípulos a que descubran que la educación es una tarea relacionada con la formación integral de la persona, y aplica sobre el terreno los conocimientos adquiridos, identificándolos en una experiencia que proporciona, además, muchos otros: familiariza a los alumnos con los métodos de trabajo de la Geología y la Botánica; les permite descubrir y amar la belleza del paisaje, copiarlo o describirlo; y les da ocasiones para hacer deporte y desarrollar otras virtudes, como la observación, el espíritu de sacrificio, la creatividad, la disciplina, la solidaridad... La circular dirigida a los padres de alumnos de la Institución el 1 de junio de 1881 —publicada en el *BILE*— afirmaba:

«En ellas, los alumnos hacen largas caminatas; toman baños de mar y de río; practican ascensiones; trazan croquis de terrenos con curvas de nivel; herborizan y recogen colecciones de minerales; visitan y estudian monumentos arquitectónicos y otras obras de arte, minas, fábricas, puertos y faros; estudian sistemas de cultivo, extracción de minerales y elaboración de primeras materias; se ejercitan en el difícil arte de observar y en el trato de gentes de diversas clases sociales; se acostumbran a vivir en una relativa independencia; desarrollan su individualidad, constituyendo así un precioso complemento de la educación recibida y de las nociones aprendidas durante el curso.» (Ápud CASO, 1881, p. 86).

Las frecuentes excursiones al campo y a la sierra de Guadarrama, más cortas durante el curso y prolongadas durante el verano incluso a varias semanas, así como la paulatina introducción de las colonias escolares de vacaciones, reflejan el relevante papel que ocupa la naturaleza en el ideario de la ILE, que, en este como en otros casos, trasciende la pedagogía y convierte a Giner y a los institucionistas en precursores en España de la defensa del medio ambiente.

Un aspecto muy importante en la relación de los institucionistas con la naturaleza, donde se recogerá la experiencia de las excursiones, son las colonias de verano, traídas a la ILE por Rafael Torres Campos, aunque fue Cossío el primero que las llevó a la práctica en el Museo Pedagógico, según Eugenio Otero:

«Cossío había observado también en el extranjero una nueva modalidad de educación física que consideraba urgente desarrollar en España: las colonias escolares [...]. Después de varias gestiones y exposición de puntos de vista, se eligió para su instalación una casa de San Vicente de la Barquera, zona ya muy conocida por Cossío [...]. El inicio de las colonias supone un avance considerable en la difusión de las concepciones educativas de los institucionistas.» (1994, pp. 162-164).

Castillejo cuenta que Giner de los Ríos sorprendió a sus alumnos de doctorado cuando en una ocasión «se le hizo muy simpático un chico porque le anunció que no iría a clase por tener preparado un día de campo. A lo cual le contestó Giner que un día de campo vale mucho más que un día de clase» (ápud ORTEGA, 2001, p. 31). Esta anécdota, que puede parecer una exageración empleada por el maestro para destacar su novedosa pedagogía, creo que, muy al contrario, refleja con precisión su pensamiento y su práctica, y recuerda otra narrada por el naturalista estadounidense Henry D. Thoreau (1994): «Una vez, un viajero le pidió a la criada de Wordsworth que le enseñara el estudio de su amo, y ésta le respondió: 'Aquí está su biblioteca, pero su estudio es al aire libre'» (p. 11).

Nicolás Ortega (2001) traza también algunos rasgos que caracterizan a Giner como excursionista, pero que también ayudan a entender otros aspectos de la *paideia* institucionista, especialmente lo que supone de temple moral y formación del carácter:

«Todo eso, desde sus dotes de caminante y de conversador ameno, hasta su capacidad para hacer del acercamiento al paisaje una honda experiencia poética y contemplativa, con su sesgo cultural y religioso, conforma la actitud de Giner como excursionista. [...] Además de contribuir decisivamente a introducir en España las líneas maestras del excursionismo moderno (y, junto a ellas, las de la concepción moderna del paisaje), Giner aportó un modo personal de interpretarlo, una manera de poner en pie las actitudes y los puntos de vista a él asociados, que tuvo una influencia igualmente decisiva en el desarrollo posterior de la afición excursionista en España. A semejanza de lo que ocurrió en otros ámbitos de la vida, Giner ofreció, en el del excursionismo, un verdadero modelo de conducta.» (2001, p. 91).

6. El viaje como conocimiento, el conocimiento como viaje

En el proyecto modernizador de la Institución Libre de Enseñanza era imprescindible viajar: en excursiones para estudiar la naturaleza, en visitas a ciudades de interés cultural o en salidas más largas fuera del periodo escolar. El viaje era otra manera de nombrar la educación, concebida como una experiencia total a lo largo de la vida (que es a su vez un viaje). Viaje que permite el descubrimiento de otros mundos:

«Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la *Institución* desde su origen. En ellas la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual, entran sólo como un factor, entre otros.

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa, si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convi-

vir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la historia dechado de múltiples humanas relaciones y de vida armoniosa, y la ODISEA, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.» (ILE, 1926, pp. 75-76; Cossío, 1929, pp. 22-23).

Hay que subrayar que los institucionistas comenzaron a salir fuera de España desde los primeros años. A partir del viaje de Sanz del Río a Alemania, otros muchos lo emprendieron, y desde luego, repetidamente, Giner y Cossío: para saber lo que se estaba haciendo en los demás países y volver con los conocimientos que permitieran transformar España.

Los últimos discípulos de Giner viajaron más que sus contemporáneos, comenzando por quien llegaría a ser el secretario y alma de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), José Castillejo, a quien el maestro envía a una larga estancia posdoctoral en Alemania e Inglaterra, sobre la que años más tarde publicará un libro, *LA EDUCACIÓN EN INGLATERRA* (1919), imprescindible para apreciar, entre otras cosas, la estrecha vinculación entre pedagogía y deporte, y la de ambas disciplinas con la formación de los ciudadanos. Por indicación de don Francisco, Alberto Jiménez Fraud también se desplaza en varias ocasiones –antes de serle encomendada la dirección de la Residencia de Estudiantes– para conocer los métodos de los colegios universitarios británicos. «No hay que inventar, sino aplicar como otros», repite Giner. Y lo recoge el duque de Alba –con ayuda de Jiménez Fraud– en su presentación del arqueólogo Howard Carter en la Residencia: «Nosotros tenemos mucho que aprender de Inglaterra y nunca es malo copiar lo bueno donde se halle». El primer cometido de la JAE consiste en financiar los viajes de estudio de sus pensionados, y por eso se la conoce como 'la Junta de pensiones'. Con ese mismo espíritu, y para propiciar en los residentes y amigos de la Residencia una apertura intelectual y moral –una especie de *Grand Tour* a la inversa–, se proyecta traer los mejores exponentes de la creación artística o científica de todo el mundo al Madrid de entreguerras, a la que Jiménez Fraud llamó, con terminología Oxbridge, 'la cátedra de la Residencia' (1948, pp. 244-250).

Pero no sólo venían a España los invitados de la Residencia –y muchos más de los centros de investigación de la JAE– e iban a otros países los pensionados de la Junta. En junio de 1933, la Universidad Central de Madrid organizó un crucero por el Mediterráneo, que ha pasado a los anales e incluso a la mitología, en el que concurrió un brillante grupo de profesores y alumnos, bajo la dirección de Manuel García Morente. Sin embargo, los viajes que los institucionistas fomentaron no fueron únicamente de alta cultura. Inseparables de éstos resultaron otras incursiones no menos legendarias: las Misiones Pedagógicas, iniciadas en 1931, guiadas por Cossío y otro escogido grupo de colaboradores; y el teatro universitario de La Barraca, dirigido por Lorca y compuesto por un elenco más reducido, pero no menos capaz, que echó a rodar en el verano del año siguiente. En ambos proyectos, los jóvenes estudiantes llevaron, a esa inmensa España agraria, conocimientos, facultades artísticas. A cambio se trajeron lo mucho que llegaron a aprender en esos periplos, que en la mayor parte fueron de iniciación y de los cuales volvieron transformados, según testimonios –muy valiosos y la mayoría ya publicados– que conservamos de esos viajeros, como los de Jaume Vicens Vives, Julián marías o Isabel García Lorca entre los cruceristas, Rafael Dieste o Ramón Gaya entre los misioneros, o Luis Sáenz de la Calzada sobre La Barraca.

La lista, deslumbrante, que vamos siendo capaces de reconstruir tanto de los que viajaron como de aquellos que leyeron, escucharon y vivieron los relatos de otros en el *BILE*, en las *MEMORIAS* de la Junta o en el salón de la Residencia, junto con el análisis –en su mayor parte por hacer, aunque ya barruntado– del impacto de esta experiencia sobre la obra que posteriormente realizaron todos y cada uno de ellos –desde Severo Ochoa a Luis Buñuel, desde Ramón Menéndez Pidal a Manuel de Falla, desde Blas Cabrera a María Moliner, desde Miguel Catalán a Federico García Lorca, y así un larguísimo e ilustre etcétera en el que la posteridad de Giner llega hasta nuestros días–, nos dan una idea de la magnitud de un plan pensado larga y cuidadosamente por don Francisco y sus colaboradores desde mediados de los años ochenta del siglo XIX.



Grupo de la colonia de agosto de 1930 en la playa de San Vicente de la Barquera, Cantabria. Aparecen, entre otros, los profesores Manuel Ontañón y Valiente (a la izquierda, sentado en la parte alta de la roca), Luisa Soria (sentada a su lado), Manuel Troyano (de pie en las primeras filas, con traje de baño de rayas y cinturón blanco) y José Miranda (séptimo por la izquierda de la última fila). Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], Madrid.

7. Conclusión: la formación de ciudadanos

Los principios y valores que contiene y sustentan la propuesta modernizadora institucionista, desgranados en las páginas precedentes, no sólo deben considerarse, en un sentido amplio del término, krausistas (y, por tanto, ilustrados), sino que, a mi juicio, pueden también incluirse dentro de la tradición epicúrea (uso el concepto en el sentido que le da Emilio Lledó en algunos de sus últimos trabajos, como su libro de 2003), como he venido insistiendo en diferentes publicaciones (García Velasco, 2005, pp. 471-512; y 2006, pp. 130-157). En *MI DON FRANCISCO GINER*, Pijoan se refiere –y probablemente sea el primero en hacerlo– al 'epicureísmo ultramoderno' (1932, p. 57) de Giner. Fernando de los Ríos ha señalado que el pensamiento de don Francisco templó la austeridad krausista con el culto de Schelling a la belleza. Cossío retrata también a Giner como hombre de mundo, un verdadero seductor:

«Su presencia y su palabra, cautivadoras; la conjunción de una elegancia natural, una exquisita pulcritud y una extrema modestia, casi pobreza, en su atavío; su dominio de las buenas maneras; su afán de sacrificio en lo máximo como en lo mínimo; su delicadeza en las atenciones sociales; su cortesía para con todo el mundo, y especialmente con las señoras; su especial don de gentes, en suma, hacían de él, junto al filósofo y al educador, un tipo acabado de hombre de mundo y de perfecto *gentleman*.» (1915, p. 37).

La imagen más común que nos transmiten los testimonios de quienes más lo trataron y quisieron es la de un Giner amante de la vida, maestro peripatético, como Epicuro, y cuya sobriedad, cuyo puritanismo (de cuño anglosajón) no le impiden vivir con la alegría de la pobreza, en hermosas palabras necrológicas de su amiga Emilia Pardo Bazán:

«No he visto a nadie más alegre, más animoso, más infantilmente enamorado del vivir. Su alegría era la de un franciscano de los primeros tiempos, al cual la desgracia de los nuestros hizo heterodoxo. Parte de su alegría se fundaba, como la de los primitivos compañeros del santo, en la pobreza. [...] 'La pobreza anda ligera y no conoce el miedo'. Pobreza, sencillez, modestia y algo de delicado refinamiento en ciertos pormenores; he aquí el ambiente propio del que acaba de morir.» (1915, p. 58).

Don Francisco también se refería a 'la necesidad del placer' (GINER, 1893, p. 20) en el aprendizaje del niño, por lo que debían aplicarse métodos de enseñanza que lo fomentasen. Ya en una carta de 1881 dirigida a unos amigos ingleses, dada a la luz tres años después en el *BILE*, escribió:

«[Nuestro deseo es ver si podemos] entregar a la sociedad cada año algunos hombres honrados, [...] cultos, instruidos hasta no serles extraño ningún elemento ni problema fundamental de la vida, laboriosos [...] y capaces de atender a sus necesidades materiales por medio de una profesión verdaderamente honrosa y libre [...].

Para esto hace falta estudiar y aprender muchas cosas; pero también mucho juego corporal y gimnástico, mucho taller, mucho aire libre, mucho aprendizaje de la sociedad y sus resortes, mucho movimiento, poco libro y mucho jabón y agua, elementos estos últimos que, con razón decía Liebig, son el termómetro de la civilización en un pueblo. [...] Para esto, [...] tanto se necesita de la estética, como de la economía; de la historia natural, como del baño diario; de las buenas maneras, como de la filosofía [...].» (GINER, 1884, pp. 109-110).

En 1887 afirmaba:

«... lo que más necesitan, aun los mejores de nuestros buenos estudiantes, es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo, en espíritu y cuerpo: trabajar más, sentir más, pensar más, querer más, jugar más, comer más, lavarse más, divertirse más...» (GINER, 1887, p. 18).

Y así se sigue postulando en los «Principios pedagógicos» de la ILE:

«Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la *Institución* encomienda su obra.» (ILE, 1926, p. 73; Cossío, 1929, pp. 19-20).

De este modo se llega a construir un sistema de valores, cuyas líneas maestras fueron trazadas por Giner en su discurso de apertura citado reiteradamente:

«... despertar en sus almas un sentido profundo, enérgicamente varonil, moral, delicado, piadoso; un amor a todas las grandes cosas, a la religión, a la naturaleza, al bien, al arte; una conciencia transparente de su fin, nutrida por una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito del mundo, sencillez, sobriedad, tacto; y en fin, ese espíritu educador que remueve, como la fe, los montes, y que lleva en sus senos, quizá cual ningún otro, el porvenir del individuo y de la patria. // [...] // Sólo de esta suerte, dirigiendo el desenvolvimiento del alumno en todas relaciones, puede con sinceridad aspirarse a una acción verdaderamente educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de redimir nuestro espíritu: desde la génesis del carácter moral, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el cuidado del cuerpo, comprometido, como tal vez en ningún otro pueblo de Europa, por una indiferencia nauseabunda; el desarrollo de la personalidad individual, nunca más necesario que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas; la severa obediencia a la ley, contra el imperio del arbitrio, que tienta a cada hora entre nosotros la soberbia de gobernantes y de gobernados; el sacrificio ante la vocación sobre todo cálculo egoísta, único medio de robustecer, en el porvenir, nuestros enfermizos intereses sociales; el patriotismo sincero, leal, activo, que se avergüenza de perpetuar con sus imprudentes lisonjas males cuyo remedio parece inútil al servil egoísmo; el amor al trabajo, cuya ausencia hace de todo español un mendigo del Estado o de la vía pública; el odio a la mentira, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una educación corruptora; en fin, el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí exterminador que ciega entre nosotros a todos los partidos.» (1880, p. 142).

Esta propuesta moral permitió formar a sucesivas generaciones de discípulos de la Institución en los centros dirigidos o inspirados por ella y también en otros, públicos o privados, que se beneficiaron de sus iniciativas en la España anterior a 1936. Basten como ejemplo las conferencias impartidas por Ortega y Gasset en la Residencia de Estudiantes. Ya he señalado en anteriores trabajos que en la alegría, el amor a la ciencia y a la belleza, el cultivo de la amistad y el deporte, valores de una alta y nueva moralidad, encontramos elementos fundamentales del proyecto institucionista como fue formulado por Giner y Cossío, y también por los más jóvenes Jiménez Fraud o Castillejo, a la vez que muchos de los conceptos acuñados por Ortega entre 1914 y 1936, cuando va exponiendo en la Residencia, ante un público entendido y cercano, lo que José Lasaga ha llamado una '*paideia* del [...] esfuerzo' (2010, p. 59), que le llevará a considerar la vida 'como esfuerzo deportivo', en palabras de Ortega. Y aquí te-

nemos presente el más refinado emblema de la *paideia* residencial, la cabeza del atleta rubio, sello de sus Publicaciones y, sobre todo, representación del 'espíritu de la casa'. Esa *paideia* del esfuerzo se refiere igualmente a la formación de ciudadanos que deberán ejercitar las virtudes cívicas como un deporte, y a la de intelectuales que harán también práctica deportiva del conocimiento.

El desarrollo de ese proyecto modernizador, no sólo pedagógico, desde sus primeros pasos en 1876 hasta su plenitud en el periodo de entreguerras, dio abundantes frutos en la vida cultural y científica y en la sociedad española que podrían haber multiplicado y enriquecido el impulso y la influencia de la Institución, sobre todo si consideramos que la calidad y extensión de las enseñanzas primaria y secundaria, que llegaron a su auge con la Segunda República, habrían proporcionado una base firme para esta segunda Edad de Oro. Por decirlo en palabras de Viñao:

«... de no haber tenido lugar esta última [la guerra civil], la política de formación de profesores [...] en una época de crecimiento moderado de los alumnos en este nivel educativo, hubiera transformado profundamente –caso de ser extrapolable a otros campos disciplinares– la enseñanza del bachillerato.» (2010, p. 627).

En cualquier caso, el desastre de la guerra civil y la posterior dictadura no consiguieron liquidar ese proyecto, como pretendieron los primeros Gobiernos franquistas, sino que pudo contribuir decisivamente a un nuevo florecimiento cultural en algunos países que acogieron el exilio –muy especialmente México–, y fue capaz de resistir y crecer en diferentes experiencias en la España del interior que, si bien en los años cuarenta pudieron quedar reducidas a algunas excepciones como el Colegio Estudio o el Instituto Británico, con posterioridad se han ido incrementando exponencialmente en la enseñanza pública y en la privada, en fructífera reciprocidad con otras tradiciones e influencias.

Muchos de los valores defendidos desde los años setenta del siglo XIX por Giner, a menudo de forma contundente, todavía pueden resultar sorprendentes por su modernidad y por la actualidad de sus enfoques. Afortunadamente, hoy la coeducación ya está generalizada y forman parte del currículum las excursiones escolares, el deporte y otras prácticas introducidas entonces; pero los idiomas, las artes –como la música– y los trabajos de taller no ocupan el lugar que reservaba para ellos la ILE hace más de una centuria, y hasta cierto punto podrían considerarse pendientes asuntos tan importantes como la unidad del proceso educativo, el rechazo de la excesiva especialización del saber y, muy especialmente, la demanda de un plan integral de formación del profesorado. En nuestros días se sigue discutiendo el papel en la escuela de la religión, los exámenes o los libros de texto. En cuanto a los valores, aún es preciso asumir como una apuesta preferente el apoyo a la ciencia, y nunca antes se ha visto tan necesario defender la tolerancia como base de la convivencia, e, indisolublemente unido a ella, el respeto a la libertad individual y la autonomía de la conciencia, junto con la responsabilidad moral que conlleva. Tampoco se han zanjado otras cuestiones planteadas por los institucionistas, como las relativas a la defensa de la igualdad de sexos, la educación ambiental, la preocupación por la paz y la gobernanza mundial, la cooperación entre los pueblos... Este año, cuando celebramos el centenario de la muerte de Francisco Giner de los Ríos, el 18 de febrero de 1915, no parece arriesgado concluir que muchas de sus propuestas continúan estando muy vivas y forman parte de esa tradición sobre la que puede y debe construirse un futuro esperanzador de la educación en España.

Referencias bibliográficas

- AZAÑA, M. (2007). *Obras completas*. 7 vols. Ed. de Santos Juliá. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de la Presidencia/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CACHO VIU, V. (2000). *Los intelectuales y la política. Perfil público de Ortega y Gasset*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CASO, J. (1881). «Excursiones proyectadas para el verano de 1881». *BILE*, año V, núm. 104, p. 86.
- CAPELLÁN, G. (2005). *Gumersindo de Azcárate. Biografía intelectual*. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León.
- COSSÍO, M. B. (1915). «Datos biográficos». *BILE*, año XXXIX, núm. 659-660, pp. 33-38. Este artículo sin firma sobre Giner, atribuido a Cossío, ha sido reproducido

- en VV. AA. (2012-2013). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (vol. 3, pp. 428-436).
- (1880). «Cómo se deben practicar las excursiones escolares». En *Ligue Belge De L'enseignement* (Ed.). (1882). *Congrès International de l'Enseignement* (pp. 251-261). Bruxelles: Librairie de l'Office de Publicité.
- (1929). «Principios pedagógicos de la Institución». En *De su jornada* (pp. 18-24). Madrid: Imprenta de Blas.
- FLÓREZ, G. (1891). «Nota leída en la junta general de accionistas celebrada el día 31 de mayo de 1891». *BILE*, año XV, núm. 344, 15 de junio de 1891, pp. 174-176.
- GARCÍA MORENTE, M. Y DE LOS RÍOS, F. (1918). «El pedagogo». *BILE*, año XLII, núm. 695, pp. 60-63.
- GARCÍA-VELASCO, J. (2005). «Alberto Jiménez Fraud y Jesús Bal y Gay en el jardín de Epicuro». En VILLANUEVA, C. (Ed.). *Jesús Bal y Gay. Tientos y silencios 1905-1993* (pp. 471-512). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- (2006). «Una cultura de la felicidad. Cossío y las Misiones Pedagógicas». En OTERO, E. (Ed.). *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936* (pp. 130-157). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1879a). «¿Instrucción o educación? (Continuación)». *BILE*, año III, núm. 62, pp. 129-131.
- (1879b). «¿Instrucción o educación? (Conclusión)». *BILE*, año III, núm. 63, pp. 139-140.
- (1880). «Discurso». *BILE*, año IV, núm. 87, pp. 137-143.
- (1882). «La enseñanza confesional y la escuela (I)». *BILE*, año VI, núm. 132, pp. 173-174.
- (1884). «Sobre los defectos actuales de la "Institución Libre". (Fragmento de una carta) (2)». *BILE*, año VIII, núm. 172, 1884, pp. 109-110.
- (1887). «Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado». *BILE*, año XI, núm. 239, pp. 18-20.
- (1893). «La enseñanza del porvenir, según Mr. Beard». *BILE*, año XVII, núm. 383, pp. 19-23.
- (1897). «Grados naturales de la educación». *BILE*, año XXI, núm. 442, pp. 1-4.
- (1916-1965). *Obras completas*. 21 vols. Madrid: La Lectura (vols. I-XIX, 1916-1928) / Espasa-Calpe (vol. XX, 1936) / Tecnos (vol. XXI, 1965).
- (1920). «La última cuartilla». *BILE*, año LXIII, núm. 707, p. 33.
- (1920). *Lecciones sumarias de psicología* (en *Obras completas*, vol. IV). Madrid: La Lectura.
- GINER, H. (1879). «Memoria leída en junta general de accionistas el 30 de mayo de 1879 por el secretario de la Institución». *BILE*, año III, núm. 56, p. 86-87.
- GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (Ed.). (1977). *Unamuno, «agitador de espíritus», y Giner. Correspondencia inédita*, Madrid: Narcea.
- ILE. (1881). «Prospecto para el curso 1881-82». *BILE*, año V, núm. 105, pp. 90-94.
- (1926). *En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tipografía Archivos.
- JIMÉNEZ FRAUD, A. (1948). *Ocaso y restauración. Ensayo sobre la universidad española moderna*. México D. F.: El Colegio de México.
- JOVER ZAMORA, J. M. (1982). *La imagen de la Primera República en la España de la Restauración*. Madrid: Real Academia de la Historia.
- LASAGA, J. (2010). «La paideia del Arquero: el vital esfuerzo». *Revista de Occidente*, núm. 355, pp. 59-69.
- LEDÓ, E. (2003). *El epicureísmo. Una sabiduría del cuerpo, del gozo y de la amistad*. Madrid: Taurus.
- MACHADO, A. (1915). «Don Francisco Giner de los Ríos». *BILE*, año XXXIX, núm. 664, pp. 220-221.
- ORTEGA, N. (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la sierra del Guadarrama*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid/Raíces.
- Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé de Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/CSIC.
- (2015). «Las ideas pedagógicas de Francisco Giner en su contexto europeo». *Revista de Occidente*, núm. 408, pp. 44-62.
- PARDO BAZÁN, E. (1915). «Don Francisco Giner». *BILE*, año XXXIX, núm. 659-660, pp. 57-58.
- PIJOAN, J. (1932). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. Bilbao/Madrid/Barcelona: Espasa-Calpe.
- POSADA, A. (1981). *Breve historia del krausismo español*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rubio, R. (1898). «De educación física». *BILE*, año XXII, núm. 457, pp. 104-110.
- SÁNCHEZ DE ANDRÉS, L. (2009). *Música para un ideal. Pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- THOREAU, H. D. (1994). *Pasear*. Trad. de Silvia Komet. Palma de Mallorca: José J. Olañeta.
- VIÑAO, A. (2010). «Pedagogía y experiencias educativas en la JAE: revisión historiográfica y nuevos enfoques». En SÁNCHEZ RON, J. M. y GARCÍA-VELASCO, J. (Eds.). *100 años de la JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario* (vol. II, pp. 597-635). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]/Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- VV. AA. (2012-2013). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas*. 3 vols. (1. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española, edición e introducción de Javier Moreno Luzón y Fernando Martínez López; 2. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española, edición e introducción de José García-Velasco y Antonio Morales Moya; y 3. Antología de textos, edición de Gonzalo Capellán de Miguel y Eugenio Otero Urtaza). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]/Acción Cultural Española.

El autor

José García-Velasco

Es miembro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Investiga en historia intelectual, especialmente del período 1876-1936. Desde 1988 hasta 2004 fue director de la Residencia de Estudiantes y responsable del proyecto de recuperación para continuar y actualizar el legado de la Residencia histórica (1910-1936). En 2004 es nombrado director honorario y patrono a título personal de la Residencia de Estudiantes, y elegido presidente de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, cargo en el que permanece hasta que, en 2008, reingresa en el CSIC. Desde 1996 ejerce como secretario y patrono de la Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]. También es vicepresidente de la Fundación Sierra-Pambley.



VIGENCIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE ANDRÉS MANJÓN EN LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER

MANJÓN'S EDUCATIONAL THOUGHT VALIDITY IN CHARACTER TRAINING

José Álvarez Rodríguez

Andrés Palma Valenzuela

Universidad de Granada

Resumen

Se propone un análisis de la vigencia del pensamiento de Andrés Manjón (1846-1923) respecto a la educación en valores y la formación del carácter. Noventa y dos años después de su muerte, se traza el perfil y el contexto de su figura y su propuesta educativa para apreciar el valor de su contribución a la demanda de una educación de calidad. Desde un período histórico complejo, y como alternativa a los problemas que entonces padecía la sociedad y la escuela, articuló respuestas aún hoy eficaces desde el horizonte de una educación en 'valores', 'calidad' y 'éxito'. El método usado en este artículo analiza obras del autor sobre, publicadas entre 1892 y 1923, indicadoras de cómo entiende la formación del ser humano a modo de un proceso que ilumina la inteligencia, educa la voluntad, mejora los sentimientos y dota al educando de buenos hábitos. El resultado obtenido de este análisis confirma cómo de tales textos emerge un proyecto formativo de personas 'ideales', con vidas fundadas en valores y virtudes adquiridos tras la forja del propio carácter y la transformación del educando en persona 'cabal', mediante un proceso integral desarrollado a través de tres estrategias: ver claro, sentir hondo y adquirir hábitos. Sus efectos se valoran en el apartado de conclusiones, donde se dibuja la silueta de persona que Manjón busca formar en sus aulas. Adjetivada en las fuentes literarias como 'cabal', 'ideal' o de 'carácter', sus contornos han sido bien definidos desde 1889 mediante un quehacer pedagógico y educativo jalonado por luces, sombras y, sobre todo, ilusión por el futuro.

Palabras clave: educación, carácter, educación integral y valores.

Abstract

This paper analyzes the effect of Andrés Manjón's thought (1846-1923) regarding education in values and character formation. Ninety-two years after his death, the profile and the context of his figure and his educational proposal is depicted in order to appreciate the importance of his contribution to the demand for quality in education. From a complex historical period and as an alternative to the problems suffered by the society and school at that time, Manjón articulated effective responses from the perspective of Education in 'values', 'quality' and 'success'. The method used explores works of the author published between 1892 and 1923. These show how to understand the formation of human beings through a process that enlightens the mind, educates the will, improves feelings and provides the learner with good habits. The result confirms how from those texts emerges a training project of 'ideal' people whose lives are grounded on values and virtues acquired after forging their own character and the transformation of the learner in 'upright' person through a comprehensive process developed through three strategies: see clearly, feel deeply and be constant. Its effects are valued in the concluding section where the silhouette of person who Manjón seeks to train in his classrooms is drawn. Referred to in literary sources as 'upright', 'ideal' or 'character', his contours have been well defined since 1889 through a pedagogical and educational work marked by lights, shadows and above all, hope for the future.

Keywords: education, character, whole education and values

1. Antecedentes

Plantear una análisis del significado y actualidad del pensamiento y experiencias educativas de Andrés Manjón, referido a su aporte a la educación en valores y a su contribución a la formación del carácter, noventa y dos años después de su muerte y ciento treinta desde la puesta en marcha de sus proyectos educativos, supone un reto que asumimos al enmarcarse en una línea de trabajo que nos ha ocupado durante las últimas décadas. Nuestra aportación se propone esbozar el perfil histórico-biográfico de su figura; describir el contexto educativo-cultural de su propuesta; valorar la vigencia de sus aportaciones; y analizar su capacidad de respuesta ante las demandas que; desde el ámbito de los valores, las virtudes y el éxito escolar; reclama hoy la sociedad al sistema educativo.

El jurista, pedagogo y educador Andrés Manjón nació en Saragentes de la Lora, Burgos, en el año 1846, y falleció en Granada en 1923. Hijo de campesinos castellanos destaca en su entorno familiar la figura de la madre, Sebastiana, mujer religiosa y fuerte, quien, a causa de la enfermedad de su esposo Lino, debe asumir las labores del hogar y los trabajos agrícolas de la familia. Marcado en su infancia por una experiencia escolar traumática, surgirá en él una particular sensibilidad hacia el problema educativo. El contexto histórico –de inestabilidad política y social, de incultura y analfabetismo generalizado entre amplias capas de la sociedad española– que caracteriza a los años en los que realiza sus estudios secundarios y universitarios en Burgos y Valladolid, también dejará en él una profunda huella. Inició su actividad como profesor de secundaria en Madrid en 1875, para continuar, desde 1879, en la Universidad de Santiago de Compostela y, desde 1880, en Granada, tras dos estancias en las universidades de Salamanca y Valladolid en 1874. En 1885 se ordenó sacerdote y, desde entonces, simultanea su actividad docente y pastoral en los centros universitarios de la Abadía del Sacro-Monte y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada.

Sus iniciativas educativas se concretan desde 1888 en el Sacro-Monte de Granada; zona periférica de la ciudad a orillas del río Darro donde «la ignorancia y la pobreza, el descuido y el abandono se daban la mano con la corrupción y el escándalo». Su obra se extiende y crece dentro y fuera de España, siendo él mismo quien informe de su fundación y desarrollo en unos breves y populares escritos denominados HOJAS Y MEMORIAS DEL AVE-MARÍA. El núcleo de su pensamiento está contenido en su escrito de 1897 CONDICIONES PEDAGÓGICAS DE UNA BUENA EDUCACIÓN Y CUÁLES NOS FALTAN; ensayo que, con ocasión del discurso de inauguración del curso académico de la Universidad de Granada, le fue encargado como catedrático de dicha universidad, y cuyas páginas contienen las grandes líneas de su proyecto¹. Preciado el concepto de pedagogía, examina las principales 'condiciones' de una buena educación.

Apuntados aquí los temas nucleares de su visión pedagógica, profundiza en algunos de ellos en escritos posteriores: EL MAESTRO MIRANDO HACIA DENTRO (1915), HOJAS HISTÓRICAS (1915), HOJAS PATERNO-ESCOLARES (1916). Es fácil descubrir en ellos núcleos teóricos de gran eficacia educativa: visión integral del niño, amor a la naturaleza, familia como ambiente formativo, papel de la mujer en la educación del niño, obra educativa como proyecto desarrollado en colaboración, escuela como medio de regeneración social.

Aunque Manjón ha sido objeto de juicios contrapuestos, la evaluación de los núcleos de su pensamiento permite superar silencios e interpretaciones reductoras que revelan determinados aspectos sugestivos (escuela al aire libre, juegos didácticos, mapas en relieve). Junto a ciertos puntos más problemáticos (como sus innovaciones didácticas no acompañadas de la misma atención por la renovación de los contenidos), destacan ciertos elementos singu-

1. En la elaboración de este texto usó Manjón materiales e influjos de autores diversos: Rosell, Caballero, Alcántara, Blanco, Benot, Ruiz Amado, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Girard y Dupanloup (PRELLEZO, 2009, p. 740).



lares de su aportación educativa: la valoración del contacto con el ambiente natural en un clima de espontaneidad y alegría, el relieve dado a la familia y el uso de métodos intuitivos y activos. Se declara 'hombre del día', porque, en propia expresión, «nada hay en el día que se repunte por adelantado y no intentemos adoptarlo en la medida de nuestras escasas fuerzas» (Ibídem).

Sobre sus escuelas, creadas en 1889 como expresión de su inquietud social y religiosa, puede afirmarse que, sin ser la única respuesta a la llamada de un pueblo privado de educación, sí que destacaron por su originalidad que radicaba en la frescura de sus principios, en sus innovaciones metodológicas y en la preocupación por la formación de los educadores. Paradigma de ciudadano y educador cristiano, consagró Manjón sus escuelas a los más desfavorecidos suscitando éstas, historiográficamente hablando, valoraciones diversas, pues, mientras unos creen imposible la calificación de aquellos centros populares y al aire libre como antecesores españoles de la escuela 'Nueva' o 'Activa', tomado el término en sentido histórico riguroso, otros ven menos dificultades en tal calificación.

Iniciado el proyecto en un contexto social de pobreza integral con la creación de una escuela primaria, la iniciativa se difundió con rapidez, contabilizándose en 1920 más de 300 centros, a los que se unieron en 1897 unos Talleres Profesionales y en 1905 una Escuela de Magisterio; iniciativas que despertaron pronto el interés de pedagogos e investigadores nacionales y extranjeros. Asimismo, la acción educativa allí desplegada atrajo la atención de muchos coetáneos que plasmaron sus vivencias en un curioso *Álbum de visitas*. Siendo tales visitantes los mejores difusores de aquellos métodos y principios educativos. Destacan, entre otros, los testimonios de M. de Unamuno, A. Machado, G. de los Ríos, M. Siurot, F. Olóriz o Ramón y Cajal.

Asumen dichos centros el desarrollo de una educación integral, no contradictoria, temprana, gradual y continua, progresiva, tradicional e histórica, orgánica y armónica, no reducida a instrucción, activa, sensible y estética, moral, formadora del carácter y la voluntad, religiosa, artística y manual; gratuita, exigente, ininterrumpida, vía de felicidad e instrumento de corresponsabilidad, en contacto con la naturaleza, regeneradora, estimuladora de aptitudes, sensible a la trascendencia e impulsora de la educación cívica y, sobre todo, libre.

Escuelas primarias en su origen, evolucionaron hasta abarcar sus actuales ocho centros, radicados en Granada y provincia, los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Especial, Bachillerato, Formación Profesional y Atención a la Diversidad –sordos e inmigrantes–, Magisterio –hasta 2005– y residencias estudiantiles; circunstancias todas ellas que finalmente aconsejaron sustituir la primitiva denominación de «Escuelas del Ave-María» por la de «Institución Avemariana», más definitiva de su realidad a inicios del siglo XXI. Tras acoger, desde 1889, en torno a

un millón de estudiantes, formar obreros desde 1897, recibir en sus centros de Ceuta a cristianos, judíos y musulmanes; y tras adquirir su centro de Magisterio prestigio nacional, encara hoy su quehacer tal Institución desde una voluntad de servicio a las nuevas necesidades educativas, bien diferentes de las que le dieron origen, con especial sensibilidad hacia las clases desfavorecidas, en coherencia con una identidad cristiana ajena a todo espíritu de beneficencia.

Pero más allá del perfil biográfico y a los elementos definitorios del contexto de la obra de Andrés Manjón, nuestro objetivo es señalar la actualidad de sus aportaciones. Para ello, y como se indicó (PALMA, 2009: 53), empezaremos por reconocer la complejidad de establecer un juicio global, conciso y claro, de la vigencia actual de su pensamiento y, aún más, de proponer, en expresión manjoniana, 'la síntesis de la síntesis' de la aportación de aquel pedagogo que, más que creer en la Pedagogía, creía en la educación (MONTERO, 2001, p. 6).

¿Qué queda de las innovaciones manjonianas que ya en 1898 fueron reconocidas en Universidades como Oviedo y Granada o en los Ateneos de Madrid y Valencia, de la mano de figuras de talla como Olóriz o Ramón y Cajal? ¿Qué actualidad ofrecen las ideas de aquel catedrático castellano, injertado andaluz, de talante regeneracionista, cuya actitud reflejó el malestar de los intelectuales ante la postración cultural entonces vivida por España? Tanto entonces, incluidos los institucionistas entusiastas de su obra, como hoy, todos coinciden en algo: sus iniciativas son realizaciones paradigmáticas en el contexto caótico de medidas arbitrarias entonces existente (PALMA y MEDINA, 2009, p. 54).

Desde un contexto diferente, nos preguntamos sobre el interés que ello ofrece en un momento en el que el debate educativo continúa atrayendo el interés de la sociedad y en un tiempo ambiguo que ignora de qué forma ciertos argumentos, aparentemente portadores de novedosos descubrimientos pedagógicos, sólo contienen 'novedades con cien años'. En un primer intento de valoración aseguramos que, aquel Manjón interesado por la ciencia en sus diversos campos, brinda aún hoy sus intuiciones como reclamo para luchadores e inconformistas convencidos de que «no basta ilustrar, sino que hay que educar», y como camino para redescubrir verdades tan antiguas y tan nuevas como las que subyacen en sus propuestas.

En primer lugar queremos señalar cómo, desde su obra escrita y desde la práctica centenaria de sus centros, sobresalen líneas de pensamiento de plena actualidad, que solicitan la atención de todo espíritu inquieto ante la realidad educativa. Tales intuiciones, altamente interpelantes, hacen caer en la cuenta a todo educador, entre otras cosas, del valor inestimable que suponen el respeto a la libertad humana como don natural y divino, e igualmente del valor que supone la preservación de la espiritualidad del ser humano sin la cual éste carecería de libertad, así como el cultivo de la inteligencia y la voluntad como condiciones de la libertad de cada persona, y el respeto al derecho de todos a conocer la verdad y a amar el bien y practicarlo y a no negarlo con el contra-derecho al error y al mal –pues no se da derecho contra derecho– y, finalmente, la riqueza que entraña respetar y valorar los derechos de cuantos ayudan a los demás a ser personas; esto es, de cuantos aspiran a educar cultivando la inteligencia, la voluntad, la sensibilidad y la actividad física, para que el educando, pudiendo hacer el mal, haga el bien y pudiendo acoger el error, abracen la verdad (MANJÓN, 2009, p. 55).

En segundo lugar, y desde el discurso conceptual elaborado por Manjón con ocasión de sus intervenciones públicas más significativas², extraemos otras aportaciones de total actualidad que podrían quedar así formuladas:

- La afirmación de la necesidad de una verdadera y eficaz libertad de enseñanza, afirmación unida a su discrepancia con toda forma de monopolio estatal sobre el mundo educativo que, como jurista, califica de hecho totalitario y atentatorio contra los derechos de la ciudadanía.
- El reconocimiento del derecho de padres y madres a instruir y educar a sus propios hijos, derecho basado en la naturaleza y

2. Cinco discursos pronunciados por Manjón en diversos lugares de España cuya referencia y análisis puede verse en A. Palma y J. Medina (2009, p. 55).

confirmado en la historia como derecho y deber natural de los progenitores que no es restringible desde ninguna instancia.

- La afirmación de la subsidiaridad del Estado en el ámbito escolar como garantía de las libertades sociales fundamentales; también se afirma esta subsidiaridad para la formación del Magisterio, como salvaguarda de calidad y pluralidad para el sistema³.
- La afirmación de la necesidad de la universalidad de la educación⁴, afirmación que, en todo caso, debe estar unida a un compromiso práctico con la escuela. No basta con teorizar o proponer reformas pues lo importante son las realizaciones prácticas como única vía efectiva de transformación de la realidad.

En tercer lugar, y retomando algunas de sus aportaciones contenidas en la 2.^a parte de su obra *EL PENSAMIENTO DEL AVE-MARÍA*, reclaman nuestra atención ciertos principios por él aplicados desde 1889, de nuevo de plena actualidad, que le llevan a optar por una escuela inclusiva y no excluyente, abierta a la dimensión trascendente de la persona como parte del proceso educativo, que incluye en el currículo la formación ético-moral de los futuros ciudadanos, una escuela sensible a las necesidades de los más pobres, que actúa como germen democrático y no demagógico, que evita ser escenario de acciones políticas y propaganda ideológica, que constituye un espacio de libertad y una plataforma de educación cívica desde el respeto a todos y sin adoctrinamiento, una escuela educadora desde el amor y respeto a la patria, que salva al pueblo por el pueblo, que supone una esperanza para la sociedad y no un motivo de temor.

Todo ello viene avalado por una figura cuyos rasgos principales quedan perfilados en la siguiente enumeración, que planteamos como síntesis de su aportación y cuya mera evocación supone una presencia interpelante por las siguientes razones:

- El testimonio de una entrega personal que le llevó a poner su talante, virtudes y dinero al servicio de los marginados, suscitando una corriente de simpatía hacia este servicio en todos los que contemplaron su obra.
- La visión realista que rezuman sus escritos que, partiendo de la vida, contienen una visión utópica por las altas metas que señalan a la tarea educativa.
- Por ser el creador en Granada de la primera escuela popular al aire libre e impulsor de una escuela activa, que anticipa dicho movimiento en España.
- Por la amplitud de su oferta educativa, pues sus iniciativas no se limitaron a la Educación Primaria, al extenderse también a la Formación Profesional y al Magisterio.
- Por las iniciativas de renovación metodológica desarrolladas en sus centros y por los materiales didácticos allí elaborados, que supusieron, como se ha indicado, la introducción de los métodos activos en la educación española.
- Por la rica aportación social, cultural y pedagógica que representó la creación, en sólo veinticinco años, de cincuenta y seis Escuelas del Ave-María dispersas por toda España.
- Por la fecunda influencia ejercida en otros fundadores de obras educativas y en educadores, influencia que aportó notables resultados culturales y sociales en la depauperada España del siglo XIX y principios del XX.

3. La Escuela de Magisterio fundada por Manjón en 1905 fue la primera de su género creado en España al margen del Estado que logró una llamativa proyección nacional al poco tiempo de su existencia (PALMA, 2005).

4. En un entorno de carencias educativas en el que los pocos centros existentes atendían principalmente a las clases acomodadas, establece Manjón que sus escuelas (confesionales, gratuitas y abiertas a todos, especialmente a los pobres), deben evitar la existencia de «democracias ignorantes y desalmadas». Tesis escandalosa para las clases burguesas, ignorantes del problema, y embarazosa para políticos anticlericales y sindicalistas que, sintiéndose exclusivos depositarios de las esperanzas del pueblo, proponían la escuela laica como única solución. Durante décadas figuró en la puerta de la primera escuela de Manjón en Granada la inscripción «Todo para todos», afirmación incómoda para muchos, pero que entendemos que refleja una de las dimensiones esenciales del pensamiento manjoniano.

Conscientes de que no fue Manjón el único educador sensible a la llamada angustiada de los menesterosos, es de justicia reconocer que sí fue uno de los que supo responder al clamor urgente de ellos (MONTERO, 1999, p. 145). Pero no cabe duda de que su aportación fue muy variada por la riqueza de sus estudios pedagógicos, las innovaciones metodológicas que introdujo en la escuela, la actualización catequética que llevó a cabo, la preocupación por la formación de los educadores y la importante cantidad de escuelas creadas dentro y fuera en España con el título del 'Ave-María'. El testimonio de su vida entregada al servicio de la educación y de los desfavorecidos interpela a los educadores del tercer milenio, en una sociedad que continúa necesitando mujeres y hombres completos y cabales, así como maestros y maestras capaces de formarlos.

El desarrollo de un proceso formativo integral del educando, como realidad en permanente construcción, que asume como meta lograr la 'persona ideal' o 'cabal', en expresión de Manjón, es esta una de las grandes aportaciones manjonianas que, a nuestro juicio, ofrece perfecto encaje en el ámbito de la educación en valores (ÁLVAREZ, 2000), en contextos sociales difíciles como los transitados por su autor. Lejos de toda improvisación, surge del análisis del momento histórico que le tocó vivir y de su influjo en la escuela. Pero, vayamos por partes. El denominador común entre su época y la nuestra resulta evidente: la existencia de una grave crisis que afecta a todos los niveles de la vida.

Como muchos de sus coetáneos, Manjón estuvo influido por las incoherencias políticas, los desastres económicos, la pérdida de las últimas colonias y el atraso tecnológico e industrial que lastró la sociedad de su época. Aquella sociedad fue la gran perjudicada de los desmanes políticos a que la sometieron las políticas y los políticos que buscaban en el poder el engrandecimiento y la satisfacción de su vanidad, sin preocuparse por España como correspondería a quienes representaban al pueblo.

La imagen de aquella España era deprimente. Mostraba una sociedad marcada por agudas confrontaciones de valores, articulada en formas distintas y dispares de entender la vida política, social, cultural, religiosa; inmersa en una pugna entre valores tradicionales y progresistas con todas las connotaciones que rodean a ambas posiciones, pugna que se tradujo en dos escalas de valores bien diferenciadas: una, que busca incrustarse en la sociedad y otra mantenerla con su tradición. La crisis de valores tuvo campo abonado en el sistema educativo, que no era otra cosa, como ahora lo es, sino el reflejo de las posturas políticas y concepciones antropológicas y vitales contrastantes.





Como catedrático de Derecho, era Manjón conocedor de los males patrios y del influjo que políticas y políticos ejercían sobre la educación con objeto de atraer a la juventud a sus postulados ideológicos a través de la imposición en el sistema educativo, vía decreto, de sus respectivas escalas de valores, sin llegar a preocuparse de dotar al país de una infraestructura escolar mínima, que paliara los altos índices de analfabetismo que hacían estragos en la sociedad española, coadyuvando al atraso y pauperismo de los estratos más bajos de la escala social del país.

Andrés Manjón no permaneció pasivo ante la situación descrita. Canalizó su empeño en la construcción de una sociedad mejor y, en sintonía con autores del momento como Joaquín Costa, propuso una regeneración social, ética y moral como salida a la situación de crisis generalizada, contando para ello con la educación y la escuela como herramientas esenciales. Desde tal sensibilidad, articuló gradualmente un estilo educativo y puso en marcha iniciativas con talante propio, cuya originalidad radicó en querer responder a las necesidades de las clases populares y en concebir la educación como una realidad integral que debe atender a todas las dimensiones de la persona humana. La meta de su obra fue clara: buscar la regeneración social por la educación, desde una escala de valores, a veces diferente a la propuesta por las autoridades políticas de la época. A este respecto, siempre debe tenerse en cuenta para enjuiciar ciertos textos de Manjón, que dichos textos nacieron en un contexto de polémica extrema.

2. Estrategias y actuaciones

Buscando responder a los problemas referidos en el apartado anterior, concretó una respuesta que llevaba a la práctica su designio de que la formación del ser humano suponía un proceso cuyo objetivo es iluminar la inteligencia, educar la voluntad, mejorar los sentimientos y dotar a las personas de buenos hábitos y costumbres; así, en 1892, cuatro años después de haber iniciado su aventura educativa, afirmará al respecto (2009, p. 177):

«El pueblo que por aquí habita yace en la suma ignorancia, vive en la degradación y no puede levantarse si no es merced de una labor constante bien pensada y dirigida que, alumbrando la inteligencia eduque la voluntad y mejore los sentimientos, hasta formar hábitos y costumbres humanas y cristianas».

En 1897, ya en plena madurez, sostiene sin rubor ante el claustro de la Universidad de Granada, que no es lo mismo instruir que educar. Por ello, y al considerar que no basta con instruir, plantea que la verdadera tarea de la escuela es educar y que ello demanda el cultivo de los valores morales en grados y formas muy diversas. Desde tal axioma propone en sus escuelas un estilo alternativo de trabajo, en abierto contraste con la práctica de muchos centros oficiales aún anclados en la mera transmisión de conocimientos y saberes. Regenerar es instruir y educar a la vez, y no hay, desde su punto de vista, más camino que éste para garantizar la formación de la persona ideal o del 'hombre cabal', en expresión de Manjón. Su concepción de la educación consiste en un proceso que abarca a toda la persona y que desarrolla un programa que forja, al unísono, la inteligencia, la voluntad y el sentimiento.

En coherencia con ello, otra de las metas que debe asumir la educación, a su juicio, es la formación del carácter pues, como recuerda J. Montero (2000, p.10), la educación moral es precisamente ésto: formación del carácter; encontrándose aquí la explicación de por qué la 'formación del carácter' fue siempre para él una categoría educativa muy querida.

3. La formación del carácter

A partir de sus escritos, consideramos posible afirmar que, en su pensamiento educativo la categoría 'formación del carácter' resulta asimilable a la de 'educación integral'. Y así lo corrobora un buen conocedor de Manjón como A. Romero (2000, p. 61) cuando afirma: «La expresión 'hombre de carácter' es sinónima de la hombre íntegro, con dominio de sí mismo, de ideas claras y bien consolidadas y con capacidad de sacrificio y de ordenar su vida hacia la consecución de los fines más nobles». También lo ratifican las palabras de D. Andrés cuando en 1897 define así al hombre de carácter (2009, p. 155):

«Estos hombres, que parecen hechos de una sola pieza por la sencillez y unidad de su vida, son siempre consecuentes e idénticos a sí mismos, tienen el dominio de sí, que es la más gloriosa de las conquistas, vencen todas las dificultades y reinan sin cetro ni corona sobre las gentes que le rodean. De ellos se ha escrito 'querer es poder', porque tienen ideas fijas, voluntad constante, sentimientos nobles y acción ordenada hacia un fin grande; y las ideas, voliciones y costumbres, fundidas en un mismo molde al calor del sentimiento, dan por resultado esa grandeza moral y colosal poder que todo lo allana. Con razón se ha dicho que el mundo es de los caracteres, y que el carácter es la fisonomía moral del hombre, fisonomía tan bien dibujada por los rasgos de sus obras, que con nadie permite confundirlo, porque revelan toda una persona. Importa, pues, formar caracteres; mas ¿cómo?».

Estamos ante unas sugerentes afirmaciones que, como subraya A. Romero (2000, p. 62), revelan cómo el verdadero sentido de la educación integral consiste, para Manjón, en el logro de la armonía entre lo somático, lo psicológico, lo espiritual y lo social de la persona: 'hombres que parecen de una sola pieza', en quienes la balanza se mantiene en su fiel sin inclinarse hacia un lado en detrimento del otro. Así son los hombres y mujeres que desea formar en sus escuelas: personas humildes y sencillas, con el edificio de su personalidad edificado sobre una roca que les confiere el dominio de sí mismas, al tiempo que se adornan con todas las dotes de extraversión social y tienen ordenada la casa de su pensar, bien cuidado el fuego de sus sentimientos y bien orientada su manera habitual de hacer (*Ibidem*).

El carácter se define en el pensamiento manjoniano como la fisonomía moral del individuo o el conjunto de rasgos que concretan su personalidad y revelan la integridad de su persona. Lo concibe como algo que se adquiere a través de la acción educativa, siendo esta la razón por la cual Manjón rechaza toda afirmación relativa a la condición innata del carácter y discrepa del determinismo contenido en los postulados de Kant, Schopenhauer y Spencer.

Afirma además que el libre albedrío y la libertad moral son cosas diferentes y que es esa la razón por la cual la libertad moral no puede ser algo que se posee, sino una meta que se conquista. Así pues, siendo el carácter para D. Andrés (2009, p. 156) «la resultante de una porción de concausas dominadas y dirigidas a un fin por el señorío de la voluntad, que perseverando en las acciones chicas o grandes, engendra la fisonomía moral del hombre», es imprescindible que el proceso educativo se ocupe de él. Y no le cabe duda de que toda persona privada de tal bagaje acaba siendo víctima de una educación mutilada en su esencia, que le priva de la fortaleza requerida para el dominio de sí, le altera el equilibrio psicológico y social necesario para evitar ser manipulado por las circunstancias, le despoja de la propia capacidad de discernimiento y le incapacita para desplegar las habilidades del bien obrar.

En 1907 publicó, como complemento a la 6ª parte del PENSAMIENTO DEL AVE-MARÍA, el apéndice EDUCAR ES COMPLETAR HOMBRES, cuyas páginas confirman el relieve que cobra en su pensamiento la educación del carácter, junto con la tesis, a nuestro juicio también

latente en dicho pensamiento, que identifica al hombre de 'carácter' con el hombre 'completo'.

Cómo subraya Montero al analizar esta obra (2004, pp. 39-43), su intención era ayudar a los padres y maestros en la noble y difícil tarea de educar, clarificando tres cosas: qué es un hombre completo, qué es educar y cómo educar consiste en completar hombres y mujeres incompletos.

Sobre el primer aspecto, entiende que es tan importante el sujeto que aprende como el objeto o los contenidos transmitidos; por tanto, la tarea del educador no es sólo la de informar sobre lo que tiene que enseñar, sino también y sobre todo, la de preocuparse por aquel a quien debe enseñar, que no es sólo inteligencia aislada, sino persona no desintegrable. Por ello, y como ilustración de esto principio, vuelve en su reflexión a las características expuestas en su discurso de 1897 en Granada, como respuesta a esta pregunta: '¿Y cuáles son los hombres completos?'

Precisado el concepto de persona 'completa', aclara que 'educar' es completar hombres y mujeres, y pasa seguidamente a definir qué entiende él por 'educar'. Para ello retoma otras ideas expuestas en el referido discurso y que repetirá en ciertas obras posteriores, partiendo siempre de la visión religiosa de los fines de ser humano, que enmarcan su idea de una educación integral (MANJÓN, 2009, p. 298).

Aclarada su concepción de 'educar', concluye afirmando que no hay obra más grande que el hombre 'completo' o 'cabal', ni labor más importante que la 'educación' que forma a tales hombres. Pero no cierra aquí su reflexión. La prolonga afirmando que la educación no se puede llevar a cabo de forma espontánea, sin ayuda exterior. Por eso, se pregunta: «Educar es completar hombres. ¿Pero sin educación no habría hombres cabales o completos?» Y la respuesta es clara: 'No los habría'. Cree que la educación es una obra necesaria pues sin ella el hombre no podría desenvolverse y vivir en el orden físico, ni tampoco en el intelectual sabría discurrir ni arbitrar los medios para la vida; ni en el orden moral acertaría a ordenar su voluntad, inclinaciones y pasiones según el deber (*Ibidem*, p. 299). A pesar de sus limitaciones y carencias, el hombre es perfectible. Así lo reconoce sin ambages (2009, p. 300):

«El hombre es un ser muy imperfecto, pero inmensamente perfectible, y la educación es la encargada de esta obra magna de convertir lo imperfecto en perfecto [...] Sin educación, pues, ni habría hombres, ni artes, ni ciencias, ni virtud, ni gracia, ni santidad, ni gloria; todo lo cual es menester para hacer hombres completos o cabales, tales cuales deben ser y Dios los quiere y la sociedad los necesita».

Como subraya Montero (2004, p. 42), el punto de partida de Manjón es el hombre incompleto. Por eso afirma que 'educar es completar hombres incompletos' porque no basta con instruir, enseñar y adiestrar para ciertas tareas. Y para precisar qué significa 'completar hombres incompletos' Manjón afirma (2009, p. 300):

«Hay quien forma hombres para el trabajo, para la ciencia, el arte, la industria, la familia, la patria o la religión; mas quien los educa, los debe formar a la vez para que puedan cumplir todos sus destinos temporales y eternos, y a ésto se llama completar hombres, hacer hombres completos, esto es, capaces de cumplir todos sus fines temporales y eternos, individuales y sociales, intelectuales y morales, corporales y espirituales».

La educación integral no se reduce a la dimensión corporal e intelectual, sino que debe abarcar también los aspectos morales (ÁLVAREZ, 2001). El niño debe aprender también a ser dueño de sí. Por eso afirma D. Andrés que «...educar es completar hombres, haciéndolos guías y dueños de sí mismos» (2009, p. 301):

«No es sólo hacer niños sanos, jóvenes robustos y hombres inteligentes y activos, sino constituirse en ayo o guía del niño, del joven y del hombre, y no abandonarle hasta que esté en disposición de ser ayo, maestro, guía rector y dueño de sí mismo, sin otros inconvenientes ni peligros que los comunes a todos los

hombres bien formados, bien informados y bien orientados y disciplinados; esto es, bien educados o acabados».

Considera que la educación integral, cuyo fin es completar a la persona, debe hacerse según 'lo que los hombres son'. Y por eso no debe limitarse a los aspectos terrenales pues «es menester atender al cuerpo y al alma, a los bienes terrenos y a los celestiales, siempre con la debida discreción y subordinación». Y junto a lo anterior, insiste en que la tarea educativa debe realizarse sin interrupción (*Ibid.*, p. 301):

«Así como el que planta y no cultiva, o cultiva al principio y después abandona la plantación a todos los accidentes del tiempo y de la voluntad de los malvados, no recoge sino poco y malo o nada, también el que educa a los niños y los descuida jóvenes y adultos a sus pasiones e ignorancias y a las influencias de los escándalos, no cultiva ni acaba hombres».

Al desarrollar su concepto de educación, no acentúa la dimensión racional (el cultivo de la inteligencia), ni la dimensión moral (cultivo de la voluntad), ni la dimensión afectiva (el esclarecimiento de los sentimientos, sus impulsos y querencias), ni la dimensión social (la relación con los otros), pues lo que pretende en realidad es integrar todas esas dimensiones para lograr personas de carácter, 'cabales' (MONTERO, 2004, p. 43). Y así queda de manifiesto en las palabras con las que concluye la referida obra (MANJÓN, 2009, p. 333):

«Salud completa, cabeza completa, voluntad completa y corazón completo hacen hombres completos. La salud es un bien que se hereda, pero no se conserva, sino con la higiene más exquisita del cuerpo y del alma. La cabeza se adorna con varios conocimientos; pero se completa con ideas fundamentales arraigadas en la conciencia. La voluntad se entretiene con bienes transitorios; pero se completa con los totales y trascendentales. El corazón se ilusiona con dichas aparentes; pero se completa con el hondo sentimiento y posesión de la verdad y el bien infinito. Y como nada de esto se logra sin la educación, concluimos diciendo que educar es completar hombres.»

Y para concluir este apartado relativo a las estrategias y actuaciones propuestas por nuestro educador, algunas ideas más, con el fin de aclarar otros aspectos referidos a la relación existente entre el hombre de 'carácter' y el hombre 'cabal' o 'ideal', extraídas de EL MAESTRO MIRANDO HACIA DENTRO (1915), considerada como el fruto más granado de su producción literaria; las HOJAS PATERNO-ESCOLARES (1916); y EL MAESTRO MIRANDO HACIA AFUERA (1923) cuyos textos tomamos de A. Romero (2000, pp. 63-67) por resultar complicado el acceso a las ediciones originales.

Cuando Manjón habla en la primera obra de la fortaleza como virtud que el maestro debe alcanzar para sí y para los educandos, afirma (*Ibidem*, p. 64):

«Haced que los niños sean fuertes y no flacos, valerosos y no cobardes, confiados en sus fuerzas y no medrosos ni achicados, de juicio y de acción, y no seres sin discurso ni actividad, o que saben



hablar y no se atreven a hacer, quizás porque los calificativos de necio, torpe, vano, tonto y otros sean los que suenan a diario en sus oídos».

Desde tal visión, desciende a la práctica escolar con objeto de exponer los medios pedagógicos necesarios para alcanzar los objetivos que desea alcanzar. Así, y para lograr 'de niños débiles hombres cabales', recomienda procurar su fortalecimiento físico, conseguir el dominio de sí y de los obstáculos exteriores, educar para vivir según fines justos y nobles, proporcionar una educación reflexiva, realizar ejercicios graduados de habituación al bien obrar, y ayudarse en los medios espirituales necesarios para el fortalecimiento personal.

En la parte final de esta obra, referida a la caridad y al maestro, se propone como meta conseguir personas solidarias, amorosas, capaces de darse a los demás, señalando que, junto a la mente, debe formarse el corazón porque «el corazón es el hombre; por él se le aprecia y estima, y tanto más vale cuanto mejor corazón tiene; por él se mueve y allá va donde el corazón le lleve».

En las HOJAS PATERNO-ESCOLARES, esbozo orientativo de su pedagogía familiar, tras declarar que «el carácter es la fisonomía moral de la persona por la cual se la distingue y aprecia», sintetiza así Manjón lo que él cree sustantivo en este tema (*Ibidem*, p. 65):

«El mayor elogio que puede hacerse de un hombre es decir de él que es todo un carácter, y la mayor ponderación respecto de un educador es afirmar que sabe formar caracteres, por lo cual decimos que el mejor de los padres será el que, siendo un carácter, consiga hacer de los hijos que sean caracteres».

En EL MAESTRO MIRANDO HACIA AFUERA se recogen dos ideas clave sobre este asunto. En primer término, y frente a quienes consideran una inteligencia bien cultivada equivalente a una voluntad bien formada, su convicción de que el objetivo prioritario de la tarea educativa debe ser la formación del carácter (*Ibidem*, p. 66):

«Los mutiladores del hombre, en sí o en su destino temporal y eterno, no sólo achican, sino que contradicen y deforman el concepto de la pedagogía que es hacer hombre completos y cabales y no meras mentes ilustradas».

En segundo lugar, y tras insistir en que la educación es obra moral y que no basta una buena preparación intelectual para formar ciudadanos y ciudadanas 'cabales', con personalidad bien formada, subraya que la educación de la persona 'ideal' exige armonizar razón y pasión, verdad y sentimiento, voluntad y bien, mediante un trabajo cooperativo (ROMERO, 2000b):

«Hacer del niño un carácter moral debe ser el ideal de todo educador; acertar con los medios y procedimientos para conseguirlo es el acierto de los aciertos y el triunfo más grande y fecundo de un pedagogo. Mas ¿por qué son tan raros estos triunfos? No sólo porque escaseen los educadores, sino porque es obra de muchos, con frecuencia discordes, no siendo los menos discordantes las pasiones del educando y el mundo que los halaga y excita».

4. Resultados

Si para Manjón la meta es formar personas 'cabales' (dotadas de valores y virtudes) bueno será sintetizar, en expresión propia, y a modo de balance de resultados tras el análisis de las fuentes literarias, lo que este original educador entiende por educar y cuál es la metodología que considera debe usarse para formar personas con dicho perfil. Su concepto de "educar" queda así definido (2009, p. 176):

1. «El pensamiento final de estas Escuelas es educar enseñando, hasta el punto de hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas espirituales y corporales en bien propio y de sus semejantes; en suma, hombres y mujeres dignos del fin para el que han sido creados y de el de la sociedad a la que pertenecen, hoy muy necesitada de hombres cabales».
2. «El gran medio, el que compendia todos los medios, es la educación. La enseñanza no es sino un instrumento ordenado a formar hombres bien educados, esto es, inteligentes, laboriosos

y honrados. La educación es, a nuestro parecer, una palanca casi omnipotente; es capaz de hacer milagros constantes, es decir, frecuentes y de efectos perseverantes; bien manejada, es susceptible de dar un vuelco, no sólo a los individuos, sino a pueblos enteros. ¿Pero qué es educar?».

3. «Educar es perfeccionar la obra predilecta de Dios, que es el hombre, hasta hacerla semejante a Él; es dirigir, desarrollar y desenvolver los gérmenes de todo lo bueno que Dios ha plantado en el hombre para procurar su dicha temporal y eterna, y contener, si no es posible arrancar y destruir, cuanto se oponga a su cultivo, perfección y ventura. Educar es procurar la salud y precaver la enfermedad de cuerpo y alma; es intentar la robustez, agilidad y vigor físico, y combatir la endeblez, ineptitud y la anemia; es promover el saber y cultura, y desterrar la ignorancia y la barbarie; es ordenar la vida hacia la honradez y santidad, y apartarla de todo lo que sea inmoral e impío; educar es una palabra que compendia todos los medios ordenados al fin de hacer a los educandos hombres perfectos y cabales, o sea, de alma y cuerpo enteros. Educar es precaver y mucho más; es instruir y mucho más; es orientar y mucho más; es formar hombres sanos, inteligentes y honrados; es formar hábitos, crear costumbres, hacer caracteres nobles y dignos, modelados según aquel divino tipo venido del cielo, que es el Hombre por antonomasia (*Ecce Homo*), y que nos dio el ideal de la educación perfecta[...]».

Sobre el método para 'educar' asevera (MANJÓN, 2009, p. 202):

«Saber querer y obrar con acierto, energía y constancia, es lo más difícil y laborioso de la vida; se necesita para ello ver claro (el fin y los medios), sentir hondo y tener hábito o costumbre; luego para educar la voluntad es menester alumbrarla con la luz de la razón o de la fe, interesar en su favor el corazón, y acostumbrarla a vencer a todos sus enemigos, chicos y grandes, interiores y exteriores, francos y encubiertos[...] por la repetición de las buenas acciones, en gimnasia constante, un día y otro día, un año y otro año, hasta conseguir lo que se llama la virtud, que es la bondad habitual del sujeto. Esa fijeza de ideas, fijeza de conducta, fijeza y nobleza de sentimientos en cualesquiera circunstancias, por duras que sean, que es lo que forma el carácter, es tan difícil de obtener que se necesita el concurso de Dios y de los hombres. No basta el maestro, se necesita el padre; no basta el padre, se necesita el cura; no basta el cura, se necesita el concurso de la sociedad; no basta la sociedad, se necesita en todo y ante todo la buena voluntad del educando, auxiliada de la gracia de Dios, si ha de llegar a la santidad, que es la suma de la perfección.

Ya veis que la educación no es sólo cosa de maestros, sino obra que exige la cooperación de los padres, sacerdotes, maestros, gobernantes y conciudadanos, y del esfuerzo del educando, más el auxilio de Dios. Obra tan grande tiene por recompensa la dicha temporal (en lo que cabe) y la eterna (que por parte de Dios es segura). La obra magna de la educación es muy difícil, muy compleja y muy trascendental; pero bien dada y recibida, resuelve el problema de la vida y de la muerte, y mal dada o mal recibida, compromete los destinos temporales y eternos de los hombres y los pueblos. Y como no hay más remedio que vivir ó morir, perecer o salvarse; hay que optar entre educar y no educar, o sea, entre la resurrección y el suicidio».

Los efectos y mejoras derivados de la aplicación de tal método se traducen finalmente en su proyecto en la existencia de una persona 'ideal' portadora de estos rasgos: veraz, recta, justa, honesta y formal, dueño de sí, respetuoso a la ley humana y divina y consciente del fin esencial de su vida.

5. Conclusiones

Así pues, los principales elementos de la aportación manjoniana a la educación en valores (ÁLVAREZ, 2000) como vía de construcción de la persona 'ideal' o de 'carácter', podrían sintetizarse desde nuestro punto de vista en las siguientes conclusiones:

1. Manjón percibió que los jóvenes, y en especial los de ambientes marginales, son más vulnerables a los problemas derivados de la crisis de valores.

2. Entiende que ello no es fortuito y analiza sus causas para combatirlas.
3. Cree que la educación ha de formar personas orientadas hacia fines nobles, personas que deben ordenar todas sus energías e intereses personales.
4. No sólo teoriza, busca soluciones y emprende acciones concretas en favor de los desfavorecidos.
5. Parte de su solución consiste en preparar gente capaz de ayudar a regenerar los valores perdidos sin renunciar a la dimensión trascendente de la realidad.
6. Asumida tal dimensión de la persona como factor regenerador, la hace a esa persona depositaria de valores morales, intelectuales y físicos, frente a los antivalores que, a su juicio, desplazan al verdadero hombre.
7. La regeneración social implica la regeneración de las personas concretas y a ello contribuye la recuperación de valores morales y religiosos como apertura vital hacia nuevos horizontes.
8. La encarnación humana de tal ideal es el hombre 'cabal', 'ideal' o de 'carácter'; realidad de una sola pieza caracterizada por la sencillez y unidad de vida, consecuente, con dominio de sí, vencedor de la dificultad, líder de su entorno, de ideas fijas y voluntad constante, con sentimientos nobles y acción ordenada hacia fines grandes; además, con ideas, deseos y costumbres acompasadas con el sentimientos, y dotados de grandeza moral y de fuerza que todo lo allana.
9. Piensa que el mundo pertenece a los caracteres, al considerar que el carácter es la fisonomía moral de la persona que, dibujada en sus obras, la identifica con precisión.
10. Importa, pues, formar caracteres y para ello estamos seguros de que, si Manjón viviera hoy, lo haría desde presupuestos como estos:
 - Con sensibilidad ante las preguntas y búsquedas del hombre actual.
 - Respondiendo al relativismo, al pluralismo, al pensamiento débil y a las manifestaciones del pensamiento radical (conservador o progresista) que generan violencia y desorientación social.
 - Desde un talante flexible, actitudes dialogantes y propuestas convincentes que, asumiendo la realidad del 'ser', proponen

un 'deber ser' como revisión de las escalas de valores hoy vigentes y como análisis crítico de ciertas formas dominantes de pensamiento (subjetivismo, relativismo, escepticismo...) y de frecuentes actitudes éticas y sociales (dogmatismos de diverso cuño) que obstaculizan la convivencia y la construcción de espacios comunes de encuentro.

- Y siempre manteniendo como horizonte utópico la búsqueda del sentido de la propia existencia y del conjunto de lo real.

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, J. (2000). «Los valores en la pedagogía manjoniana: análisis de un texto». *Revista de educación de la Universidad de Granada*, vol. 13, pp. 33-43.
- (2001). *Análisis de un modelo de educación integral*. Granada: Universidad de Granada.
- MANJON, A. (1915). *El maestro mirando hacia dentro*. Madrid: Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- (1921). *El gitano* et ultra. *Hojas de educación social*. Granada: Escuelas del Ave-María.
- (2009). *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando*. Ed. de A. Palma y J. Medina. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MONTERO, J. (1998). *El hombre ideal según D. Andrés Manjón. Lección inaugural del curso académico 1998-99 en la E.U. de Magisterio "La Inmaculada"*. Granada.
- (2001). *Cartas de D. Andrés Manjón a D. Manuel González*. Granada: Escuelas Ave-María.
- (2004). *¿Qué es educar? Realizaciones y criterios de Andrés Manjón en torno a la educación*. Granada: CEPPAM.
- PALMA, A. (2005). *Avemarianos, identidad y memoria*. Granada: Escuelas Ave-María.
- PALMA, A. y MEDINA, J. (2009). «Introducción», en MANJÓN, A., *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando*. Ed. de A. Palma y J. Medina. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 11-96.
- PRELLEZO, J. M. (2009). «Andrés Manjón». *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS, pp. 739-740.
- ROMERO, A. (2000). *Enseñanza de la lengua materna y educación lingüística y literaria en A. Manjón*. Granada: Escuelas Ave María.
- (2000b). *Pensamiento educativo y educación lingüística y literaria en A. Manjón*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los autores

José Álvarez Rodríguez

Doctor en Ciencias de la Educación, diplomado en Ciencias Sociales y Educación Infantil. En la actualidad es profesor Titular en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha colaborado con numerosas universidades extranjeras de Italia, Portugal, Argentina, Chile, Bolivia, Colombia, etc. Ha publicado artículos sobre: valores, familia, relaciones emocionales, formación del profesorado.

Andrés Palma Valenzuela

Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Geografía e Historia y en Teología. Acreditado como profesor titular por la ANECA, es profesor contratado doctor en el Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha colaborado con universidades de España, Italia, Portugal, Colombia y México. Es autor de numerosas publicaciones enmarcadas en las siguientes líneas de investigación: Pensamiento educativo manjoniano, Educación para la Paz y Didáctica de las Ciencias Sociales.



HÁBITOS Y VALORES: UN ÁREA DE MEJORA PARA LOS CENTROS

HABITS AND VALUES: AN AREA FOR IMPROVEMENT FOR SCHOOLS

Andrés Jiménez Abad

Ángel Sanz Moreno

Departamento de Educación, Comunidad Foral de Navarra

Resumen

El presente artículo pretende reflexionar sobre la importancia de que se trabajen, en los centros y en las familias, una serie de hábitos y valores implicados en la mejora del rendimiento y en la formación del carácter. Se constata que en todas las leyes educativas se contempla esta dimensión de la educación, pero que en la práctica ha ido perdiendo vigencia debido a diferentes causas que se analizan pormenorizadamente. Igualmente se identifican diferentes ámbitos de la educación en los que sigue vigente esta sensibilidad, aunque de forma implícita y silente.

Se propone un nuevo concepto del hábito, desde una perspectiva más educativa y fundamentada en los estudios de las neurociencias, que supere el antiguo concepto del hábito como rutina ciega e impuesta por la repetición. Se relaciona el hábito con el valor, siendo éste el que le da sentido y significado.

Se indica, igualmente, el importante papel de las Administraciones educativas en el liderazgo a la hora de incorporar los hábitos y los valores en los centros educativos y en las aulas, desde una perspectiva pluralista y respetuosa con las diferentes opciones axiológicas. Por último, se describe el sistema de indicadores del desarrollo de hábitos y valores publicado por el Departamento de Educación de Navarra. Se presentan los hábitos y valores agrupados en diferentes categorías: hábitos y valores que favorecen la convivencia y la vida escolar, aquellos implicados en el trabajo y en el estudio, los que favorecen el bienestar personal y familiar y, por últimos, los hábitos y valores que desarrollan el compromiso con las personas y la sociedad.

Palabras clave: educación en valores, hábitos y virtudes, hábitos y neurociencia, estándares de evaluación, rúbricas, políticas educativas.

Abstract

This article aims to reflect on the importance of working a number of habits and values, in schools and in families, which are involved in improving efficiency and character-formation. It is confirmed that this feature of education is present in all education laws, but in practice, it has been losing because of various reasons which are discussing in detail. Also different fields of education are detected, in which continues this sensitivity, although in a implicit and silent way.

A new concept of habit is suggested from a more educational perspective and based on studies of neuroscience that exceeds the old concept of habit as blind routine imposed by repetition. The habit is related to the value, and this is what gives meaning and significance.

Likewise, it is indicated the important role of the educational authorities in the leadership in incorporating the habits and values in schools and classrooms from a pluralistic and respectful perspective and with axiological different options. Finally, the indicators system about the development of habits and values -published by the Educational Department of Navarra- are described. Habits and values are classified in different categories: habits and values that favour the coexistence in schools, those involved in the work and study, those that favour the personal and family welfare, and finally, habits and values to develop the commitment with people and society.

Keywords: education in values, habits and strengths, habits and neuroscience, standards of assessment, headings, education policies.

1. Introducción

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra publica, en octubre del 2014, una Resolución aprobando un sistema de indicadores de hábitos y valores que pretenden potenciar su inclusión en los planes de mejora de los centros. Esta documentación se puede consultar en la siguiente dirección:

www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2014/213/Anuncio-5/

El presente artículo pretende presentar la fundamentación filosófica, sociológica y pedagógica que subyace a esta propuesta. Analiza, además, las causas por las que se está perdiendo en algunos centros la sensibilidad para incluir hábitos y valores en su trabajo ordinario, y plantea un enfoque novedoso de la noción de hábito. También describe la estructura del referido sistema de indicadores, su utilidad y las diferentes acciones que está llevando a cabo el Departamento de Educación de Navarra para su difusión.

2. Releyendo a los clásicos: ¿acaso tienen algo que decirnos hoy día?

En el primer libro de la ÉTICA A NICÓMACO escribe Aristóteles aquello de que «una golondrina no hace verano, ni un solo día; y así tampoco hace venturoso y feliz un solo día o un poco tiempo». Esta famosa cita alude a que, según piensa este filósofo, la felicidad, entendida como el fin de la vida humana, implica estabilidad y continuidad. Está claro que no es flor de un día.

De modo semejante, en el desarrollo del carácter (LICKONA, T., 1991) o de la «personalidad aprendida» (J.A. MARINA, 2010), se precisa el arraigo y la consolidación de las acciones humanas en forma de hábitos. Más aún, como ha recordado este autor, la educación vendría a consistir, en última término, en la adquisición de hábitos.

La filosofía clásica de orientación socrática ha estudiado con profundidad la índole de los hábitos y las virtudes –no sólo las morales, sino también las intelectuales y las productivas– cuyo desarrollo, en lo que al proceso educativo respecta, daría lugar a una «segunda naturaleza», a un conjunto de disposiciones o esquemas estables, adquiridos por repetición de actos, que facilitan y potencian las operaciones cognitivas, afectivas, ejecutivas y motoras.

La primera teorización del hábito (*exis*) se halla en Platón, y enseguida y destacadamente en Aristóteles. Para este último, desde un enfoque o modelo «teleológico», un hábito es una disposición, una conducta en la que se da un control deliberado, una regulación intencional de la conducta, en el momento de la ejecución, y todo ello en función de un fin.

Es importante resaltar que no se trata de una respuesta automatizada sin más. Es una actividad intencional que se basa en el dominio de determinados actos. Aprendemos a hacer cosas haciéndolas, y lo que se hace se valora en función del fin.

Pero cabe también la posibilidad de que los hábitos, convertidos en mera rutina en cierto modo «adictiva», aprisionen la capacidad de autodeterminación consciente del sujeto, su voluntad. Se debilitaría con ello el control racional, y aumentaría la rigidez, se acentuaría de ese modo el componente estereotipado, inflexible...

Por ello conviene no perder de vista la vinculación que ha de existir entre hábitos y valores en el proceso educativo, y la necesidad de esclarecer y establecer, en el marco más amplio de la formación integral, una jerarquía de los hábitos.

La experiencia misma pone de manifiesto que la voluntad, si no se consolida a través de hábitos precisos, no pasaría de mostrarse como un «deseo impotente», en expresión del citado J. A. Marina. En esta misma línea, Carol S. Dweck (2007), profesora de la Universidad de Stanford, distingue dos mentalidades básicas: la *mentalidad fija* y la *mentalidad de crecimiento*. Según esta inves-



tigadora en psicología, sólo la segunda de ellas conduce a un éxito verdadero en todos los órdenes de la vida.

El esfuerzo y la autodisciplina constituyen en el fondo, viene a decir, la esencia de la autonomía personal, que es uno de los objetivos de la educación. Por ello, excluir la formación del carácter de las funciones de la escuela y encomendar a ésta únicamente la instrucción relacionada con los procesos cognitivos supone una omisión nuclear a la hora de educar para la vida.

3. Los hábitos y valores en los sistemas educativos: ¿algo más que buenas intenciones?

Los hábitos y valores constituyen un elemento fundamental de la educación. Todas las leyes educativas desde la ley Moyano, al menos, hasta la última consideran la educación integral como un objetivo de la educación en sus etapas obligatorias. Es decir, que dotar a todo el alumnado de las herramientas necesarias para desempeñarse en la vida activa implica, necesariamente, el dominio de una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, hábitos y valores. El currículo escolar debe, por lo tanto, asumir todas esas dimensiones si quiere responder a la complejidad de la actual sociedad.

En el año 1996 se publicó el informe denominado «INFORME DELORS», titulado «LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO», elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI y dirigido a la UNESCO, en el que se planteaban los cuatro pilares de la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a convivir. La educación debía ampliar su punto de vista centrado en el aprendizaje de conocimientos y abrirse a otros aprendizajes basados en destrezas, actitudes, hábitos y valores.

A nivel internacional se muestra esta sensibilidad en la importancia creciente que organismos e investigaciones internacionales otorgan a lo que denominan factores no cognitivos en el rendimiento escolar.

En un estudio llevado a cabo por L. Borghans y T. Schils (2012), analizando los resultados de PISA, estos autores constataron que algunos alumnos tienden a responder peor que otros en las últimas preguntas de la prueba PISA, mientras que otros perseveran respondiendo con la misma intensidad y empeño que al inicio de la prueba. Además constataron que este factor no estaba relacionado con el nivel de la competencia lectora, matemática y científica de los alumnos a los que se pasaba la prueba; competencias evaluadas directamente en ella.

Estos autores vincularon el decaimiento en el interés y en el empeño por responder a las cuestiones planteadas en la prueba con factores no cognitivos y mostraron que esta vinculación tiene poder explicativo sobre el rendimiento futuro y el desarrollo personal y profesional de los alumnos. Entre nosotros P. Balart y A. Cabrales (2014) denominaron a este factor con el término de «perseverancia», y constataron que España puntuaba en este factor significativamente por debajo de la media de la OCDE.

Además, en sus análisis, desagregaron resultados por comunidades autónomas y constataron diferencias significativas entre las mismas. Por lo tanto, un mismo sistema educativo obtiene diferentes resultados no solamente en cuanto al rendimiento en destrezas cognitivas, sino también en cuanto a factores no cognitivos, como la perseverancia.

Analizando detalladamente este estudio, es posible ver cómo hay una cierta relación entre ambas variables, pero también nos indica que algunas comunidades autónomas tienen un potencial cognitivo no demostrado, es decir, que trabajando estas dimensiones no cognitivas, pueden alcanzar mejor resultado en las evaluaciones PISA.

4. La neurociencia en apoyo del compromiso de los centros con el desarrollo de hábitos y valores

La investigación en neurociencia está superando la noción cartesiana que pervive implícita en nuestro pensamiento educativo y da lugar a un nuevo punto de vista mucho más interrelacionado y, en

definitiva, integrado. Es decir, que la educación integral encuentra en estos estudios un fundamento empírico y riguroso. La dimensión cognitiva, emocional, los hábitos formados y los valores de la persona están mucho más interrelacionados de lo que se pensaba hace unas décadas.

En este sentido el monográfico que esta revista «PARTICIPACIÓN EDUCATIVA» (2012) dedicó al tema de la neurociencia y la educación: «LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CEREBRO Y LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN» aporta puntos de reflexión y de encuentro entre neurociencia y educación. Un reparto de funciones, como implícita y explícitamente se hace en muchos casos, entre la dimensión cognitiva para la escuela y las dimensiones no cognitivas para las familias no se sostiene teóricamente hoy en día, atendiendo a las investigaciones de la neurociencia.

En los últimos años, la neurociencia y la psicología se han interesado singularmente por el tema de los hábitos, sobre cómo se adquieren y cómo pueden cambiarse. Las investigaciones de Larry Squire, por ejemplo, han mostrado que el cerebro tiende a formar hábitos para ahorrar esfuerzos (KNOWLTON, MANGELS Y SQUIRE, 1996; BAYLEY, FRASCINO Y SQUIRE, 2005; ANN M. GRAYBIEL Y KYLE S. SMITH, 2014). Cada vez se pone más de manifiesto que buscar las fuentes del conocimiento implica asomarse al sustrato de nuestros procesos cognoscitivos, porque el conocimiento mismo, tal y como dice Singer (2005), especifica y modifica la arquitectura funcional del cerebro.

Los hábitos, según muestran algunas de estas investigaciones, establecen rutinas neurológicas estables que pueden referirse a aspectos cognitivos, emocionales, ejecutivos y motores. En este contexto, se ha puesto en relación con los hábitos la distinción de dos tipos de memoria, la memoria declarativa y la memoria implícita o inconsciente, proponiéndose una identificación de los hábitos con esta última.

El significado que se da al término «hábito» en la neurociencia, para buscar un cierto contraste con el planteamiento aristotélico clásico, presenta no obstante un enfoque más bien «mecanicista», en el que predomina la idea de rutina y de automatismo. El hábito vendría a ser más bien una actividad desencadenada por un estímulo (algo así como un «instinto adquirido»), una secuencia de acciones «fijada» que se desencadena ante un estímulo).

Sin embargo, ambos enfoques –el aristotélico y el de la neurociencia– parecen complementarios, ya que es posible –y deseable– el control consciente de la acción, que se puede ordenar a determinados fines libremente propuestos por el sujeto. El sujeto se experimenta así, como sujeto responsable de su conducta, aunque no sea consciente directamente de todos los aspectos automatizados durante la adquisición del hábito.

En todo caso, el hábito facilita la acción, la hace más rápida y agradable. No hay contraposición entre ambos aspectos; los conscientes y los automatizados. Es lo que nos pasa, por ejemplo, en el caso del lenguaje: podemos ser creativos y originales en nuestra expresión verbal y no verbal, gracias a los aspectos automatizados en su aprendizaje y en su uso (BERNACER, J., & MURILLO, J.I., 2014).

5. De la infusión de hábitos y valores en el currículo a la confusión: un análisis a modo de diagnóstico

Robert Swartz y otros (2013) han realizado una propuesta basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento en el currículo ordinario. A su planteamiento lo han denominado con el término de «infusión». Se basa, en definitiva, en enseñar, de forma integrada, habilidades cognitivas a la vez que se desarrollan los temas del currículo oficial.

Pues bien, este término –«infusión»– se podría aplicar también al desarrollo de hábitos y valores en el currículo. En este apartado vamos a hacer un breve análisis de cómo en las últimas décadas se ha pasado de un planteamiento basado en la «infusión» a otro basado en la confusión, en cuanto a si es necesario educar en valores en nuestras escuelas.

La sociedad asumía, décadas atrás, que los hábitos y valores formaban parte de la educación escolar; profesores, familias y

alumnos no se planteaban ni dudaban de la pertinencia de esta realidad. Formaba parte de lo que Philippe Perrenoud, desde el ámbito de la pedagogía francesa, denomina la formación del sentido común. Los análisis de este autor resaltan que una de las funciones de la escuela es inculcar, de forma sutil, en los niños y jóvenes, actitudes y hábitos que hacen que la sociedad funcione con menos roces y mayor facilidad. Constituye, según el autor, un currículo implícito, socialmente asumido y no cuestionado ni cuestionable, porque está en juego el bienestar de las relaciones sociales.

Diferentes causas han ido quebrando esta fe en la escuela como maestra de hábitos y valores socialmente aceptados, que se podrían resumir en estas seis:

- *El auge del pluralismo*: en primer lugar, cabe destacar el rápido paso de una sociedad con cierta cohesión y uniformidad axiológica, a una sociedad plural; e igualmente el paso de una cultura eurocéntrica a una cultura policéntrica y reivindicadora de culturas y lenguas minoritarias, tanto propias como de países alejados en el espacio. Piénsese en la creciente sensibilidad hacia filosofías orientales y el neorromanticismo de ciertos planteamientos educativos de vuelta a la naturaleza, de predominio de la subjetividad, etc.
- *La sobrevaloración de planteamientos racionalistas en la ética aplicada a la educación*: Lawrence Kohlberg, discípulo de Jean Piaget, aplicó ciertos métodos y enfoques que éste utilizó para investigar el desarrollo cognitivo de niños y adolescentes al desarrollo del razonamiento moral de éstos. Kohlberg centró su investigación fundamentalmente en el desarrollo del juicio ético. Sus análisis sobre el paso del pensamiento ético heterónimo al autónomo han marcado profundamente el pensamiento pedagógico relacionado con la ética en la escuela.

El abordaje de hábitos y valores que se hace exclusivamente desde esta perspectiva está demostrando su falta de consistencia en la escuela. En el fondo es el viejo planteamiento socrático de pensar que una vez que se conoce el bien, este conocimiento conlleva su puesta en práctica. La constatación práctica de que algunos adolescentes razonan éticamente de forma impecable, pero que su comportamiento práctico difiere sustancialmente de lo defendido teóricamente, avala esta realidad de la insuficiencia del planteamiento socrático.

Algunos de los planteamientos que se están llevando en este momento a las aulas se centran en este enfoque. Desde la perspectiva que se defiende en este artículo, debe complementarse este enfoque con otro basado en la teoría más clásica de los hábitos y las virtudes, de raíz aristotélica, que resalta la importancia de la práctica y de la repetición para adquirir los hábitos.

- *El predominio del pensamiento positivista y cientificista, en ciertos sectores, como modelo explicativo de la conducta humana*: se trata de un fenómeno amplio que va teniendo sus repercusiones en la vida escolar. Se pretende que el verdadero conocimiento es el que sigue el modelo de lo que se denominó las «ciencias duras» frente a las «ciencias blandas». Por lo tanto, en la jerarquía implícita de objetivos curriculares, se sobrevaloran unos sobre otros, en vez de guardar un equilibrio y constatar la complementariedad de ambos tipos de conocimientos. Aunque no se relaciona directamente esta discusión con los hábitos y valores, de forma indirecta crea un clima en los centros escolares que devalúa el trabajo con los hábitos y valores.
- *La clara intención de huir del adoctrinamiento*: la sociedad, y sobre todo el mundo educativo, ha tomado conciencia de que el adoctrinamiento no es una postura defendible en la educación. Esta postura ha desarrollado una especial sensibilidad hacia cualquier planteamiento pedagógico que dé entrada a factores no cognitivos. Se mira con suspicacia las propuestas y planteamientos más integrales desde el punto de vista formativo. Como reacción al adoctrinamiento, se difundió el principio del neutralismo; una educación que pretende dejar de lado todo planteamiento axiológico. La escuela debe ser ajena a estos aspectos que incumben a la privacidad de las personas y que, como tales, no tienen cabida en la vida escolar.

- *El desarrollo de estudios sobre el currículo oculto*: la distinción entre un currículo explícito, público y otro oculto, inadvertido, subterráneo, pero no por ello menos eficaz, ha propiciado investigaciones y análisis muy interesantes sobre estos factores que caen fuera de la conciencia de los docentes, pero que interfieren indirectamente en los objetivos planteados. Los hábitos y valores, en gran medida, forman parte de este currículo oculto que está fuera del control consciente de los educadores.

Precisamente desde esta perspectiva, se ha retomado el análisis del neutralismo y se han mostrado sus debilidades e inconsistencias. No se trata tanto de negar los valores en la escuela como de decidir racionalmente qué valores se asumen socialmente por su alto grado de consenso y acuerdo.

- *El impacto de las ideas previas sobre los hábitos y valores en el profesorado*: la convivencia en los centros de dos generaciones de profesores ha propiciado un contagio en las vivencias personales respecto a la pertinencia o no de trabajar hábitos y valores en la escuela. Aquellos profesores de más edad asocian estos términos a una educación represiva y autoritaria, felizmente superada. Las palabras, con su doble dimensión denotativa y connotativa, constituyen un analizador de la realidad en su doble vertiente cognitiva y emocional. Los profesores más jóvenes que han convivido en los centros con los de más edad han asumido este planteamiento miméticamente dentro de la cultura escolar del centro.

6. La pervivencia subterránea de los hábitos y valores: el iceberg pedagógico

Pese a todo lo expuesto anteriormente, los hábitos y valores han permanecido en la vida escolar cotidiana, más que en los discursos pedagógicos académicos y oficiales. Como dato anecdótico, sin ánimo de rigor, cuando se busca en internet con uno de los buscadores más utilizados, se puede ver la presencia de ciertas palabras en la red. Esto podría constituir un indicador de vigencia social de ciertos conceptos desde una perspectiva puramente cuantitativa.

Introduciendo la palabra «hábito», en el buscador se obtiene, en menos de medio segundo, la cantidad de 44.200.000 resultados; pero si se escribe la palabra «valores», la cantidad aumenta considerablemente ascendiendo a 212.000.000 resultados. Por lo tanto, parece que estos términos tienen una vigencia social muy diferente, atendiendo a este burdo procedimiento.

Sin embargo, la perspectiva cambia cuando se introducen pares de palabras entrecomilladas, con el fin de que aparezcan ambos términos a la vez en la búsqueda solicitada. Si se introducen los términos «hábitos, educación» la búsqueda da como resultado la cifra de 6.640 resultados. Sin embargo, la pareja «inteligencia, educación» arroja la cifra de 16.700 resultados, más del doble de búsquedas del par anterior. La pareja «competencias, educación», de reciente incorporación masiva al lenguaje pedagógico, obtiene 13.100 resultados, algo menos del doble respecto a las búsquedas de los hábitos en educación. Parece como si la dimensión cognitiva tuviera más vigencia social que la dimensión axiológica.

Conceptos relacionados y afines a los hábitos y valores han permanecido con cierta vigencia social en las dos últimas décadas. En primer lugar se presentan algunos de los ámbitos sociales en los que se han mantenido, y posteriormente se indican los ámbitos escolares:

- *Ámbitos sociales en los que ha pervivido el discurso sobre hábitos y valores*: en primer lugar, cabe destacar el florecimiento de los libros llamados de autoayuda, que directa o indirectamente hacen referencia a la importancia de hábitos y valores para superar dificultades o conseguir un mayor grado de bienestar personal. Hay que resaltar que este tipo de literatura no es minoritaria, atendiendo al lugar que ocupan en las estanterías de librerías de aeropuertos, estaciones de trenes o de autobuses y, en general, en las librerías comerciales. Se trata de un género con vigencia social.

Muy relacionado con este género se encuentra la literatura relacionada con la ética empresarial, el emprendimiento y el

éxito. Con diferente terminología, se introducen conceptos éticos para significar cosas similares. Por ejemplo, el término excelencia está muy presente para significar lo que Aristóteles denominaba virtud (*areté*). Esta literatura se ha difundido en ciertos circuitos escolares relacionados con la gestión de la calidad. Así, no es raro oír en los centros educativos términos como «mejora continua», «calidad», o como hemos comentado anteriormente «búsqueda de la excelencia».

Dentro del campo de la psicología conviene tener en cuenta las nuevas corrientes de la psicología positiva y de la denominada inteligencia emocional. Autores como M.E.P Seligman (2003) o D. Goleman (1996) ocupan lugares destacados en muchas bibliotecas de profesores, orientadores y directivos de centros educativos. Esta ampliación del objeto de estudio de la psicología, de los ámbitos cognitivos y conductuales al mundo emocional y de los valores, ha aportado al discurso pedagógico un nuevo aire fresco e ilusionante. Curiosamente el campo emocional estaba centrado tradicionalmente en el campo de la psicopatología.

Especial interés ha despertado en las organizaciones que trabajan con personas las habilidades sociales y cómo mejorarlas. Este campo también está indirectamente relacionado con los hábitos y valores. Diferentes programas para enseñar a las personas a mejorar sus habilidades sociales se han difundido también en las escuelas, tanto de Primaria como de Secundaria, aunque es en esta etapa educativa donde más se trabaja por la importancia que tiene el desarrollo de estas habilidades en la pubertad y adolescencia.

- *Ámbitos escolares en los que ha pervivido el discurso sobre hábitos y valores*: En la Educación Infantil los hábitos y las rutinas siempre han ocupado un lugar de primer orden en las programaciones y en la evaluación, todo ello vinculado al logro de la autonomía de niños y niñas en estas tempranas edades de la escolarización.

Sin embargo fue con la LOGSE cuando se sistematizó y fundamentó un currículo integral que pretendía preparar a los alumnos y alumnas como auténticos ciudadanos. La distinción tridimensional de los contenidos en conceptuales, procedimentales y de actitudes, valores y normas iba en este sentido.

La distinción entre proyectos curriculares y proyectos educativos, interrelacionados pero diferenciados claramente, supuso un paso adelante a la hora de trabajar los valores y las normas en los centros educativos. El hecho de que los consejos escolares debatiesen y consensurasen unos valores y principios, para su inclusión en los referidos proyectos, supuso una novedad en su momento, que pretendía superar las aporías entre el neutralismo y el adoctrinamiento.

Por otra parte, la inclusión de temas transversales sistematizó en los centros educativos el trabajo con hábitos y valores, aunque este enfoque ponía más el peso en la dimensión social de los mismos, sin abandonar por ello la dimensión personal. En los últimos años dos líneas de trabajo se han incorporado a los centros: los planes de convivencia y el desarrollo de las competencias claves o básicas, ambas muy vinculadas a los hábitos y valores.

El auge del fenómeno del acoso escolar y los problemas de convivencia han llevado a las instituciones educativas y a las Administraciones a potenciar la elaboración, revisión y mejora de los planes de convivencia en los centros. En los últimos años se ha pasado de un enfoque «*ex post facto*» a un enfoque claramente preventivo, de un enfoque punitivo a un enfoque educativo, de un planteamiento basado en la norma a un enfoque basado en el desarrollo de las actitudes y los valores del alumnado.

Por otra parte, la insistencia de la Comisión Europea para que los sistemas educativos adopten un enfoque basado en el desarrollo de competencias clave ha puesto en circulación de nuevo los hábitos, las destrezas y los valores, como elementos esenciales de toda competencia, junto a los conocimientos. Tanto desde el mundo educativo como desde el empresarial

y laboral, se va tomando conciencia de la importancia de que las personas tengan valores, además de conocimientos. En muchos criterios de selección de personal que utilizan las empresas se constata la importancia que otorgan a estos aspectos no cognitivos.

Sin embargo, el factor de mayor influencia en este aspecto se halla en la mente de los docentes. Más allá de las modas o los discursos teóricos o sociológicos, en la mente de los docentes está implícita la importancia y necesidad de los hábitos y de los valores.

Bien es verdad que se tiende a obviar estos puntos en las reuniones de trabajo y de coordinación. Parece como si no tuviesen entidad suficiente para incorporarlos a la conversación pedagógica y se dejasen a la esfera individual, como ocurre con otros muchos aspectos en la vida de los centros, por ejemplo, las dificultades que algunos docentes tienen para mantener la disciplina o las dificultades a la hora de entenderse con los padres y madres del alumnado. Parece como si hubiera temas dignos de tratarse públicamente en los espacios de coordinación de los centros y otros que, se sobreentiende, no deben tratarse, y forman parte de conversaciones informales entre pasillos o en las salas de profesores.

7. Una nueva visión de los hábitos: hacia una propuesta fundamentada e ilusionante

Se da como fecha oficial del nacimiento de la psicología científica el año 1879, año en el que Wundt puso en la Universidad de Leipzig el primer laboratorio psicológico. Dos obras marcaron este inicio: en Europa «GRUNDZÜGE DER PHYSIOLOGISCHEN PSYCHOLOGIE» (1874) de Wundt y en los Estados Unidos «THE PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY» de William James (1890).

Sin duda esta segunda obra marcó un hito en el siglo XX en la concepción del hábito en la psicología y en la educación. En esta obra se dedica el capítulo 4 en exclusiva a presentar lo que se sabía en ese momento sobre el hábito. Algunos autores lo consideran como un precursor de los estudios actuales de neurociencia. Plantea James en este capítulo que debemos automatizar el mayor número posible de conductas de nuestra vida diaria, con el fin de que resulten habituales y no cueste esfuerzo su ejecución.

De esta manera, consiguiendo automatismos que no requieren esfuerzo, liberamos nuestras facultades mentales superiores, que quedarán libres para poder desempeñar su trabajo. Incluso llega a admitir que el más miserable de los hombres es aquel que no posee ningún hábito, excepto el de la indecisión, de tal forma que en cada pequeña acción que se proponga debe desencadenar un proceso de deliberación.

El hábito, en la concepción de James, es claramente un siervo de los procesos mentales superiores y se consolida por la pura repetición. Los consejos que da para formar y cambiar de hábitos van en ese sentido. En el sistema de indicadores, desarrollado por el Departamento de Educación de Navarra y que más adelante describimos, los hábitos aparecen siempre acompañados de valores. Es decir, los valores dan sentido al hábito. Se asume, por supuesto, el papel de la repetición en la consolidación del hábito, pero se trata de superar el mero ejercicio mecánico de las acciones. El sentido que aportan los valores da significado a cada acción, y horizonte educativo a toda actividad.

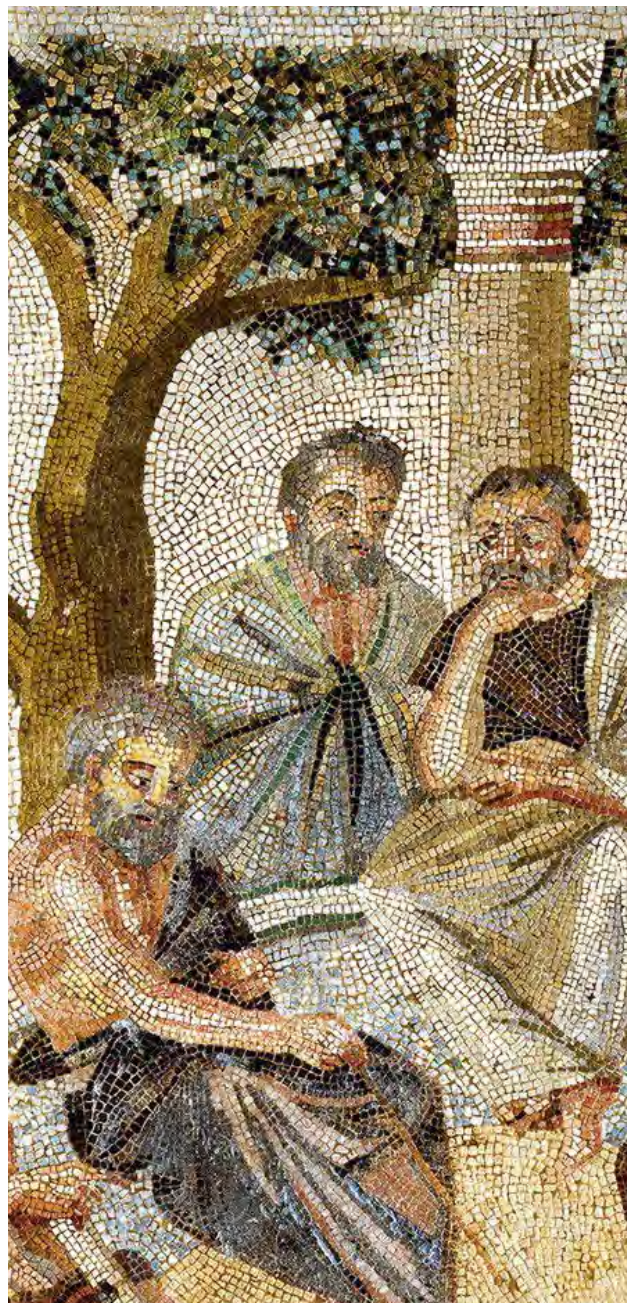
De acuerdo con esta idea, los hábitos incardinados en constelaciones de sentido y significado, tales como son los valores, contribuyen activamente al crecimiento y desarrollo humano y educativo.

Varias son las ventajas de concebir los hábitos desde esta perspectiva:

- *Hacen al alumno más eficaz*; en esto William James estaba en lo cierto, pero esta eficacia de los hábitos no es únicamente la de los medios con respecto a los fines, sino que también los hábitos tienen una finalidad en sí mismos. Están dotados de sentido y significado para el alumno. Los hábitos no son ciegos, son generados desde el sentido que les da un valor asumido. Los hábitos son estructuras psicológicas que implican

el desarrollo del talento, ofreciéndole estabilidad y consistencia, y permiten actuar con facilidad y eficacia, lo cual es, entre otras cosas, una de las características de la satisfacción y de un aprendizaje placentero, si bien es fruto de un esfuerzo inicial, el cual ha dado paso paulatinamente a una habilidad consolidada y fácil de ejercer.

- *Los hábitos son capacitadores y potenciadores de la construcción de la personalidad* o, con más precisión y tal como indicaba Aristóteles, del carácter. No son un manejo de automatismos ciegos, sino disposiciones integradas en la persona. Orientar la consolidación de hábitos hacia la consecución de valores es formar una personalidad valiosa, favorecer el autocontrol, crecer, de una u otra forma, en humanidad y aportar humanidad al mundo. El desarrollo del carácter (*ethos*, moralidad, sabiduría) en el niño, el adolescente y el joven, es un proceso de incremento en sus talentos y, en última instancia, de liberación, como indica VARGAS VILLALOBOS-GONZÁLEZ TORRES (2009).
- *Los hábitos son los principales aliados de la autonomía de la persona*: lejos de considerarlos como unos indicadores de la dependencia de la persona a las rutinas y a los automatismos, los hábitos abren la puerta a la construcción de una persona autónoma en diferentes ámbitos de la vida.



8. Génesis de un proyecto, o por qué las Administraciones educativas deben mirar al futuro con una «visión» y una «misión»

A veces se habla de organizaciones que aprenden, o de organizaciones inteligentes. En estos casos se habla metafóricamente, ya que las organizaciones ni aprenden, ni se equivocan, ni se corrompen. Todas estas cualidades, buenas y malas, corresponden a las personas que forman las organizaciones. Quede, por lo tanto, claro que no hay colegios con valores y colegios sin valores. Habrá colegios con profesores y profesoras, con alumnos y alumnas que tengan valores, aunque por extensión se diga que este colegio potencia los valores, o los hábitos.

Lo mismo puede decirse de las Administraciones educativas. Fundamentalmente dos funciones deben desempeñar estas: llevar a cabo una buena gestión y diseñar una buena política educativa que dé sentido a la primera función. Esta última se diseña a partir de una «visión» y de una «misión», tal y como resaltan las personas que trabajan en la mejora de la calidad de las instituciones. La «visión» y la «misión» están cargadas inexorablemente de valores. No es concebible una visión neutral ni una misión sin sentido, sin valores.

Este planteamiento exige una actitud proactiva y decidida, ya que, a veces, las modas nos impiden pensar, dada la facilidad de adherirnos a las mismas; las modas son, por lo tanto, sustitutivas del pensamiento y de la reflexión, y esto independientemente de que estas modas tengan fundamento teórico y rigor intelectual o no lo tengan. El caso es que propician la dejación en el pensar, olvidando uno de los principios del pensamiento ilustrado y autónomo que Kant defendió en ese opúsculo que tituló *¿QUÉ ES LA ILUSTRACIÓN?* y cuyo principio ha calado en la sociedad occidental: “atrévete a pensar”.

Surge el proyecto de publicar un sistema de indicadores para evaluar el desarrollo de hábitos y valores, del pensamiento y de la reflexión. Nace, en concreto, de la confluencia de dos factores: de una parte, del diseño de la Administración educativa de Navarra de propiciar la elaboración de planes de mejora propios de los centros, que surjan del análisis de sus necesidades y que propongan líneas de actuación encaminadas a superar los problemas diagnosticados; de otra parte –y asumiendo la metodología y enfoques de la gestión de la calidad– de la voluntad que dicha Administración tiene de generalizar el uso de indicadores para valorar si se cumplen o no los objetivos marcados en aquellos planes, más allá de la impresión subjetiva del momento que al respecto puedan tener los agentes de su desarrollo.

En un primer momento las líneas de mejora se centraban en las competencias evaluadas externamente, mediante la evaluación diagnóstica. Ésta aportaba indicadores objetivos y permanentes, no puntuales, a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva el peso de la mejora gravitaba sobre el profesorado: mejorar su coordinación, las metodologías, la evaluación, entre otros factores.

Un abordaje integral de la mejora exigía ampliar el campo de intervención e incluir, junto a los factores cognitivos, factores no cognitivos tales como los hábitos y los valores. Es decir, que la mejora, además del esfuerzo del profesorado, precisaba del esfuerzo del alumnado, por eso los hábitos y los valores constituyen una base, un andamiaje de todo proceso de mejora. Por otra parte, este planteamiento considera que las familias deberían unir sus esfuerzos de forma sinérgica al trabajo del profesorado.

Este enfoque, tan novedoso como tradicional, fue asumido por la Administración educativa y así, en las instrucciones anuales, se viene insistiendo en los referidos puntos. Sin embargo, al carecer de indicadores precisos, cuando los centros incluían en sus memorias anuales las valoraciones de los planes de mejora, se referían a los hábitos y valores de forma muy cualitativa. Era preciso, por lo tanto, elaborar una herramienta de trabajo ágil y sencilla, dentro de lo posible, que facilitase esta evaluación.

9. Un sistema de indicadores de hábitos y valores: un reto posible

Antes de pasar a describir el sistema de indicadores desde el punto de vista técnico, conviene precisar algunos puntos sobre la entidad

de una norma que, como la indicada, regula el uso de una herramienta que trata aspectos tan controvertidos como son los valores y los hábitos.

Ya se ha comentado al principio de este trabajo que todas las leyes educativas incluyen entre las finalidades y objetivos el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas. Términos como educación integral, incorporación de valores, desarrollo de hábitos, etc., entreveran estas declaraciones de principios; y así es desde la Ley General de Educación de los años setenta del siglo pasado, hasta la última Ley aprobada por las Cortes, pasando por la LOGSE, la LOCE, de corta vida, y la LOE.

Lógicamente, enunciar en términos genéricos estas dimensiones educativas no supondría ningún problema, ya que es fácil concitar el acuerdo cuando se plantean las cosas a ese nivel de abstracción y generalidad. Las dificultades surgen cuando se concretan y se eligen unos hábitos y unos valores, y se dejan de lado otros. La axiología educativa indica que es necesaria una jerarquización de valores, porque todos ellos valen, pero no valen todos lo mismo.

- *La selección de hábitos y valores:* se seleccionan los hábitos y valores sobre los que hay un acuerdo prácticamente universal en el mundo occidental. Se trata, por lo tanto, de un común denominador al conjunto de proyectos educativos de los centros. Se dejan fuera valores muy importantes, que incluso dan entidad y personalidad propia a un colegio, pero que no son compartidos por toda la comunidad educativa. Los seleccionados son hábitos y valores que facilitan el clima escolar, la convivencia, un buen clima de trabajo, entre otros aspectos.
- *Se trata de una propuesta abierta, más que de un elenco de valores de carácter preceptivo:* los hábitos y valores contemplados constituyen una propuesta abierta. Los centros pueden seleccionar, completar o adaptar los mismos a su realidad. Los propuestos por la Administración pueden utilizarse como un primer analizador de las necesidades del alumnado en estos aspectos. Como resultado de este análisis se seleccionan aquellos valores que representan claras áreas de mejora de los centros. Por lo tanto pueden servir como herramienta de sensibilización.

La mera lectura de los diferentes apartados, por parte de los órganos docentes y de dirección de los centros, ya tiene un gran valor, al poner sobre la mesa una realidad vista desde esta perspectiva de los hábitos y los valores predominantes en el centro. También los centros pueden seleccionar un único hábito y trabajar sobre el mismo intensamente a lo largo de un año. Las posibilidades son muy amplias y adaptables a las distintas realidades, ya que diferentes son los centros y diversos son los equipos docentes y las familias.

- *Es una invitación a la comunidad educativa a implicarse en una tarea común:* uno de los objetivos de este proyecto es facilitar un lenguaje educativo común a familias y profesorado. Este es un ámbito de colaboración privilegiado. En la selección y análisis de los hábitos y valores deben estar implicados tanto el profesorado como las familias. Los centros podrán establecer diferentes estrategias para recoger información de las prioridades axiológicas de las familias.

10. Descripción del sistema de indicadores

Los indicadores se refieren a cuatro tipos de hábitos y valores y se concretan mediante un sistema de rúbricas que describen los diferentes niveles de desarrollo de cada uno de los aspectos incluidos en cada indicador. Sirven, por lo tanto, para escalar o graduar cada uno de dichos aspectos.

Cada indicador se compone de un enunciado del aspecto incluido en el mismo, una definición o aproximación conceptual y una secuenciación o gradiente del logro de ese aspecto. Para esto último se utiliza una escala de cinco niveles.

Se presenta a continuación la relación de los hábitos y valores seleccionados en el sistema de indicadores:

- Hábitos y valores que facilitan la convivencia y la vida escolar.
 - Respeto hacia las personas

- Respeto hacia las normas
- Cuidado de los objetos y del entorno
- Amabilidad y empatía
- Hábitos y valores que facilitan el trabajo y el estudio.
 - Organización y planificación
 - Interés y atención
 - Constancia y perseverancia
 - Responsabilidad
- Hábitos y valores que favorecen el bienestar personal y familiar.
 - Autoestima
 - Confianza en los demás
 - Equilibrio emocional
 - Autocontrol
- Hábitos y valores que favorecen el compromiso con las personas y la sociedad.
 - Solidaridad, generosidad y altruismo
 - Cooperación, colaboración, compromiso social
 - Proactividad y optimismo
 - Disposición hacia la justicia

11. Fundamentación pedagógica de los hábitos y valores incluidos en el sistema de indicadores

Estos cuatro grupos de hábitos y valores no guardan entre sí relaciones jerárquicas, ni el orden de presentación de los mismos supone prelación alguna. Ambos aspectos se dejan al arbitrio de los centros, porque suponen un paso fundamental que implica un proyecto educativo determinado, aspecto que, como se ha indicado anteriormente, no es el objetivo de esta herramienta.

Cada uno de estos cuatro grupos tiene una entidad diferente y una función específica en la vida escolar y en la formación del alumnado. Si se observa con detenimiento, se puede constatar que los dos primeros grupos (hábitos y valores que facilitan la convivencia y la vida escolar y aquellos que facilitan el trabajo y el estudio) tienen un carácter netamente escolar. Representan hábitos y valores potenciadores del aprendizaje y de la formación.

El siguiente grupo trasciende el ámbito escolar y se refiere a cualquier ámbito de la vida; se relaciona con la base del desarrollo humano: el equilibrio personal. Por último, los valores relacionados con el compromiso respecto a las personas y la sociedad suponen una diferenciación respecto a los bloques anteriores. Apelan a una personalidad madura y equilibrada.

A continuación se comenta la justificación pedagógica de cada uno de los bloques de hábitos y valores seleccionados en el sistema de indicadores:

- *La importancia del clima escolar:* en toda la literatura pedagógica se reconoce este aspecto como condición para el aprendizaje. En PISA se constata que un buen clima escolar propicia el desarrollo de competencias. De la idea tradicional de la disciplina escolar externa y coercitiva, se ha pasado a un concepto de clima de aula mucho más positivo y fundamentado. Si las relaciones disciplinares clásicas eran siempre unidireccionales, del adulto al niño, el nuevo concepto de clima enfatiza el respeto mutuo entre todos: adultos y niños. Este es el fundamento sobre el que se asienta un clima de aula positivo que hace crecer a las personas.

La vida escolar necesita normas para su buen funcionamiento (la LOGSE agrupaba a estas junto a las actitudes y los valores). El sistema de indicadores no entra en discusión sobre la entidad y el origen de las normas. Caben tanto las normas dadas externamente al alumnado, como aquellas consensuadas



entre todos. Sea cual fuere el origen de las mismas, está claro que finalmente las normas garantizan la convivencia y el trabajo escolar.

Las clases se desarrollan en un espacio habitado humanamente y amueblado de cosas, utensilios y muebles. Es necesario un respeto hacia todo lo que rodea al alumno. Un espacio ordenado, cuidado y arreglado contribuye, sin duda, a crear un ambiente más adecuado; pero, no cabe duda de que el ambiente está fuertemente condicionado por las personas; la sintonía entre ellas, la empatía y lo que tradicionalmente se ha llamado amabilidad contribuyen a crear el clima en el que las personas se sienten a gusto y aprenden.

Todos estos aspectos deben ser contemplados en la institución escolar. El aprendizaje eficaz se convierte en hábito que encuentra su fundamento en unos valores.

- *El trabajo y el estudio como valores esenciales de la escuela:* desde que Max Weber (1985) presentase la tesis de la génesis de estos valores en el nacimiento del capitalismo, recién iniciado el siglo xx, y la relacionase con la ética calvinista, ha habido un gran desarrollo teórico de este enfoque, confirmando a veces y refutando otras. En la pedagogía ha existido un cambio gradual de estos valores –el trabajo y el estudio– por otros de índole psicológica. La motivación y la necesidad de facilitar el aprendizaje por parte de los docentes, han ido cobrando relevancia en el discurso pedagógico. El compromiso sobre el aprendizaje fue trasladándose poco a poco del alumno hacia el profesor. Hoy en día muchas familias entienden que cuando se produce un fracaso éste tiene su causa en una falta de adecuación del profesor, de las metodologías y de los recursos a las peculiaridades del alumno.

En el sistema de valores que se propone para los centros se aboga por un trabajo con sentido, fruto de un esfuerzo de adecuación a estos valores del currículo, de las metodologías, de los recursos. El trabajo escolar es un tipo de labor alejado del esquema del trabajo que estaba vigente en las fábricas del siglo xx y que, en parte, reproducía la escuela del momento. El sentido del trabajo escolar debe encontrarse más allá de aquel esquema, en valores que le den sentido.

- *La vertebración de la personalidad y del carácter:* objetivo fundamental de la educación escolar y familiar. En este aspecto la escuela tiene una función complementaria a la familia. No son objetivos netamente escolares, sin embargo el futuro de una sociedad está condicionado por el engarce de ambas instancias educadoras: la escuela y la familia. La autoestima, la confianza en los demás y el equilibrio emocional se desarrollan al hilo del día a día cotidiano. Todos ellos no son propiamente hábitos, aunque tengan su correlato con algunos de ellos. El autocontrol, por el contrario tiene una mayor relación con los hábitos.
- *La educación más allá de los muros de la escuela, el necesario compromiso con las personas y con la sociedad:* la dimensión social de la educación es esencial, tal y como ya lo advirtió el padre de la Pedagogía Social, Emile Durkheim. Una sociedad que no sepa transmitir a las jóvenes generaciones ciertos valores que les permita a los niños y jóvenes salir de la esfera privada, del egoísmo en sus relaciones sociales, está abocada al fracaso como sociedad. La solidaridad y el altruismo son valores que humanizan las relaciones sociales. Un paso más implica el compromiso social, la responsabilidad hacia los demás.

Como dice el filósofo francés Paul Ricoeur, (1990), es tarea de la escuela dar sentido a nuestra acción en el mundo. Por eso, enseñar a pensar, a juzgar, a captar lo valioso, a crecer en el compromiso de contribuir a una ciudadanía activa, a una convivencia responsable, debe formar parte del quehacer ordinario en las aulas.

Requisito y condición de posibilidad indispensables para todo ello es la capacidad de percibir y experimentar personalmente valores auténticos, como han recordado, entre otros, Scheler (2001) o Hildebrand (2006) No en balde, uno de los principales fines de la educación es colaborar a que el educando vaya

construyendo referentes de interpretación de la realidad que contribuyan a su humanización y compromiso con los demás y con la sociedad.

Consideración especial tiene el compromiso con la honestidad y la justicia. Estos valores cobran una importancia capital en estos momentos en los que la sociedad se ve inmersa en casos de corrupción. La sociedad justa se forja en la escuela y desde que los niños son pequeños. Si nuestros alumnos crecen en un clima de anomia moral, la sociedad que construyan será moralmente deficiente. El talante también es importante en este compromiso. Un talante optimista y proactivo ayudará a dar un sentido positivo a estos valores.

12. Acciones de sensibilización del Departamento de Educación de Navarra

Una vez publicado el sistema de indicadores de hábitos y valores, se hizo una presentación del mismo ante los técnicos, asesores e inspectores de la Administración educativa y a la sociedad en general, para lo cual se contó con la colaboración de José Antonio Marina.

Algunos centros están ya familiarizándose con este instrumento de evaluación y cuentan con una pequeña herramienta informática para recoger información individual y grupal respecto al diagnóstico y seguimiento del desarrollo de estos hábitos y valores. El trabajo de los propios centros irá constatando año tras año la utilidad del sistema de indicadores.

Además, en la página web del Departamento de Educación se ha abierto un apartado dedicado a la educación en valores con diferentes recursos y sugerencias que pueden consultarse en la siguiente dirección:

< www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores >

Es una web inicial y pretende ir recogiendo materiales elaborados por los centros con iniciativas para trabajar valores. A disposición de los centros se encuentra en esta dirección una serie de lecturas con preguntas de comprensión redactadas siguiendo el modelo PISA, pero que incluyen además preguntas encaminadas a descubrir valores y actitudes positivas.

Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES, (1994). *Ética a Nicómaco*. (Trad. M. Araújo y J. Marías). Madrid: Centro Estudios Constitucionales.
- BALART, P. y CABRALES, A., (2014). *La maratón de PISA: la perseverancia como factor del éxito en una prueba de competencia*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- BAYLEY, P.J.; SQUIRE, L.R., (2005). «Robust habits Learning in the Absence of Awareness and Independent of the Medial temporal Lobe». *Nature*. 2005, N.º 436, pp. 550-553.
- BERNACER, J. & MURILLO, J. I., (2014). «The Aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience». *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 883. doi:10.3389/fnhum.2014.00883
- BLAKEMORE, S.J. & UTA, F., (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves de la educación*. Barcelona: Ariel.
- BORGHANS, L. and SCHILS, T. «The learning tower of PISA: decomposing achievement test scores into cognitive and non cognitive components». *Unpublished manuscripts*.
- DELORS, J. y OTROS, (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, S.A.
- DWECK, C.S., (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona : Ediciones B.
- DURKHEIM, E., (2009). *Educación y sociedad*. Madrid: Edit Popular.
- GRAYBIEL, ANN M.; SMITH, KYLE S., (2014). «Neurociencia de los hábitos». *Investigación y Ciencia*. Agosto 2014 - N.º 455.
- GOLEMAN, D., (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Edit Kairós.
- HILDEBRAND, D. VOIL., (2006). *Moralidad y conocimiento ético de los valores*. Madrid: Cristiandad.
- (1996). *El corazón*. Madrid: Palabra.
- KANT, I. (2007). *¿Qué es la ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

- KNOWLTON B.J.; MANGELS J.A.; SQUIRE L.R. (1996). «A neostriatal Habit Learning System in Human». *Science*, 1996. N.º 273, pp. 1399-1402.
- KOHLBERG, L., (1984). *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. S.Karger Publisher.
- LICKONA T. (1991). *Educating for character*. Nueva York : Bantan Book.
- Marina, J.A. (2009). *El aprendizaje de la Sabiduría. Aprender a vivir/ Aprender a convivir*. 2.ª ed. Barcelona: Ariel.
- (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- (2014). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- PERRENAUD, Ph; GIMENO SACRISTÁN, J. y OTROS, (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Edit. Morata.
- RICOEUR, P., (1986). *Lo voluntario y lo involuntario*. Buenos Aires: Docencia.
- (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro.
- SCHELER, M. (2001) *Ética*. («La percepción sentimental y el sentimiento»). Madrid: Caparrós editores.
- SELIGMAN, M.E.P., (2003). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B, S.A.
- SINGER W., (2005). «Epigenesis and brain plasticity in education». En: Battro AM, Fischer KW, Léna PJ, eds. *The educated Brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VARGAS VILLALOBOS, L. y GONZÁLEZ TORRES, M.C., (2009). «La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. N.º 7 (3), pp. 1379-1418.
- VVAA (2012). «La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación». *Participación Educativa*. N.º Extraordinario. Vol 1, n.º1. MECD.
- WEBER, M. (1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

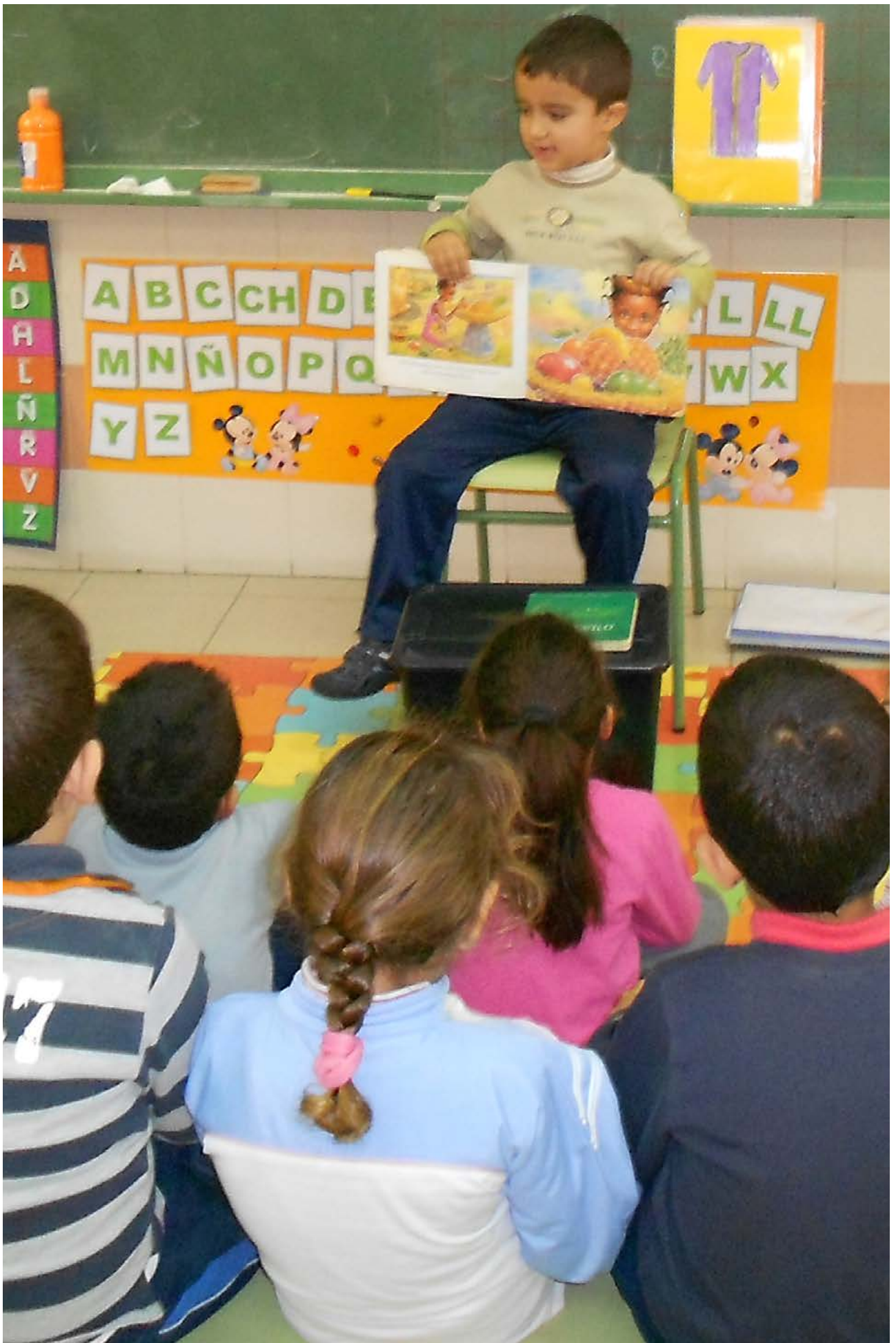
Los autores

Andrés Jiménez Abad

Licenciado en Filosofía y en Pedagogía. Doctor en Filosofía y catedrático de Filosofía de Instituto desde el año 1979. Director de Centros de Enseñanza Media durante diez años. Ha sido profesor asociado de Didáctica en la Universidad de Navarra. Ha ocupado diferentes cargos en la Administración Educativa de Navarra y actualmente es Director del Servicio de Participación Educativa, Atención al Profesorado y TIC. Tiene diferentes publicaciones sobre temas relacionados con la Filosofía y la didáctica.

Ángel Sanz Moreno

Graduado en Magisterio. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Doctor en Pedagogía. Profesor de Didáctica en el Centro Asociado de Pamplona de la UNED. Inspector de Educación y actualmente Jefe de la Sección de Evaluación en la Administración Educativa de Navarra. Tiene diferentes publicaciones sobre la lectura, la evaluación y la mejora de políticas educativas.



LA MEJORA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: «ALEHOP» Y LA EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO DESFAVORECIDO

IMPROVING COMPETITION IN LINGUISTIC COMMUNICATION: «ALEHOP» AND EXPERIENCE IN A DISADVANTAGED CONTEXT

Elvira Molina Fernández

CEIP «León Solá». Ciudad autónoma de Melilla

Resumen

«Alehop» es un programa para el desarrollo de la competencia de comunicación lingüística en castellano, que se desarrolla desde Educación Infantil hasta el tercer nivel de Educación Primaria en el CEIP «León Solá» de la ciudad autónoma de Melilla. Se trata del alumnado de uno de los barrios socialmente menos favorecidos de la ciudad, que se incorpora al centro educativo con mínimos conocimientos de castellano, situación que se suma a la vulnerabilidad que sufre por razones económicas y sociales.

«Alehop» contribuye a favorecer la adquisición del idioma castellano por parte de dicho alumnado, utilizando una metodología comunicativa y dialogada que busca provocar situaciones de conversación en el aula, en un ambiente que trata de ser lo más natural posible, para avanzar así en la adquisición del idioma.

Los buenos resultados obtenidos han convertido a «Alehop» en algo más que un programa para adquirir un idioma, dado el valor social y educativo que la adquisición del castellano tiene para este alumnado.

Palabras clave: competencia comunicativa, comunicación, educación, adquisición del lenguaje, castellano, contexto desfavorecido.

Abstract

«Alehop» is a program for the development of communicative competence in the Spanish language for pupils in CEIP «León Solá» (Melilla) from Kindergarten to the third year of primary school. These pupils from marginalised areas with the city attend school with the minimal skills of the Spanish language and most of these pupils' mother tongue is Tamazight. This is also further aggravated by the poor social and economical background that these pupils come from.

«Alehop» emphasises that the acquisition of the Spanish language is based on the communication and dialog and it causes natural conversational situations to acquire the new language in the classroom.

Therefore the good results have turned «Alehop» into much more than just a program for the language acquisition, since it Spanish acquisition has social educational value for these students.

Keywords: communicative competence, communication, education, language acquisition, Spanish, underprivileged context.

1. Introducción

1.1 Contexto y situación de partida

El CEIP «León Solá» es un centro de titularidad pública para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Atiende al alumnado del distrito V de la ciudad autónoma de Melilla y está situado en el barrio «La Cañada de Hidúm». Esta zona de la ciudad es conocida por sus altas tasas de analfabetismo, de desempleo y de pobreza. De hecho, en el distrito en el que está situado el centro educativo, el impacto de la pobreza asciende a un 69,5 % de la población (RONTOMÉ, C. y CANTÓN, J. M., 2009, p. 28). Además, de los hogares pobres, según Segura Vázquez, P. (2009, p. 112), lo son con carácter severo un 35,5 %, es decir, un 35 % de los hogares cuenta con ingresos mensuales inferiores a 280 € por unidad de consumo familiar, situación que se agrava si consideramos que se trata en su mayoría de familias numerosas.

Las cuestiones lingüísticas y comunicativas asumen un papel relevante para la comunidad educativa del centro, porque el barrio de La Cañada lo forman familias españolas de origen *amazigh*, cuya lengua materna es el *tamazight*. El *tamazight* es la lengua más antigua del norte de África, de origen fenicio y de tradición oral, que utilizan las familias de la comunidad educativa en la comunicación familiar y social, pero que sólo se utiliza en la comunicación oral, porque no dispone de una norma de escritura aceptada por sus hablantes.

El escaso conocimiento del castellano por parte de la población de este barrio influye decisivamente en los bajos niveles de formación de las familias y en sus posibilidades de encontrar un empleo. Un 76 % de los cabezas de familia no tienen estudios primarios o el graduado escolar (SEGURA VÁQUEZ, P., 2009, p. 80), incluso en torno a la mitad de los hogares manifiesta que alguno de sus miembros

mayores de 18 años no sabe leer o escribir en castellano. Esta circunstancia cobra tal relevancia que, efectivamente, el desconocimiento oral y escrito del castellano es la razón de mayor peso que determina la exclusión social severa de un 40,2 % de los miembros de los hogares de esta zona de la ciudad (SEGURA VÁQUEZ, P., 2009, p. 77).

La funcionalidad del *tamazight* en el barrio y en la ciudad es tal, que la mayoría de los niños y niñas que con 3 años se escolarizan por primera vez en el centro educativo desconocen por completo el castellano.

Además de la escolarización del alumnado del barrio, en el centro educativo se escolarizan también los niños y niñas residentes en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) procedentes de Argelia, Camerún, Congo, Siria, etc. Este alumnado sobrevenido, como se puede comprender, se encuentran en una situación desfavorecida aún más aguda a causa de su trayectoria vital, que comporta también el desconocimiento del castellano.

1.2. Objetivos procedimentales del programa «Alehop»

«Alehop» comenzó a desarrollarse en el curso 2009-2010 con los siguientes objetivos (MOLINA FERNÁNDEZ, E., 2013):

- Favorecer el acceso al idioma castellano desde la primera etapa de la escolarización porque, según las teorías sobre el llamado 'periodo crítico' (LENNEBERG, 1967; KLEIN, 1986), la plasticidad cerebral en la primera infancia facilita la adquisición de nuevos idiomas.
- Crear un ambiente de estimulación lingüística natural y dialogante a partir del aprovechamiento de contextos naturales, porque, como es sabido, son los contextos de interacción so-

cial los más adecuados para el aprendizaje de idiomas en la infancia (KUHLE, 2010; KRASHEN y TERREL, 1983). Se trata de crear un contexto donde el lenguaje sea un vehículo de comunicación, y no sólo de transmisión curricular; un escenario donde el aprendizaje de la lengua castellana se acerque al modo natural de aprender cualquier idioma.

- Utilizar lenguajes universales como la magia, los cuentos, la imaginación o el afecto como herramientas de acercamiento y acogida que contribuyen a crear un entorno propicio de conversación para el aprendizaje del castellano; entorno en el que las variables afectivas y emocionales cobran mayor relevancia que otras como la inteligencia, según apuntan las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas (KENNEDY ET AL, 2008).
- Potenciar y enriquecer lingüísticamente el contexto escolar como entorno principal de aprendizaje del castellano y como instrumento básico para la inclusión (MOLINA y VILLENA, 2011), no sólo escolar y académica, sino también social y ciudadana.
- Priorizar el aprendizaje del idioma a partir de temáticas de relevancia en la vida de los niños y las niñas, considerando no sólo cómo 'aprender a hablar', sino principalmente 'sobre qué vamos a hablar'.
- Realizar una evaluación continua, así como una evaluación de principio y de final del desarrollo del programa –es decir, tanto al inicio del curso escolar como al finalizar el mismo– con el propósito de determinar la evolución y el impacto del programa y adoptar las actuaciones oportunas para hacerlo más efectivo.

2. Estrategias y actuaciones

Tradicionalmente, la estimulación del lenguaje en Educación Infantil se ha relacionado con la mejora de las bases funcionales del lenguaje (respiración, soplo, praxias, etc.) o bien con la adquisición de una lengua extranjera (generalmente inglés). Pero ninguno de los dos enfoques satisfacían las necesidades del alumnado del CEIP «León Solá», que no estaban ni están relacionadas con dificultades en la funcionalidad de los órganos implicados en el habla y tampoco lo están con la adquisición de una lengua extranjera, sino de una

segunda lengua, el castellano, que además es la elegida en el diseño curricular para su desarrollo.

La escasez de experiencias en este sentido hacía urgente y necesario diseñar una organización y unas estrategias que, de forma sistemática y duradera, facilitaran el aprendizaje del castellano al alumnado, al tiempo que permitían continuar con el desarrollo del currículo de la etapa; para todo lo cual llevamos a cabo las siguientes actuaciones:

2.1. Dos maestras a la vez

La puesta en marcha del programa «Alehop» supuso incluir nuevas formas de organización en el centro educativo. Así, se pasó de un modelo en el que los apoyos se proporcionaban fuera del aula y sólo a un determinado número de niños y niñas, a otro en el que el trabajo en el aula se desarrolla con dos maestras a la vez; lo que posibilita, por un lado, la participación de todos y todas en las actividades, y por otro que se pueda ofrecer una atención individualizada para los niños y niñas a los que más afectan las carencias lingüísticas y comunicativas. El trabajo simultáneo de las dos maestras en el aula hace posible, además, que cada una de ellas se convierta en un modelo para la otra con el fin de intercambiar, aprender e incluso desechar estrategias y metodologías durante el proceso de adquisición del castellano por parte del alumnado. Esta modalidad de organización ha suscitado el interés de otros docentes por profundizar en la metodología del programa «Alehop» y ha propiciado la organización y el desarrollo de un curso formativo sobre el mismo en el de Centro de Formación de Profesorado y Recursos (CPR) de Melilla durante el curso 2011-2012.

2.2. Sesiones en pequeño y gran grupo

«Alehop» se desarrolla con cada una de las clases dos veces por semana, tanto en sesiones con el grupo completo de clase ('gran grupo'), como en sesiones en 'pequeño grupo', pero siempre dentro del aula ordinaria y con todos los niños y niñas presentes; de manera que la atención a la diversidad comunicativa y lingüística se desarrolla aplicando el principio de inclusión y normalización, con ello las diferencias de niveles respecto a la competencia en comunicación lingüística en castellano, en lugar de constituir un problema, se convierte en una oportunidad y en la base de una es-



trategia de aprendizaje que se desarrolla entre todos y todas. Durante las sesiones con el grupo completo de clase ('gran grupo') son los propios niños y niñas los que se motivan para comunicarse oralmente en castellano; observando e imitando los modelos en los que se convierten sus compañeros y compañeras. Incluso los niños y niñas menos motivados para la comunicación consiguen comunicarse gracias, en parte, a la observación de sus iguales. Estas actividades se plantean desde una perspectiva inclusiva, donde hay cabida para los distintos niveles de comunicación y de conocimiento del idioma que puedan tener los alumnos. Así, los niños y niñas con mayor destreza en el idioma sirven de modelo para quienes hacen un uso sólo funcional del mismo; a la vez, unos y otros practican habilidades de escucha y autocontrol, cuando les llega el turno de expresarse a quienes se encuentran en una fase inicial de la comunicación o tienen menos conocimiento del idioma. Con «Alehop», las diferencias de capacidad comunicativa no son un problema, sino una circunstancia natural que el centro y los niños y niñas asumen con normalidad (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013). Para ello, se enriquecen las actividades usando a la vez varios sistemas de comunicación (oral, visual, gestual) para incluir en la metodología todos los niveles de comunicación. En estas sesiones se proponen actividades con las que se consiga provocar una conversación. Se puede recurrir a la exploración de objetos, a la descripción, narración y reflexión sobre cuentos; al visionado de videos breves, a la narración de historias personales o a cualquier hecho que le resulte de interés a los niños y niñas, y sobre el que deseen hablar. Una vez que nos decantamos por un hecho u objeto que motive la expresión oral, practicamos las utilidades del lenguaje oral para dar y pedir información, expresar opiniones, gustos, conocimientos; para satisfacer necesidades y deseos, para elegir, para reflexionar, para cuestionar, para influir en otras personas o para saber del otro y para ejercitarnos en la organizar el discurso.

Las sesiones en 'pequeño grupo' del programa «Alehop» se realizan de forma simultánea, dentro del aula ordinaria, mientras se desarrollan otras actividades propuestas por la tutora como parte de su programación de aula que desarrolla el currículo propio del curso de que se trata. Los niños y niñas saben que es posible compartir un mismo espacio y realizar actividades distintas, por eso no les extraña que mientras algunos niños se concentran en una tarea concreta, otros opten por conversar siguiendo el programa «Alehop». Estas sesiones del programa permiten un contacto más personal con los niños y niñas, muchos de los cuales necesitan ritmos personalizados para sentirse cómodos en la comunicación o para expresar determinadas ideas. Las sesiones en 'pequeño grupo' se convierten entonces en un espacio en el que expresan sus ideas más personales de forma más reflexiva y menos dinámica. No obstante, tanto en estas sesiones como en las sesiones en 'gran grupo', los cuentos tradicionales y contemporáneos, así como los textos de tradición oral, las poesías, las canciones, los juegos y las experimentación; constituyen un recurso habitual para un primer acercamiento a los niños y niñas antes de conseguir que comuniquen mensajes complejos de forma espontánea.

2.3. Asegurar un entorno para un intercambio comunicativo seguro y confiado

«Muchos niños y niñas, además de desconocer el castellano, se muestran reacios a comunicarse en el ámbito escolar de forma alguna (oral, gestual, con la mirada, con su lengua materna, etc)» (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013, p. 113). Esta actitud de aislamiento se debe, en parte, a las diferencias culturales con respecto al resto de los compañeros, diferencias que afloran con la incorporación al centro educativo, pero también es consecuencia de las carencias de estimulación que han sufrido a causa de las difíciles condiciones de vida que padecen. De una u otra forma, esta resistencia a comunicarse supone un nuevo hándicap porque, al dificultarse el aprendizaje del castellano, también se limita el acceso al currículo;



por ello, recuperar la confianza en el otro es un primer objetivo del programa para hacer posible que los alumnos y alumnas de nueva incorporación se decidan a comunicarse.

2.4. Recurrir a lenguajes universales para asegurar la comunicación y establecer puentes hacia la expresión en castellano

«Durante el proceso de adquisición del idioma es necesario asegurar la comunicación también por otros canales que permitan el intercambio de mensajes cuando el conocimiento del castellano es limitado» (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013, p. 114). Las niñas y los niños comunican mensajes sin cesar incluso antes de conocer su lengua materna, utilizando lenguajes no verbales; esos lenguajes son los que trasladamos a «Alehop» para que sirvan de puente hacia la expresión verbal en castellano. Hablamos de los gestos, el movimiento, las expresiones faciales, los juegos, los cuentos, la música, el dibujo, la imaginación, la fantasía o las emociones.

2.5. Aprovechar las situaciones de comunicación cotidianas y naturales que les interesan a los niños y a las niñas, y que se producen en el ámbito escolar

En otra ocasión (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013) tuvimos la oportunidad de explicar cómo no es necesario un contexto formal de aprendizaje para que un idioma sea adquirido durante las primeras edades. En efecto, el aprendizaje de un idioma se lleva a cabo de forma natural en las primeras edades y en el contexto familiar y social, sin necesidad de un espacio formal de aprendizaje. No obstante, esos usos más cotidianos, familiares y funcionales de la comunicación, pierden protagonismo en el contexto escolar frente a los aprendizajes más académicos, que no siempre son suficientes para la adquisición idiomática que se pretende conseguir. Porque el uso del idioma que se hace en el centro educativo tiene que ver sobre todo con el currículo, por lo que quienes no tienen el castellano como lengua materna arrastran una importante desventaja para integrar dicho currículo; por ello, desde «Alehop», se procura aprovechar las situaciones cotidianas que surgen en la vida del aula para abor-

dar el conocimiento del castellano desde una perspectiva natural y funcional. Contamos con que, en dichas situaciones, hablar en castellano se convierte en una necesidad, en un deseo por parte del alumnado, y no es tan sólo el procedimiento para responder a las preguntas de la maestra.

2.6. Propuestas abiertas, inclusivas y con varias posibilidades de respuesta y participación por parte del alumnado, en función del nivel de competencia en comunicación lingüística en castellano que posee

La diversidad de los niños y niñas que inician la escolaridad en el centro educativo se expresa también en las diferencias en cuanto a su competencia en comunicación lingüística. El mismo grupo lo pueden formar niños y niñas que no se expresan oralmente ni en su lengua materna, generalmente el *tamazight*; otros que muestran un nivel avanzado en ésta, o en castellano; algunos que se inician en la construcción de las primeras frases en castellano, incluso otros que hablan varios idiomas. En este contexto, «Alehop» trabaja con la diversidad lingüística como una norma. Recurrimos a diferentes estrategias como el uso de varios canales de comunicación (oral, visual, gestual...) y a otras propuestas abiertas para facilitar la participación desde cualquier nivel de conocimiento de castellano. En este contexto de conversación horizontal, todos se convierten en modelos lingüísticos para el resto, no sólo en cuanto a la expresión, también en cuanto a las habilidades de autocontrol y escucha.

2.7. Abordar siempre temas relevantes como centros de interés para trabajar la comunicación, incluso en el inicio del aprendizaje del castellano

Aunque el programa «Alehop» está diseñado para los niños y niñas de las edades más tempranas de escolarización, ello no significa que el contenido de los temas que se abordan deba ser simple. De hecho, la realidad social, familiar y personal de la mayoría de estos estudiantes los hace buenos conocedores de aspectos trascendentes de la vida, a los que en absoluto son ajenos ni siquiera a edades tempranas. Darle la oportunidad para expresar sus ideas sobre aspectos que les resulten de interés es uno de los objetivos del programa, y este objetivo, lejos de constituir un obstáculo para el aprendizaje de las estructuras lingüísticas del castellano, constituye la ocasión más oportuna para dicho aprendizaje. En efecto, desde el punto de vista gramatical, la pregunta «¿por qué coloreas tu dibu-

jo?» es similar en su estructura a la pregunta «¿por qué trabaja tu mamá?», es decir, existen similares estructuras gramaticales que, no obstante, encierran muy distinto poder semántico. Es, pues, evidente que existe una notable diferencia en cuanto a la relevancia del tema que tratan preguntas con estructuras gramaticales similares y, consecuentemente, en cuanto al contenido de las posibles respuestas. Pues bien, desde el programa «Alehop», para el aprendizaje de las estructuras gramaticales, se proporciona a los niños y niñas temas que verdaderamente sean de su interés y se procura hacerles reflexionar y cuestionarse sobre ellos, y ésto como base metodológica para el aprendizaje del castellano. Se trata no sólo de que hablen, sino de que reflexionen previamente sobre qué van a hablar y cómo lo van a hacer. Es decir, se eligen para ser tratadas aquellas propuestas de mayor contenido semántico que sirvan, por su fuerza motivadora, para adquirir de manera natural el idioma; y ello no sólo hablando, sino reflexionando y cuestionándose sobre temas que son de interés personal para estos estudiantes desde las edades más tempranas.

3. Resultados

El curso escolar se inicia para «Alehop» con una evaluación inicial de la competencia comunicativa de cada uno de los niños y de las niñas de 3 a 8 años. Esta evaluación se efectúa a través de conversaciones naturales con ellos y de la observación de la comunicación en el aula y en el recreo. Para esta evaluación se utiliza un instrumento que toma como base para su elaboración el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, concretamente los niveles A1, A2 y B1 de castellano, a los que corresponden en «Alehop» tres niveles de comunicación denominados niveles «rojo», «amarillo» y «verde».

Los resultados de la primera evaluación inicial que se realizó para el curso 2009-2010 evidenciaron, no sólo el escaso conocimiento del castellano del alumnado que se incorporaba con 3 años, sino además que, tras los tres años de escolarización, más del 50 % del alumnado de 5 años mantenía sus dificultades con el idioma. No obstante, después del primer año de desarrollo del programa «Alehop», los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, como puede verse en la tabla 1.

Pero los resultados han mejorado a medida que los estudiantes se beneficiaban durante más tiempo del programa, como puede verse en la tabla 2; así, después de tres cursos del desarrollo del programa «Alehop», más del 75 % del alumnado de Educación

Tabla 1
Evolución de los resultados del porcentaje del alumnado de Educación Infantil que alcanza los niveles A1, A2 y B1 de castellano del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, en el CEIP «León Solá» de Melilla, durante el primer año de desarrollo de programa «Alehop». Curso 2009-2010.

Niveles de Educación Infantil	% del alumnado en el nivel A1 del MREL		% del alumnado en el nivel A2 del MREL		% del alumnado en el nivel B1 del MREL	
	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso
Alumnos de 3 años	57,8 %	14,1 %	23,6 %	37,5 %	18,6 %	48,4 %
Alumnos de 4 años	42,3 %	13,6 %	19,8 %	31,8 %	37,9 %	54,6 %
Alumnos de 5 años	26,8 %	19,3 %	32,7 %	33,2 %	40,5 %	58,5 %

Tabla 2
Evolución de los resultados del porcentaje del alumnado de Educación Infantil que alcanza los niveles A1, A2 y B1 de castellano del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, en el CEIP «León Solá» de Melilla, durante el tercer año de desarrollo de programa «Alehop». Curso 2012-2013.

Niveles de Educación Infantil	% del alumnado en el nivel A1 del MREL		% del alumnado en el nivel A2 del MREL		% del alumnado en el nivel B1 del MREL	
	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso
Alumnos de 3 años	17,8 %	16,6 %	67,8 %	46,3 %	14,3 %	37,0 %
Alumnos de 4 años	11,1 %	9,7 %	58,0 %	41,5 %	30,9 %	48,8 %
Alumnos de 5 años	4,2 %	0,0 %	42,2 %	24,2 %	53,5 %	75,7 %

Infantil logra el nivel verde, equivalente al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas.

La trayectoria de «Alehop» ha sido avalada con el «Premio Acción Magistral» en 2010, con el «Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas» en 2011 y con el «Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer» en el 2013.

En la actualidad «Alehop» se ha extendido al segundo ciclo de Educación Infantil y hasta el tercer nivel de Educación Primaria, es decir, en el curso 2014-2015 están en el programa más de cuatrocientos niños y niñas de entre 3 y 8 años.

4. Conclusiones

«Alehop» ha demostrado lo determinante que es para el éxito educativo el tener expectativas ambiciosas respecto a lo que el alumnado es capaz de conseguir, incluso cuando el contexto y la realidad social en los que este alumnado se desenvuelve no se lo ponga fácil. En efecto, el desarrollo exitoso del programa «Alehop», con los elevados objetivos que el programa se planteaba –conseguir el dominio del castellano por parte de un alumnado que mayoritariamente lo desconocía, para asegurar el dominio de la lengua instrumental del aprendizaje– han demostrado empíricamente dicho principio pedagógico.

A este respecto, durante los años de implementación de «Alehop» se ha podido comprobar lo decisivo que resulta el conseguir un clima de seguridad y confianza para avanzar en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado, y otro tanto cabría decir respecto al peso que también tienen las emociones. En efecto, todo el profesorado, junto con el alumnado, se ha esforzado por construir un entorno para aprender que fuera lo suficiente motivador como para que los aprendizajes que se produzcan sean «inolvidables».

Las aulas del CEIP «León Solá» presentan una gran diversidad en muchos aspectos y, como ya se ha indicado, la competencia en comunicación lingüística del alumnado es uno de estos aspectos. En este sentido, el equipo docente se esfuerza por incluir en las estrategias docentes propuestas abiertas dirigidas a atender a esa

diversidad, de manera que, como ocurre en «Alehop» con la diversidad lingüística, la diversidad en general sea una oportunidad para aprender los unos de los otros y no una excusa para afianzar o ampliar la separación.

Pero la gran enseñanza obtenida con el desarrollo de «Alehop», respecto a cuál sea la metodología más idónea para el aprendizaje de una lengua es que, para aprender a hablar, es necesario hablar; por ello el programa dedica una gran parte del tiempo a que los niños y las niñas hablen, conversen o 'negocien'. Los profesores los escuchan y reflexionan sobre qué pueden hacer como docentes para favorecer el aprendizaje de la lengua apoyándose en la espontaneidad comunicativa del alumnado.

Referencias bibliográficas

- KENNEDY, T., NELSON, J., ODEL, M. y AUSTIN, L. (2008). «The FLES Attitudinal inventory». *Foreign Language Annals*, n.º 33, pp. 278-289.
- KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- KUHL, P. (2010). «Brain mechanisms in early language acquisition». *Neuronreview*, n.º 67, pp. 713-727. Disponible en: <http://life-slc.org/docs/Kuhl-brainmechanisms2010.pdf>
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Oxford: Wiley.
- MOLINA FERNÁNDEZ, E. (2013). «Experiencias en el aula del aprendizaje del español como segunda lengua». *Diversidad Cultural y Educación Intercultural*. Melilla: Geepp. Disponible en: http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%208.pdf
- MOLINA FERNÁNDEZ, E. y VILLENA FIGUERAS, J. L. (2011). «Una lucha contra la exclusión de la infancia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 411, pp. 22-24.
- RONTOMÉ ROMERO, C. y CANTÓN GALVEZ, J. M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Melilla: Sociópolis, (Inédito).
- SEGURA VÁZQUEZ, P. (2009). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla. Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el INEM y Acción Social Sin Fronteras*. Disponible en: http://www.assfro.org/proyectos/estudio_pobreza_y_exclusion_social.pdf

La autora

Elvira Molina Fernández

Maestra, psicopedagoga y doctora por la Universidad de Granada. En el 2005 comenzó a trabajar como maestra especialista en Audición y Lenguaje y desde el 2009 desarrolla el programa «Alehop» del que es autora. Este programa ha sido reconocido con el «Premio Nacional Acción Magistral» (2010), el «Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas» (2011), el «Premio Vicente Ferrer de Educación para el Desarrollo» (2013) y el de «Buenas Prácticas» este mismo año. Compagina su trabajo como maestra con su participación como miembro del grupo de investigación ICUFOP de la Universidad de Granada, desde donde trabaja por lograr la transferencia a la práctica educativa del conocimiento generado por el grupo, por medio de cursos y conferencias desarrollados a nivel nacional e internacional, así como con publicaciones en revistas, contribuciones a congresos, libros y capítulos de libros; el más reciente «Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad» de la editorial Graó. Arantxa Batres.



UNA ESCUELA ENTRE TODOS Y PARA TODOS

A SCHOOL AMONG ALL AND FOR ALL

M.ª Isabel Lorente García

CEIP «Vicente Aleixandre» de la Ciudad Autónoma de Ceuta

Resumen

Todas las actuaciones del CEIP «Vicente Aleixandre» de Ceuta están basadas en el fomento de la participación familiar y en la implicación de todos los sectores educativos y sociales en el proyecto educativo del centro, que tiene como objetivos básicos la mejora del clima de convivencia escolar y la mejora de los resultados académicos. Estos objetivos resultan particularmente relevantes en un centro educativo con una población escolar de una gran heterogeneidad cultural y lingüística y con graves carencias educativas, producto, en buena parte, de la precariedad socioeconómica de las familias. Los objetivos indicados se concretan en tratar de conseguir auténticos ciudadanos de una sociedad democrática que, como tales, sean dialogantes participativos y críticos; que sean, así mismo, respetuosos con el medio ambiente y con las diferencias de religión, sexo y cultura que caracterizan a sus conciudadanos. Igualmente, los objetivos generales indicados se concretan también en tratar de conseguir personas competentes para enfrentar exitosamente todas las situaciones que puedan presentarse en sus vidas, tanto a nivel personal como social y profesional; y en mejorar sensiblemente las competencias en comunicación lingüística, en matemáticas y en conocimiento e interacción con el mundo físico. Las actuaciones desarrolladas durante los cuatro últimos cursos académicos han conseguido, en buena medida, los objetivos enumerados

Palabras clave: participación familiar, comunidad de aprendizaje, grupos interactivos, integración social, educación en valores, convivencia, diversidad cultural.

Abstract

All the actions of CEIP «Vicente Aleixandre» in Ceuta are for the development of family participation in and the commitment of all the educational and social sectors to the center's educational project, which has as its basic goal the improvement of the climate of harmony and coexistence in schools as well as of academic performance. These objectives have turned out to be particularly relevant in an educational center with a very linguistically and culturally diverse school-age population, and with serious educational deficits that are a result of the socioeconomic difficulties of the families. The above-mentioned objectives are focused on trying to mould genuine citizens in a democratic society, and as such turn out critical but tolerant participants in any dialogue, respectful of the environment as well as of the differences in religion, sex or culture that characterize the citizens of a democracy. Likewise, the general objectives indicated are also focused on creating persons that can competently and successfully deal with any and all situations that can arise in their lives, on both a personal and social level, as well as on making noticeable improvements in the areas of linguistic communication, mathematics and knowledge of and interaction with the physical world. The actions developed during the last four academic years have to a great degree achieved these enumerated goals.

Keywords: family participation, learning community, interactive groups, social integration, education in values, harmony and coexistence, cultural diversity.

1. Introducción

1.1. Contexto

El CEIP «Vicente Aleixandre» es un centro pequeño, que se caracteriza por escolarizar alumnado de diversa procedencia, ya que está ubicado en una barriada igualmente pequeña que posee una amplia pluralidad cultural, social y económica; así, aproximadamente el 50 % de alumnado procede de la población musulmana de la ciudad de Ceuta y el otro 50 % de la población cristiana. Las familias, que no obstante proceden de diversas barriadas, se encuentran muy dispersas y generalmente no participaban en las actividades diarias que programaba el colegio.

A pesar de que el centro desarrollaba el Programa MUS-E¹ de educación en valores –con el que se llevan a cabo diversas actuaciones artísticas que tienen una virtualidad educativa, y también un programa de fomento de la lectura con alumnado, padres y madres, así como diversas actividades complementarias y extraescolares dentro y fuera del aula– la labor educativa del centro se encontraba sumida en un total aislamiento por la escasa participación de las familias y, como consecuencia, los resultados académicos no eran los deseados.

Para conseguir hacer efectivos los objetivos institucionales del centro, se decidió que el proyecto educativo se basara en dos pilares fundamentales: la implicación de las familias para la mejora de

la convivencia y la garantía de la consecución del éxito escolar del alumnado.

La educación intercultural y la educación para la igualdad de género son igualmente ejes transversales de toda la labor educativa del centro, que toma en consideración las específicas características de la diversidad cultural y social de la ciudad de Ceuta.

1.2 Objetivos

El CEIP «Vicente Aleixandre» de Ceuta se propone en su proyecto educativo alcanzar unos objetivos como institución educativa pública para todos los ámbitos de la comunidad educativa (objetivo A de la tabla 1) y otros objetivos con el alumnado (objetivo B de la tabla 1). Pueden verse los sub-objetivos y los ámbitos en los que se enmarcan en la tabla 1.

2. Estrategias y actuaciones

2.1 Puesta en marcha del proyecto de mejora: la transformación del centro en una 'comunidad de aprendizaje'

Habida cuenta del contexto del centro, descrito en el apartado 1.1., y tras los resultados insatisfactorios de las pruebas de diagnóstico del año 2010, se decidió poner en marcha un proyecto de mejora para el curso 2010-2011 que tendría como base el propósito de convertir el CEIP «Vicente Aleixandre» en 'una comunidad de aprendizaje'. La iniciativa fue apoyada desde el principio y hasta hoy por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Ceuta y por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Transformar una escuela en una 'comunidad de aprendizaje' consiste en conseguir la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, mediante la extensión de la participación activa que la comunidad está promoviendo a todos sus ámbitos para constituirlos en ámbitos de aprendizaje dialógico, también al ámbito específico del centro educativo y, dentro del centro, incluso al de las aulas.

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte viene desarrollando el convenio, firmado en su día con la Fundación Yehudi Menuhin, para fomentar las artes en el ámbito escolar durante el período lectivo –en especial la música, el teatro, la danza y las artes plásticas– con el fin de prevenir la violencia y el racismo, reforzar el desarrollo de las capacidades creativas del alumnado y su enriquecimiento intercultural, fomentar la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas y favorecer la inclusión social, cultural y educativa del alumnado. El programa benefició, durante el curso 2012-2013, a 17.746 alumnos, escolarizados en 125 centros de diez comunidades autónomas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que asistieron a las sesiones artísticas dirigidas por 170 artistas, estando, además, implicados en el programa, 1.635 profesores.

Tabla 1
Objetivos del proyecto educativo del CEIP «Vicente Aleixandre» de la ciudad autónoma de Ceuta

Grandes objetivos	Ámbitos de desarrollo de los objetivos	Sub-objetivos
A. Objetivos educativos generales y objetivos procedimentales del centro	a. Para todos los sectores de la comunidad educativa	1. Mejorar el clima de convivencia entre todos los sectores de la comunidad educativa.
		2. Mejorar el conocimiento mutuo de las dos culturas dominantes de la comunidad.
		3. Implicar a instituciones, asociaciones y entorno escolar en el desarrollo del plan educativo del centro.
	b. Para las familias y para el profesorado	1. Implicar a las familias en los procesos específicamente educativos del centro.
		2. Implicar a las familias en el desarrollo del proyecto educativo del centro.
		3. Formar a las familias y al profesorado para que puedan desarrollar acciones que contribuyan a mejorar la convivencia y a conseguir el éxito escolar.
		4. Desarrollar en el profesorado habilidades para comprender los valores y principios éticos específicos de las diversas comunidades de las que procede el alumnado, y para actuar en la tarea educativa y en la convivencia de acuerdo con dichos principios democráticos y valores.
	B. Objetivos para el alumnado	a. Objetivos educativos
2. Desarrollar en el alumnado competencias específicas de la esfera de la voluntad que aseguren su éxito escolar.		
b. Objetivos académicos		1. Mejorar sensiblemente la competencia de comunicación lingüística.
		2. Mejorar sensiblemente la competencia matemática.
		3. Mejorar sensiblemente la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.

Desde que se inició este proyecto de mejora, el CPR de Ceuta junto con el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA) de la Universidad de Barcelona, vienen formando al profesorado y al equipo directivo para su implantación y para el desarrollo de las actividades correspondientes.

Como se ha indicado, en 2010 se pone en marcha el proyecto de mejora. Se inició con la fase llamada «Sensibilización», que incluía una semana intensiva de formación (30 horas) en la que participó todo el claustro de profesorado y en la que se debatieron todas las cuestiones problemáticas que preocupaban a la comunidad educativa respecto a la posibilidad de cambiar las graves deficiencias del centro: necesidades educativas concretas, posibilidades de cambio, análisis de experiencias de éxito anteriores, etc.

En la siguiente fase, denominada «Decisión», el claustro deliberó sobre su adscripción al proyecto de mejora que finalmente se había pergeñado. Tras el apoyo mayoritario del claustro al mismo (el 99 % del profesorado), se inició la fase de «Sensibilización» y toma de decisión al respecto, pero ahora por parte de las familias, que también se inclinaron mayoritariamente a favor de la transformación del centro.

La fase siguiente fue llamada «Sueño»; en esta fase las familias, el claustro, el alumnado y los propios vecinos del barrio participaron en diferentes asambleas para determinar entre todos qué características deseaban que tuviera la escuela ideal que querían para sus hijos y para ellos mismos. Los 'sueños' de los niños fueron especialmente interesantes y emotivos. La fase para el alumnado se inició desplegando una enorme pancarta en la fachada del centro con el lema «Es tiempo de soñar, soñemos con un colegio mejor». Toda persona que pasaba por la calle supo que la escuela 'estaba soñando' con una escuela ideal. Los 'sueños' se difundieron en toda la comunidad educativa. Esta fase fue clave para que el proyecto de transformación respondiera a los deseos de la comunidad educativa y contara con el entusiasmo y el compromiso de todos sus miembros para desarrollar ilusionadamente el proyecto.

En la fase «Prioridades» se creó una pequeña comisión para organizar los designios que para el centro había establecido la comunidad educativa, priorizándolos según su desarrollo a corto, medio o largo plazo.

La fase de «Puesta en marcha» tuvo lugar al año siguiente, en febrero de 2011, cuando, en reuniones abiertas del profesorado y de los familiares, se presentaron las prioridades y se organizaron las Comisiones Mixtas que desarrollarían el proyecto.

2.2. Actuaciones

A partir de marzo de 2011 empezaron a desarrollarse las primeras actuaciones. El uso de las TIC está presente como herramienta de trabajo en cada una de ellas. Las actuaciones del proyecto de mejora son las siguientes:

2.2.1. Los grupos interactivos

Los «grupos interactivos» son una forma específica de organización del aula que, a su vez, comporta una metodología didáctica basada en el aprendizaje cooperativo. El alumnado se integra en pequeños grupos heterogéneos respecto a su nivel de competencias (4 ó 5 alumnos). Cada grupo desarrolla un tipo de actividad concreta referida al currículo. Estas actividades están asistidas en cada grupo por un adulto, en este caso colaboran padres y madres, voluntarios de diversas asociaciones, personal en práctica, personal laboral del centro, etc. que entran a formar parte del aula como activadores directos del aprendizaje. Cuando se termina la realización de una actividad en un grupo, los alumnos y alumnas van rotando y pasan a realizar otra actividad con otro adulto responsable, que trabaja con los nuevos alumnos la actividad en la que se ha especializado. El tutor o tutora del curso coordina la actividad y asesora a los colaboradores. En todas las sesiones se utilizan los ordenadores como herramienta básica de trabajo

Los «grupos interactivos», al abrir las aulas a la colaboración de la comunidad, han contribuido decisivamente a convertir el CEIP «Vicente Aleixandre» en una 'comunidad de aprendizaje', que, como se ha indicado, es uno de los objetivos del Proyecto. Por otra parte, se favorece la mejora del rendimiento académico porque se produce una reducción importante de la ratio tutor-alumnos, y así, en cada pequeño grupo, el adulto responsable puede controlar el trabajo de cada alumno, identificar sus dificultades, y promover la ayuda mutua entre los alumnos para resolverlas. Además, con la implantación de los «grupos interactivos», se ha aumentado significativamente la motivación del alumnado por el aprendizaje y ha mejorado, también significativamente, la convivencia, al favorecer esta metodología la consolidación de hábitos de colaboración y ayuda mutua entre el alumnado y la comunidad.

En el CEIP «Vicente Aleixandre» se organizan «grupos interactivos» en todos los niveles, desde Educación Infantil de cinco años hasta el último curso de Educación Primaria, y durante todo el curso académico. En el primer ciclo de Primaria se organizan dos sesiones de «grupos interactivos» a la semana, una de Lengua y otra de Matemáticas, con una duración de una hora cada una. En

el segundo y tercer ciclo se desarrolla una sola sesión semanal de «grupo interactivo», con una duración de una hora y media y se alternan las áreas que se trabajan en las sesiones. También se desarrollan sesiones de «grupo interactivo» en el área de Educación Física, alternando los cursos en los que dichos grupos se organizan.

2.2.2. Las tertulias literarias

La metodología de las «tertulias literarias» se basa en la lectura dialógica, es decir, la lectura de un texto al que, en todo caso, se le presupone dotado de un sentido concreto que debemos descubrir. Se trata de que el alumnado profundice en el texto para descubrir su sentido y para comprender su significación última, y ello se consigue promoviendo un diálogo igualitario sobre la lectura concreta de los textos literarios. En cada sesión cada alumno o alumna participante elige un párrafo que le ha llamado la atención del texto que se trata, y expone a los compañeros las razones de su elección, la significación y sentido del mismo y las ideas que le ha suscitado. El propósito de esta actividad es que, a través del diálogo y las aportaciones de cada alumno o alumna, se genere un intercambio enriquecedor de ideas, razones y palabras que contribuya a construir nuevos conocimientos. El profesor o profesora asume el rol de moderador y de activador de la participación igualitaria del alumnado.

Las «tertulias literarias» están consiguiendo mejorar sensiblemente la competencia lingüística del alumnado al enriquecer el vocabulario, practicando espontáneamente sobre estructuras gramaticales a través de la lectura comprensiva y la búsqueda del sentido del texto. Por otra parte, se incentiva la participación en el diálogo de todo el alumnado, favoreciendo así la integración

Las «tertulias literarias» se desarrollan en el segundo y tercer ciclo de Primaria, una vez cada semana.

Esta actividad también se lleva a cabo con adultos un día a la semana, dentro de las actividades de formación de las familias.

2.2.3. Proyecto Lector

La adquisición del hábito lector por parte del alumnado es tarea de todo el profesorado y de los especialistas, porque se trata de uno de los objetivos clave del proyecto educativo del centro.

Durante un plazo determinado, cada alumna y cada alumno debe leer en su casa un libro, adecuado a su edad y nivel lector. Concluido el plazo, y a primera hora de la mañana, deposita en la mesa del profesor o profesora su bolsa con el libro leído. Ese mismo día, el alumno o alumna que acaba de terminar su libro 'lo cuenta' a lo largo de las tres primeras horas de la mañana. El profesor o profesora responsable procura encontrar tiempo para que pueda hacerlo.

A principios de curso la Jefatura de Estudios elabora un horario de biblioteca, contando con el profesorado disponible para llevar a cabo este proyecto, y quincenalmente se realiza un informe de seguimiento y evaluación por curso sobre el control de libros leídos por niveles.

2.2.4. El Programa MUS-E de educación en valores

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrolla en Ceuta, además de en Melilla y en diez comunidades autónomas, el convenio Programa MUS-E que promueve la integración social y la convivencia en la diversidad de niños y niñas en contextos de multiculturalidad a través de la realización de actividades artísticas.

El programa se basa en una metodología pedagógica y artística que se desarrolla a través de talleres de teatro y danza, trabajando con contenidos y valores que favorecen, además de los valores ya indicados, los de la participación social, la prevención de la violencia escolar, la tolerancia hacia la diversidad étnica y cultural, el intercambio cultural, la igualdad de género, la cooperación y la solidaridad.

En el desarrollo del Programa MUS-E participan decisivamente las familias y todo el alumnado del centro. Se culmina dicho desarrollo con la puesta en escena a final de curso de una representación teatral de temática intercultural.

2.2.5. Formación de familias

La participación y formación de las familias se llevan a cabo a través de las siguientes actuaciones:

- Grupos interactivos (ver apartado 2.2.1.).
En todos los grupos y en varias áreas. Responsables: tutoras y tutores.
- Tertulias literarias de adultos (ver apartado 2.2.2.).
Denominadas en este caso «Café con libro». Tienen lugar todos los viernes a las 9:00 h. Responsable: encargada de biblioteca.
- Charlas-desayuno.
En ellas se tratan temas de interés sobre la educación de las niñas y los niños. Una charla mensual en viernes. Responsables: profesora técnica de servicios a la comunidad y técnica de integración social.
- Clases de informática.
Con el objetivo de que puedan asistir el mayor número de familiares alumnos, se imparten los lunes y martes de 9:00 h. a 10:30 h. Responsable: profesora encargada de informática.



- Huerto escolar (ver apartado 2.2.8.).
Responsable: Profesora técnica de servicios a la comunidad.
- Actividades complementarias y/o extraescolares (ver apartado 2.2.11.).
Responsable: equipo directivo.
- Asambleas con familias.
Con actividades lúdicas de dinamización.
- Participación en las jornadas de Puertas Abiertas dentro del desarrollo del Programa MUS-E (ver apartado 2.2.4.).
- Clase de alfabetización.
- Talleres varios.

Para la promoción y difusión de todas las actividades indicadas se utilizan varios canales de comunicación: notas informativas, carteles, mensajes, correos electrónicos, blog y página de Facebook, estas últimas muy visitadas por las familias del centro.

2.2.6. Formación del alumnado en horario no lectivo: talleres

- Apoyo al programa de enseñanza-aprendizaje de biblioteca.
Con esta actividad se dota a los estudiantes de las capacidades básicas para obtener y usar la información que les ofrece la biblioteca escolar, además de habituarlos a la utilización de la misma con finalidades informativas y de educación permanente.
- Refuerzo educativo.
Este refuerzo se realiza partiendo de los resultados de las evaluaciones iniciales, con el alumnado que presenta más deficiencias en las competencias de lengua y matemáticas. Se lleva a cabo en horario de tarde con personal del Convenio MECD de lunes a jueves y del Programa PROA, cuando se conceden las ayudas correspondientes.
- Actividades deportivas.
Se realizan en horario de tarde con personal voluntario y se compatibilizan con el resto de las actividades de tarde.
- Apoyo de inglés.
Esta actividad se lleva a cabo en los niveles inferiores, en horario de tarde por parte del personal voluntario.
- Huerto escolar.
Se desarrolla en horario de mañana y se complementa con un tiempo de apoyo en la tarde.

2.2.7. Proyecto Biblioteca

Además de la actividad tradicional de biblioteca de préstamo de libros, en la biblioteca del centro se desarrollan las siguientes actividades y talleres:

- Taller de cuentacuentos.
Se desarrolla con los alumnos y alumnas de Educación Infantil de 5 años. Tiene lugar en horario de mañana. Permite al alumnado establecer un primer contacto con los libros de forma lúdica y adquirir hábitos relacionados con el comportamiento que se debe mantener en la biblioteca, además de abrir las puertas a otras lecturas.
- Taller «El zoo de las letras».
Con alumnos y alumnas de 1.º y 2.º de Educación Primaria. A través de historias breves, pero muy atractivas para el alumnado, se trabajan las letras y fonemas del abecedario.
- Taller «16 pintores, 16 escritores y 16 músicos muy, muy importantes»: Con los alumnos y alumnas de 3.º de Educación Primaria. Utilizando una colección de libros que presentan las biografías y las producciones de pintores, músicos y escritores universales, con un tratamiento divertido e interesante.
- Jornadas conmemorativas.

En la biblioteca, y referenciándolos cuando es posible a libros concretos, se desarrollan también talleres y actividades para conmemorar diferentes días señalados en el calendario escolar como el Día de la Mujer, el Día de la Paz, el Día del Libro, etc.

2.2.8. Huerto escolar

Ceuta es actualmente una sociedad predominantemente urbana lo que ha llevado consigo la desaparición de las huertas que hasta hace unos años se localizaban en la periferia de la ciudad. La finalidad de la actividad del «huerto escolar ecológico» es que dicho huerto constituya el punto de partida de una verdadera educación ambiental en la escuela. Se pretende que esta actividad pase a ser algo más que la realización de salidas esporádicas para realizar alguna actividad de contenido ecológico (plantar un árbol, regar algunas plantas, etc.). Por otra parte, el centro es, como se ha indicado, una 'comunidad de aprendizaje', uno de cuyos objetivos es la implicación de las familias y de todo el entorno en la vida del centro; pues bien, en esta actividad, familias y entorno (Asociación de Vecinos y otras instituciones) colaboran, junto a los alumnos. Los objetivos que se persiguen con esta actividad son los siguientes:

- Conocer todos los aspectos relacionados con el cuidado y la atención de un huerto y manejar distintos instrumentos de trabajo agrícola.
- Aplicar los conocimientos adquiridos respecto a los cultivos agrícola a la vida ordinaria con relación a la alimentación saludable, la economía doméstica, etc.
- Recoger datos e información relativa al cultivo agrícola e interpretarlos.
- Utilizar las técnicas instrumentales de lectura, escritura y cálculo, para recoger información relativa al cultivo del huerto y alimentos y alimentación saludable.
- Habitarse a una vida saludable al aire libre y conseguir que los alumnos aprecien la importancia de la labor agrícola.
- Desarrollar actitudes de cooperación entre iguales, promoviendo actividades que refuercen aspectos como la autoestima, la cooperación, la coeducación.
- Concienciar al alumnado respecto a que la salud es su responsabilidad.
- Implicar a toda la comunidad en las tareas del huerto y concienciar al alumnado y a las familias de la importancia del respeto al medio ambiente.

2.2.9. Desarrollo del Programa AICLE

Las siglas AICLE corresponden a la denominación de un programa de aprendizaje de lenguas extranjeras (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, en inglés Content and Language Integrated Learning: CLIL) que se basa en el principio didáctico que se conoce como 'inmersión lingüística'. El programa AICLE fue justificado desde principios psicolingüísticos y desarrollado como metodología didáctica por David Marsh, quien propugnaba que el aprendizaje de las lenguas extranjeras era más exitoso cuando se producía en contextos escolares propiamente dichos, es decir, en el desarrollo cotidiano continuado de las diversas materias, como las ciencias sociales o naturales, que cuando se producía en el contexto de una asignatura independiente –la asignatura de lengua extranjera– que trataba el aprendizaje de dicha lengua de una manera aislada y en situaciones inventadas o forzadas, como corresponde a una asignatura independiente.

El CEIP «Vicente Aleixandre» desarrolla el programa AICLE en el segundo nivel de Educación Infantil (alumnado de 5 años).

2.2.10. «Mis primera palabras en francés»

Una de las últimas iniciativas que se concretaron en el curso 2010-2011 fue la de proporcionar al alumnado ciertos conocimientos básicos del idioma francés. La iniciativa se justificaba porque en el país vecino, Marruecos, del que proceden muchas de las familias de los alumnos, el idioma francés es la segunda lengua de uso común, por lo que muchos niños muestran interés por dicho idioma.

Tabla 2
Objetivos trabajados por cada una de las actuaciones del proyecto educativo del CEIP «Vicente Aleixandre» de la ciudad autónoma de Ceuta

Actuaciones	Objetivos que trabajan
2.2.1. Grupos interactivos	A-a-1, A-a-3, A-b-1, A-b-2, A-b-3, B-a-1, B-b.
2.2.2. Tertulias literarias	A-b-1, A-b-4, B-a-1, B-a-2, B-b-1.
2.2.3. Proyecto Lector	A-b-1, B-a-2, B-b-1, B-b-3.
2.2.4. Programa MUS-E de educación en valores	A-a-1, A-a-2, A-b-4, B-a-1, B-a-2, B-b-3.
2.2.5. Formación de familias	A-a-1, A-a-2, A-b-2, B-b-3.
2.2.6. Formación en horario no lectivo: talleres	A-a-1, A-a-2, A-a-3, A-b-2, B-a-1, B-b-1, B-b-2, B-b-3.
2.2.7. Proyecto Biblioteca	B-a-1, B-b-1, B-b-3.
2.2.8. Huerto escolar	A-a, A-b-1, A-b-2, B-a, B-b.
2.2.9. Desarrollo del Programa AICLE	A-b-3, B-a-1, B-a-2, B-b-1.
2.2.10. «Mis primera palabras en francés»	A-a-2, A-b-2, B-a-1, B-b-1.
2.2.11. Actividades complementarias y extraescolares	A-a, A-b-1, A-b-2, B-a-1, B-a-2, B-b-1, B-b-3.

Así, se decidió introducir unos conocimientos básicos de francés en el primer curso de Educación Primaria, aprovechando la circunstancia de que la tutora de dicho nivel es nativa en dicho idioma y puede enseñar a su alumnado unas breves nociones de esta lengua en el desarrollo de las rutinas escolares diarias. El desarrollo de este proyecto se extendió más adelante al segundo curso. Además, en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria se incluye el idioma francés como asignatura optativa.

2.2.11. Actividades complementarias y extraescolares

En las actividades complementarias y extraescolares participa toda la comunidad educativa. Se pretende con estas actividades contribuir a alcanzar los objetivos del proyecto educativo del centro que

están relacionados con la educación en valores y el respeto al medio ambiente.

Las principales actividades son las siguientes:

- Día de la Alimentación Sana.
- Fiesta de El Sacrificio: Se pretende dar a conocer al alumnado de todas las culturas presentes en el centro la celebración de esta festividad musulmana.
- Día Internacional de los Derechos de la Infancia: Participa el IMSERSO, familias y barriada.
- Día de La Constitución

Tabla 3
Distribución semanal de las actividades que desarrollan el proyecto educativo del CEIP «Vicente Aleixandre» de la ciudad autónoma de Ceuta

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana					
1.ª sesión	— Informática familias. — Proyecto Lector.	— Informática familias. — Proyecto Lector.	— Proyecto Lector.	— Grupo interactivo de Educación Infantil. — Proyecto Lector.	— Tertulia adultos. — Grupo interactivo 2.º — Proyecto Lector.
2.ª sesión	— Alfabetización. — Proyecto Lector.	— Alfabetización. — Grupo interactivo 1.º — Proyecto Lector.	— Grupo interactivo 6.º — Proyecto Lector.	— Grupo interactivo 1.º — Proyecto Lector.	— Grupo interactivo 1.º — Proyecto Lector.
3.ª sesión	— Grupo interactivo 2.º — Proyecto Lector.	— Grupo interactivo 1.º — Proyecto Lector.	— Grupo interactivo 6.º — Proyecto Lector.	— Proyecto Lector.	— Tertulia 6.º — Proyecto Lector.
Biblioteca					
4.ª sesión	— Tertulia 5.º	— Proyecto MUS-E.	— Grupo interactivo 4.º — Proyecto MUS-E.	— Grupo interactivo 5.º — Proyecto MUS-E.	— Grupo interactivo 3.º
5.ª sesión			— Grupo interactivo 4.º	— Grupo interactivo 5.º	— Grupo interactivo 3.º
Tarde					
De 16:00 h. a 17:30 h.	— Refuerzo educativo.	— Refuerzo educativo. — Voleibol.	— Refuerzo educativo.	— Refuerzo educativo. — Voleibol.	
De 17:30 h. a 19:00 h.	— Refuerzo educativo. — Inglés. — Huerto escolar.	— Refuerzo educativo.	— Refuerzo educativo.	— Refuerzo educativo.	

Tabla 4
Programación del desarrollo de las actividades previstas en el proyecto educativo del CEIP «Vicente Aleixandre» de Ceuta

Proyectos y actuaciones	Ámbitos de actuación	Responsable	Nivel, grupo	Temporalización
Proyecto Lector	1, 2, 3.	— Adelina Rodríguez Fritschi.	— Primaria. — Infantil 5 años.	Todo el curso.
Programa MUS-E	1, 2, 3, 4.	— Rosario González Serrán.	— Infantil. — Primaria.	Todo el curso.
Huerto escolar	1, 2, 3.	— Aránzazu Solla Castiñeira.	— Infantil. — Primaria.	Todo el curso.
Plan de atención a la diversidad	1, 2, 3.	— Desiré Jarillo Domínguez. — Nieves Alagarte.	— Infantil. — Primaria.	Todo el curso.
Plan PROA (Programas de refuerzo, orientación y apoyo) — pendiente de confirmación—	1, 2.	— Adelina Rodríguez Fritschi.	— 2.º y 3.º ciclo de Primaria.	Todo el curso.
Acciones comunicación escrita	1, 2, 3, 4.	— Inmaculada Rosa Gutiérrez.	— Infantil.	Todo el curso.
Plan de convivencia y plan de acción tutorial	1, 2, 3.	— M.ª Isabel Lorente García. — Adelina Rodríguez Fritschi.	— Infantil. — Primaria.	1.º y 2.º trimestre.
Revisión del plan de atención a la diversidad	1, 2, 3.	— Desiré Jarillo Domínguez. — Nieves Alagarte.	— Infantil. — Primaria.	1.º y 2.º trimestre.
Proyecto AICLE	2, 4.	— Inmaculada Rosa Gutiérrez — Especialista inglés.	— Infantil 4 años.	1.º, 2.º y 3.º trimestre.
Proyecto Biblioteca	1, 2, 3.	— Rocío Hernández Vera.	— Infantil. — Primaria.	1.º, 2.º y 3.º trimestre.
Plan TIC	1, 2, 3, 4.	— M.ª José Ramos López.	— Infantil. — Primaria.	1.º trimestre.
Actividades de la guía educativa, OBIMASA, ICD y otras instituciones	1, 2, 3, 4.	— Adelina Rodríguez Fritschi.	— Infantil. — Primaria.	Todo el curso.
Actividades extraescolares y complementarias	1, 2, 3, 4.	— Arancha Solla Castañeira. — M.ª Isabel Lorente García. — Adelina Rodríguez Fritschi.	— Infantil. — Primaria.	Todo el curso.
«Mis primeras palabras en francés»	1, 2, 3.	— Isabelle Lázaro.	— 1.º ciclo de Primaria.	Todo el curso.
Grupos interactivos	1, 2, 3.	— M.ª Isabel Lorente García. — Adelina Rodríguez Fritschi.	— Infantil. — Primaria. — Familias.	Todo el curso.
Formación humana del alumnado	1, 2.	— Adelina Rodríguez Fritschi. — Aránzazu Solla Castañeira.	— Infantil. — Primaria.	Todo el curso.
Formación de familias	2, 3.	— Aránzazu Solla Castañeira.		Todo el curso.
Tertulias dialógicas	1, 2.	— Adelina Rodríguez Fritschi.	— 4.º, 5.º y 6.º de Primaria.	Todo el curso.
Participación de voluntariado y otras entidades	1, 2, 3.	— Aránzazu Solla Castiñeira.	— Todos los niveles	Todo el curso.

Tabla 5
Recursos, formación del profesorado y criterios de evaluación de las actividades previstas en el proyecto educativo del
CEIP «Vicente Aleixandre» de Ceuta

Proyectos y actuaciones	Recursos	Formación del profesorado	Criterios de evaluación
Proyecto Lector	Libros, biblioteca, material informático.	– Ninguna.	– En el documento específico.
Programa MUS-E	Material de educación plástica y artística, aula de música, material informático y audiovisual.	– Formación organizada por la Fundación Yehudi Menuhin España.	– En el documento específico.
Huerto escolar	Utensilios específicos para el trabajo del huerto.	– Ninguna.	– En el documento específico.
Plan de atención a la diversidad	Orientador, especialista, profesorado, familias, voluntarios y materiales varios.	– Formación para la puesta en marcha del Plan. – Asesoramiento CPR y equipo de Orientación.	– En el documento de Plan de Atención a la Diversidad.
Plan PROA (Programas de refuerzo, orientación y apoyo) –pendiente de confirmación–	Material fungible y personal contratado por el MECD.	– La propia del programa.	– En el documento específico.
Acciones comunicación escrita	Material elaborado en los grupos de trabajo y en la formación del CPR.	– Auto-formación y coordinación del 2º ciclo de Educación Infantil y 1º ciclo de Primaria. – Grupos de trabajo.	– Que el 75 % del alumnado de 5 años, al finalizar la actuación haya adquirido destrezas básicas del proceso lecto-escritor.
Plan de convivencia y plan de acción tutorial	Protocolos del Plan de Convivencia y Plan de Acción Tutorial.	– Reflexión y autoformación en las reuniones de Interciclo y CCP.	– Disminuir en un 90 % los conflictos dentro y fuera del aula.
Revisión del plan de atención a la diversidad	El documento que describe el Plan de convivencia y sus indicadores de logro.	– Ninguna.	– Que el 90 % de los refuerzos educativos sean realizados dentro del aula. – Que mejoren significativamente los resultados académicos de todo el alumnado.
Proyecto AICLE		– La formación específica organizada por el CPR.	– Que el 80 % del alcance los objetivos de conocimiento básico del idioma inglés al finalizar el ciclo.
Proyecto Biblioteca	Libros, material de plástica, proyector, material Informático.	– Ninguna.	– Que el 80 % del alumnado muestre interés por la lectura.
Plan TIC	Material informático.	– La formación específica ofrecida por el CPR. – Grupo de trabajo sobre TIC.	– Que el 70 % del alumnado y del profesorado adquiera la competencia digital básica.
Actividades de la guía educativa, OBIMASA, ICD y otras instituciones	El específico de cada actividad.	– La formación específica ofrecida por el CPR.	– Que el 80 % del alumnado, familias y profesorado consiga los objetivos propios de estas actividades.
Actividades extraescolares y complementarias	El específico de cada actividad.	– La formación específica ofrecida por el CPR.	– Que el 80% del alumnado, de las familias y del profesorado consiga los objetivos propios de estas actividades.
«Mis primeras palabras en francés»	Específico de la actividad.	– La formación específica ofrecida por el centro.	– Que el 80% del alumnado sea capaz de comprender y expresar en francés mensajes orales de la rutina de aula.
Grupos interactivos	Toda la comunidad educativa, voluntariado y material específico para la ejecución de todas las actuaciones.	– Reflexión y autoformación.	– Que el 80 % del profesorado y del alumnado consiga los objetivos de las áreas curriculares que se trabajan .
Formación humana del alumnado	Profesorado y alumnado.	– Autoformación.	– Que el 80 % del alumnado que participe en esta actuación mejore en su rendimiento.
Formación de familias	El específico de la actividad.	– Autoformación.	– Que el 80 % de las familias que participen asistan activamente a las reuniones.
Tertulias dialógicas	Profesorado.	– Autoformación.	– Que el 80 % del alumnado de los niveles indicados participe y mejore su expresión oral.
Participación de voluntariado y otras entidades	Voluntarios y entidades colaboradoras.	– Autoformación.	– Que todas las instituciones y voluntarios persigan efectivamente la consecución de los objetivos de las actividades en las que participan.

Tabla 6
Resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de diagnóstico por el alumnado de 4.º de Educación Primaria del CEIP «Vicente Aleixandre» de la ciudad autónoma de Ceuta. Cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013

Competencia	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
Comunicación lingüística	458,0	546,0	551,7
Matemáticas	458,0	516,0	562,9
Social y ciudadana	472,0	sin calificar	506,1

- La Navidad
- Día Escolar de la No violencia y Paz.
- Carnaval.
- Día de La Mujer: Se lleva a cabo durante una semana con múltiples actividades y la participación de todo el entorno educativo.
- Día de El Libro.
- Día de El Medio Ambiente.
- Festival Intercultural Fin de Curso: actividad integrada en el Programa MUS-E.

2.3. Objetivos perseguidos por las actuaciones

Las actividades descritas en el apartado anterior se dirigen a conseguir los objetivos del proyecto educativo del centro indicados en el apartado 1.2. y en la tabla 1. Los objetivos que cada actividad persigue pueden consultarse en la tabla 2.

Como puede verse, hay objetivos que son perseguidos por casi todas las actividades, como el A-a, que es responsabilidad de todos los sectores de la comunidad educativa; los objetivos A-b-1 y A-b-2, que implican exclusivamente a las familias; así como el objetivo B-a, que recoge sub-objetivos educativos básicos (educar en la igualdad entre hombres y mujeres, y desarrollar en el alumnado competencias específicas de la esfera de la voluntad que aseguren el éxito escolar).

2.4. Distribución semanal de las actividades

Las actuaciones descritas en el apartado 2.2. se distribuyen a lo largo de la semana, en horario lectivo y no-lectivo, según se indica en la tabla 3.

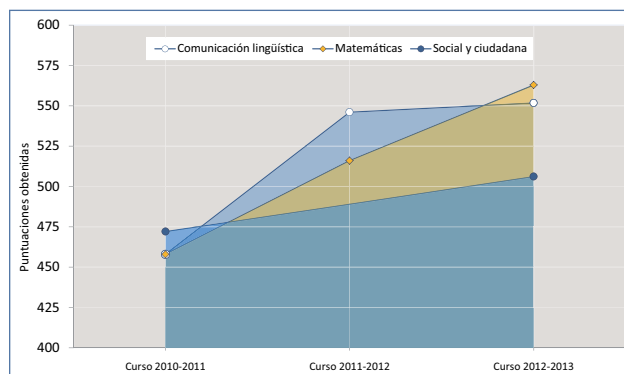
2.5. Programación

La programación, que incluye el detalle de todo el desarrollo del proyecto educativo del centro puede verse pormenorizada en la tabla 4 y en la tabla 5. Las actividades previstas en la programación desarrollan los siguientes ámbitos de actuación:

1. Ámbito de desarrollo curricular y metodológico.
2. Ámbito organizativo y de funcionamiento.
3. Ámbito comunitario y de actividades extraescolares y complementarias.
4. Ámbito profesional.

En la segunda columna de la tabla 4 se indican, con el correspondiente número, los ámbitos de actuación propios de cada una de las actividades del plan educativo del centro. En el resto de las columnas se detallan los datos de la programación, y en la tabla 5 los recursos, la formación del profesorado y los criterios de evaluación que permiten controlar el desarrollo de dichas actividades

Figura 1
Evolución de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de diagnóstico por el alumnado de 4.º de Educación Primaria del CEIP «Vicente Aleixandre» de la ciudad autónoma de Ceuta. Cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013



3. Resultados en las pruebas de evaluación de diagnóstico

La evolución, a lo largo de tres cursos académicos, de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico, relativas a las tres competencias básicas, pueden consultarse en la tabla 6 y en la figura 1.

Tomando como referencia la media de las puntuaciones obtenidas por el alumnado de 4.º curso de Educación Primaria de la ciudad de Ceuta, que se establece en 500 puntos, se observa que, en el curso 2010-2011, los resultados del CEIP «Vicente Aleixandre», año en que se puso en marcha el proyecto de mejora que se ha descrito, eran inferiores a dicha media en todas las competencias, pero que a partir del curso 2011-2012 los resultados son superiores a la media, mejorando aún más en el curso siguiente.

Por otra parte, desde el año 2010, hemos apreciado un aumento en el porcentaje de participación familiar, a consecuencia del trabajo e implicación de todo el equipo humano con el que cuenta el centro.

4. Conclusiones

La actitud fundamental que el equipo directivo y docente tuvo que adoptar y hacer efectiva para llevar adelante el proyecto de mejora del centro fue la de 'aprender a desaprender', es decir, estar dispuestos a dejar de hacer lo mismo que hasta ahora se había hecho, porque, de lo contrario, se llegaría al mismo sitio: el de la relativa ineficiencia educativa. El proyecto de mejora que el centro quería desarrollar pretendía llegar al éxito escolar, y al nuevo destino se llegaba por nuevos y diferentes caminos.

Como concreción de la referida actitud, el profesorado hubo de superar el arraigado principio de que el aprendizaje escolar se basaba en la relación exclusiva profesorado-alumnado y aceptar que dicho aprendizaje depende de todas las relaciones que el alumnado pueda establecer (profesorado, compañeros, familiares, voluntariado, etc.). La aceptación de este principio y de su puesta en práctica, conjurando el temor del profesorado a la admisión de agentes externos dentro del aula para apoyar su práctica docente, ha sido una de las causas de los éxitos conseguidos por el centro.

Aplicando una de las ideas clave de Ramón Flecha: «Debemos pasar de las ocurrencias a las evidencias científicas, y la mejora vendrá a partir de la aplicación de actuaciones educativas de éxito sustentadas por estas evidencias» el equipo directivo y docente asumió primero, y comprobó después, que los principios fundamentales en los que se basan las 'comunidades de aprendizaje' son los que están dando resultados de éxito en el centro.

El fomento y la dinamización de la participación de las familias en el desarrollo las actuaciones previstas en el proyecto educativo del centro, que comenzó su andadura al inicio del proyecto, ha demostrado su decisiva virtualidad para conseguir buena parte de la mejora que el proyecto se proponía. En efecto, la convivencia ha mejorado considerablemente, los conflictos han disminuido y el

conocimiento y respeto a todas las culturas presentes en el centro ha aumentado. Es muy significativa la gran participación de las familias en todas las actividades actuales en las que esta participación está prevista; a este respecto han sido decisivas las acciones formativas que el colegio organiza para la familias y muy especialmente la colaboración de las familias en los «grupos interactivos».

Sin una previsión minuciosa de las tareas y funciones de todos los agentes implicados en las actividades, sin una sólida organización de sus intervenciones y funcionamiento, sin una adecuada y práctica formación del profesorado, sin una continua dinamización de las familias, sin la aportación de recursos humanos y materiales y sin la previsión de un horario explícito y de su cumplimiento estricto, ninguna de las actuaciones que se llevan a cabo sería efectiva. Precisamente se ha demostrado que la puesta en marcha de las acciones indicadas son las que han contribuido decisivamente a la mejora y al mantenimiento de los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico.

Respecto a la competencia de comunicación lingüística, el Proyecto Lector, que, como se ha indicado, fomenta la lectura de manera efectiva y continuada, así como los «grupos interactivos», han contribuido a enriquecer los contenidos informativos, argumentativos, narrativos, instructivos y narrativo-orales, incrementando así su efectividad educativa y cultural. Al organizar las aulas en «grupos interactivos» se observa que han mejorado los aprendizajes instrumentales, y que se han presentado ocasiones idóneas para educar los sentimientos y las emociones, y para afianzar los valores. Se ha comprobado, en fin, que los resultados educativos y académicos obtenidos con las actuaciones en el aula previstas en el proyecto educativo, son mejores que los que se obtienen con cualquier otra forma de organización del aula.

Por otra parte, el éxito de las «tertulias literarias», basadas como se ha indicado en una 'lectura dialógica', han confirmado la idea de que el éxito en las actuaciones para el fomento de la lectura no depende del método que se utilice para fomentarla, sino de la mayor o menor cantidad de espacios y ocasiones hacia los que se aboca al alumnado para que se ejercite la lectura, y de las interacciones que se generan en torno y a partir de ella.

Al mismo tiempo, los procesos mentales de reflexión-valoración, integración-síntesis, aproximación e identificación se han desarrollado en el alumnado de manera continuada y sistemática a través de las metodologías utilizadas por el profesorado en las actuaciones propias del Programa MUS-E, del Proyecto Lector y de las «tertulias literarias».

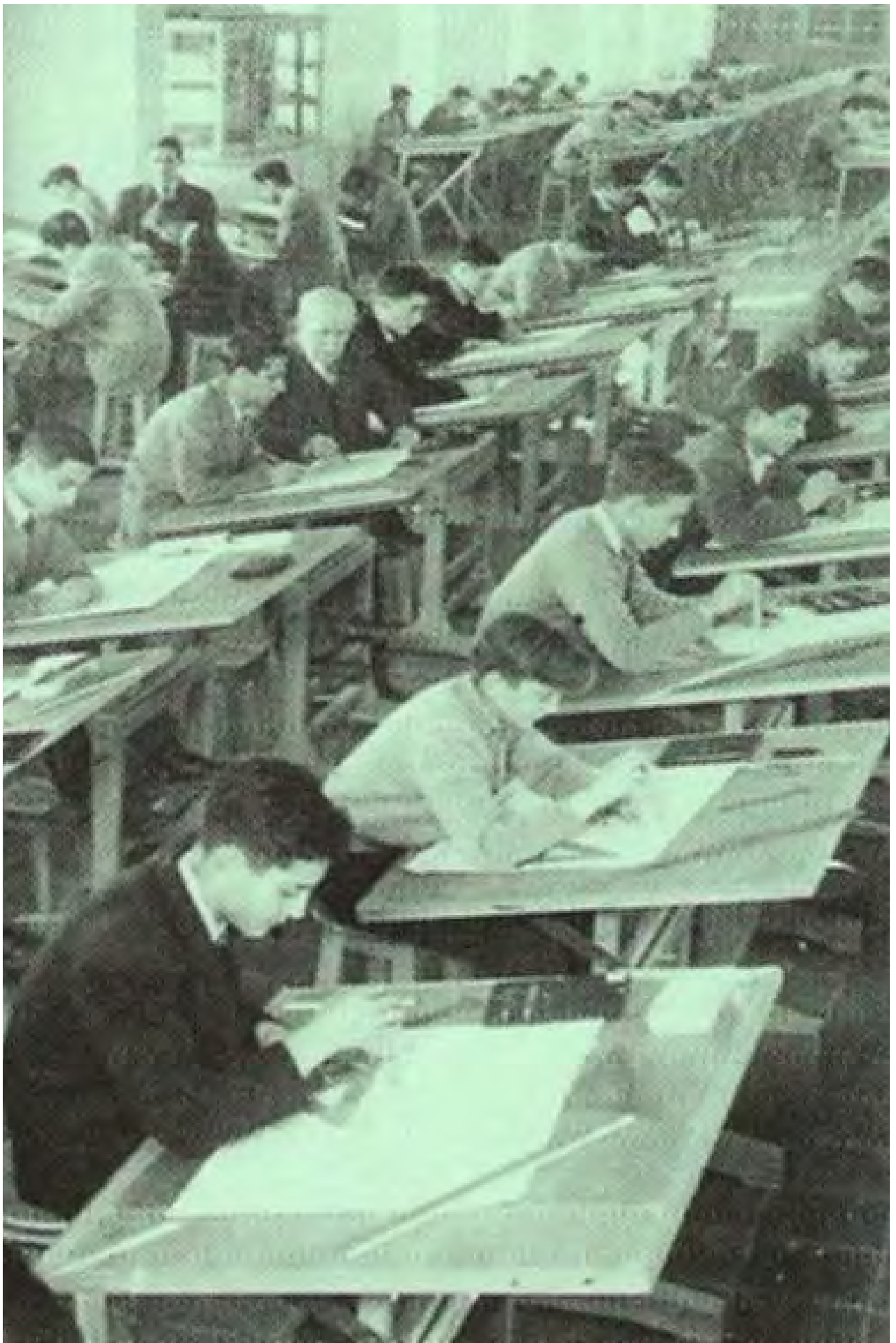
Respecto al desarrollo de la competencia matemática, en la integración operativa de todos los contenidos por parte del alumnado se ha observado una muy notable mejoría; tanto en la capacidad para tratar y utilizar la información, como en el aprendizaje de los conocimientos sobre azar y probabilidad o sobre geometría; así como en los ejercicios de medida, estimación y cálculo de magnitudes, y también en el manejo de los números y en la ejecución de las operaciones consiguientes. Ha contribuido a estos resultados la metodología intensiva y activa, la práctica docente rigurosa y contrastada, y el desarrollo de las actuaciones que favorecen la comprensión (Proyecto Biblioteca), la reflexión y la interacción («grupos interactivos»), etc.

En definitiva, lo que se ha aprendido, con el desarrollo del plan de mejora del CEIP «Vicente Aleixandre» de Ceuta, es que trabajar para conseguir una escuela inclusiva, donde toda la comunidad educativa y su entorno tenga cabida en el desarrollo del proyecto educativo del centro, garantiza el éxito escolar y la mejora la convivencia.

La autora

M.^a Isabel Lorente García

Profesora de EGB de Educación Infantil, Lengua Española y Francés. Ha ejercido su tarea docente en diversas localidades de Andalucía, en el Centro de Adultos «Miguel Hernández» de Ceuta y en el CEIP «Jacinto Benavente» de Tetuán, dentro del programa de Acción Educativa Española en el Exterior. Durante tres años ejerció cargos de representación y gestión sindical (Secretaria de Igualdad de CC. OO). En 2005 fundó la ONG «Digmun», en Ceuta, que trabaja para el reconocimiento efectivo de la dignidad de mujeres, niñas y niños, organización que preside desde entonces y en la que ha desarrollado diversos proyectos para la inclusión social de mujeres y menores fronterizos. Actualmente es directora del CEIP «Vicente Aleixandre» de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Ha desarrollado ponencias y dirigido cursos de formación del profesorado organizados por diversas universidades y administraciones, como: «Derechos Culturales e inclusión Social», «Políticas Sociales y Políticas de Igualdad», «Estrategias y Recursos para enseñar a hablar español», «La acción positiva en el aula como práctica superadora de las desigualdades». «Buenas Prácticas para la mejora de la Convivencia y la prevención del Absentismo», «La infancia y las mujeres fronterizas en situaciones de exclusión en Ceuta», «Una escuela entre todos y para todos», etc. Ha publicado diversos artículos en periódicos y revistas educativas sobre educación, igualdad, infancia e inmigración. Ha publicado el libro «Anastasia Contenta», sobre el acogimiento de menores ucranianos; el cuento «Buscando una familia» y la obra de teatro «¿Y si lo vieras desde el otro lado?», sobre igualdad de género.



CONSIDERACIONES A UNA LEY PARADIGMÁTICA EN LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA: LA LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL INDUSTRIAL (FPI) DE 1955

CONSIDERATIONS OF A PARADIGMATIC LAW IN HISTORY OF SPANISH VOCATIONAL AND TRAINING EDUCATION: 1955 INDUSTRIAL TRAINING LAW (FPI)

María Jesús Martínez-Usarralde

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia

Resumen

El presente artículo revisa una ley adelantada a su tiempo y sumamente ambiciosa en el momento en el que se creó: la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, que institucionaliza la figura del Aprendiz Industrial y del Maestro Industrial, al tiempo que se forja con el concierto de interlocutores sociales, de entre los que destaca la empresa. Ésta última adquiere un papel protagónico como escenario formativo de primer orden e insustituible para un proyecto educativo integral que contempla la Formación Profesional reglada, pero también la continua y la ocupacional. Para ello presenta una estructura dividida en tres apartados: en el primero se analiza, dentro de la organización escolar en la Formación Profesional Industrial, cuáles son las características idiosincrásicas de una ley decididamente integradora. En segundo lugar se reconocen cuáles son tanto las virtudes, como los obstáculos detectados en una ley ambiciosa que vivió en un contexto condicionado por muchos factores. Finalmente, se ofrecerán unas reflexiones, a modo de conclusión, que invitan a seguir conociendo y reconociendo a esta Ley incomparable en la historia de la formación profesional española.

Palabras clave: formación profesional, formación profesional continua, formación profesional ocupacional, aprendizaje, aprendiz.

Abstract

This article examines an Act of Education which was quite ambitious at the moment when it occurred: the Vocational Training Act of 1955 that introduces the figure of the Vocational Apprentice and the Vocational Teacher, which was shaped unanimously by the social partners and with business and enterprise playing a prominent role. The last one was most influential in establishing a favorable environment which is indispensable for a comprehensive educational project that describes the legal framework of the Vocational Training Act as well as the regulations of lifelong and professional learning. For that purpose, it presents a structure divided in three parts; in the first one, idiosyncratic features of a firmly integrative Law are analyzed within school organization in Industrial Vocational Training. In second place, virtues and obstacles are both of them recognized in such an ambitious law that lived in a context conditioned by several factors. Finally, some reflections will be offered as a conclusion which invite to continue knowing and recognizing this incomparable law in the Spanish Vocational Training History.

Keywords: vocational training, lifelong vocational training, professional training, learning, apprenticeship.

1. Introducción

La reforma educativa que se presentó en julio de 2011, y cuya implantación ha sido ya obligatoria en el curso académico 2012-2013, presenta novedades respecto a la formación profesional, a fin de avanzar en la calidad y en la adecuación a las necesidades que demanda el nuevo modelo de economía sostenible¹. Para ello introduce medidas significativas como son la flexibilización de la oferta formativa para adaptarla a las demandas del mercado; la potenciación de la oferta parcial de títulos de formación profesional para la población adulta; la posibilidad de que los centros puedan organizar programas formativos dirigidos a jóvenes mayores de 17 años que abandonaron prematuramente el sistema educativo sin ninguna cualificación profesional, con el objetivo de favorecer su incorporación al mercado laboral; y la posibilidad de desarrollar acciones formativas dirigidas a mayores de 20 años, en empresas, compatibilizando así formación y trabajo. Estas medidas se encuentran ya en la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, considerada por ello una ley adelantada a su tiempo. En efecto, y coincidiendo con los fines de la actual ley, objeto ahora de reforma, en ambas se adoptan medidas estratégicas como el incremento de la relación entre los centros de formación profesional y las empresas, así como

la participación de las administraciones locales y de los agentes sociales en la definición y programación de la oferta de formación profesional. A continuación se analizará esta Ley, auténtica precursora del protagonismo que adoptan la empresa y los interlocutores sociales como verdaderos enclaves para augurar el éxito a una formación profesional así entendida.

Para tal fin, desde el punto de vista metodológico, se realiza un análisis cualitativo de la legislación educativa de los inicios de la planificación tecnocrática de la formación profesional en la España franquista. Dicho análisis legislativo se ha complementado con el acceso a fuentes secundarias (RAVENTÓS, 1990), acometiendo una revisión de la literatura científica existente al respecto. Así, gracias a las diferentes aportaciones e interpretaciones del significado de las políticas educativas emprendidas en esta época de progresivos cambios formales e incipiente aperturismo pedagógico y metodológico, se puede profundizar en la comprensión del significado histórico-educativo del nuevo diseño curricular y organizativo de la formación profesional de la década de los años cincuenta.

2. Organización Escolar en la Ley de Formación Profesional Industrial: características idiosincrásicas de una ley integradora

Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial, de 20 de julio de 1955 (B.O.E. del 2 de julio), a partir de ahora FPI, define a la Formación Profesional, en su capítulo primero, como «la rama de la educación que tiene por finalidad esencial la adecuada preparación del trabajador cualificado en las diversas actividades laborales de la

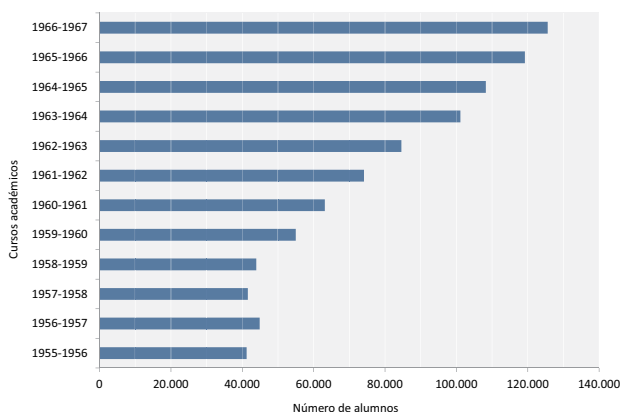
1. Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

industria»², para lo que adopta la denominación de 'Industrial' en un sentido netamente amplio.

En los años cincuenta se registra un cambio importante en la política económica, y, como consecuencia más inmediata, el Estado comienza a intervenir en el sistema educativo: aparecen los primeros planes de construcciones escolares (1953), la reforma y expansión del Bachillerato Elemental, de las enseñanzas técnicas, etc. Así, en 1955, y tras un periodo en el transcurso del cual la formación profesional se halló relegada a un segundo plano –de hecho puede considerarse que el periodo comprendido desde 1928 hasta el surgimiento de la Ley de 1955, incluyendo la mención a la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949, «lejos de significar la consolidación de la Formación Profesional, suponen más bien su olvido» (CABRERA, 1997, p. 181)– los redactores de la Ley son conscientes del nuevo contexto establecido en torno a las necesidades que la industria española precisa. Así, y aunque su preámbulo esté cargado de referencias al 'creciente desarrollo industrial' y la consiguiente necesidad de poder contar con una mano de obra diestra y especializada, la Ley prioriza en su contenido la necesidad de poner orden en una área cada vez más compleja, por heterogénea, de formación profesional (RODRÍGUEZ, 1997, p. 82).

Con esta formación se piensa dar trabajo a un cupo concreto de jóvenes en calidad de aprendices, entre 14 y 18 años, facilitando su posterior formación en centros educativos profesionales (FARRIOLS; FRANCÍ; INGLÉS, 1994, p. 35). El número del alumnado matriculado en formación profesional ascendía gradualmente, como puede comprobarse la figura 1.

Figura 1
Evolución del número de alumnos en la Enseñanza de Formación Profesional Industrial. Años 1955 a 1967



Curso académico	Número de alumnos
1955-1956	41.197
1956-1957	44.863
1957-1958	41.550
1958-1959	43.908
1959-1960	54.973
1960-1961	63.111
1961-1962	74.091
1962-1963	84.570
1963-1964	101.121
1964-1965	108.246
1965-1966	119.188
1966-1967	125.577

Fuente: Informe de la Oficina del II Plan de Desarrollo Económico y Social y Acero (1993, p. 193).

Desde el punto de vista organizativo, la Ley (así como sus decretos de desarrollo) determina varios grados de formación, con un lenguaje diferente y una retórica renovada. La Ley Orgánica de FPI establecía hasta un total de nueve años de estudios, entre el Pre-aprendizaje, el Aprendizaje y la Maestría, lo que parecía excesivo, razón por la cual en el Decreto de 21 de marzo de 1958 reduce dos años las enseñanzas profesionales, refundiendo el aprendizaje de tres años con los dos años de oficialía (CABRERA, 1997, p. 185). Las etapas por las que pasa todo el alumnado que desee realizar sus estudios en la modalidad de formación profesional se identifican en torno a tres enclaves³:

- La fase de Pre-Aprendizaje, de dos años de duración, desde los doce años, con intencionalidad propedéutica, creada a fin de proporcionar al alumnado los conocimientos elementales que le permitan entrar a la siguiente fase.
- La fase de Aprendizaje tiene tres años de duración, a partir de la edad mínima de 14 años. Otorga el título de Oficialía Industrial en una de las 15 ramas. Dentro de la FPI se indica, en el Artículo 8, que el Aprendizaje tiene por objeto «el conocimiento elemental, teórico y práctico, de una profesión u oficio industrial». En el capítulo 40 se vuelve a insistir en la idea de que el periodo de aprendizaje comprendería las enseñanzas técnicas y prácticas concernientes a los fundamentos científicos, tecnológicos, gráficos y manuales indispensables para el aprendizaje de los oficios básicos industriales y de las diversas especialidades propias de cada uno de ellos.

La Ley trataba de seguir, en parte una enseñanza dual, parecida, en ciertos aspectos, al sistema alemán, ya que establecía la obligatoriedad de permanecer en la institución educativa correspondiente durante el periodo de aprendizaje, principio que implicaba el que todos los operarios contratados por las empresas, en concepto de aprendices, deberían efectuar estudios, bajo la tutela del Ministerio de Educación, en estrecha relación con los centros de enseñanza profesional (ACERO, 1993). Puede leerse, de hecho, respecto a los planes de estudio, que estos se diversifican en tres modalidades diferentes⁴: el sistema de escolaridad plena, de formación mixta o de formación complementaria. Mientras la primera se desenvuelve íntegramente en el centro de formación profesional y en sus talleres creados a tal efecto –ocupándose el centro de que las personas que sigan uno u otro sistema de formación la completen mediante las prácticas adecuadas en sus talleres o laboratorios–, las modalidades segunda y tercera se efectúan entre el centro docente y la empresa a la que se adscribe. Se establece así un 'contrato de aprendizaje' por parte de la empresa, especificando en él qué tipo de formación es la que se adopta para cumplir con su obligación respecto al aprendiz. De hecho, el interés concentrado en esta modalidad de aprendizaje no se producirá con tanta fuerza en las leyes de formación profesional posteriores.

- La fase de Maestría tiene dos años de duración. Para acceder a este nivel es necesario poseer el título de Oficialía Industrial, otorgándose, al final de estos estudios, el título de Maestría Industrial. Al maestro industrial, tras un periodo de rodaje en la empresa, se le considera como un profesional que actuaba en la misma como mando intermedio. Según la Ley, el maestro industrial ha de conocer el manejo, estructura interna y adecuada utilización de todas y cada una de las máquinas y herramientas que constituyen la sección de trabajo de la empresa en la que desarrolla su tarea profesional; debe estar también capacitado para distribuir el trabajo entre los distintos operarios y asimismo debe poseer ideas claras acerca de la organización de la empresa.
- Se descubre, a través de los datos, cómo más de la mitad del alumnado, mayoritariamente masculino, de las 12 ramas existentes, seguía la rama del Metal, quizá por la tradición que pesaba en este país sobre esta modalidad en concreto: puede afirmarse que la participación en la rama del Metal y de la Electricidad llegan a ocupar hasta un 83 % de toda la matrícula (Ro-

2. Capítulo Primero. Principios y Disposiciones generales. Ministerio de Educación y Ciencia. *Colección Legislativa*. Madrid: Servicio Publicaciones del MEC, 1972. p. 369.

3. Capítulo Primero. Artículos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º y 10.º. Ministerio de Educación y Ciencia. *Colección Legislativa*. Op. Cit. p. 370.

4. En el Capítulo V: De los planes de estudio. Ministerio de Educación y Ciencia. *Colección Legislativa*. Op. Cit. p. 378.

DRÍGUEZ, 1997, p. 181). El segundo lugar lo ocupa la rama de Electricidad y la de Delineación. El resto de ramas (como Construcción, Minera, Electrónica, Textil, Artes Gráficas, etc.), consecuentemente, poseen un índice más bajo de participación.

Otros rasgos destacables, que singularizan a la citada Ley desde el punto de vista organizativo, se refieren a la apelación explícita a la participación conjunta de los centros, la administración y las empresas en la planificación de la formación profesional, convirtiendo la Ley en una norma íntegramente colegiada en su desarrollo, como puede leerse, en efecto, en el preámbulo de la misma:

«La presente Ley se propone adecuar y actualizar el Estatuto de 1928 introduciendo profundas modificaciones, tanto en lo que respecta a los órganos rectores de la Formación Profesional, centros docentes y sistemas de enseñanza, cuanto en lo que atañe a la participación directa de la industria en su orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación»⁵.

La participación de la empresa, de todas maneras, supone la mayor novedad al respecto, al coparticipar tanto con recursos económicos (con una cuota para la formación profesional) como con los procesos formativos (al generar auténticas escuelas de aprendices dentro de las mismas) (DE PUELLES, 1986). Otros protagonistas dentro del proceso de materialización de la Ley fueron los sindicatos y también la Iglesia⁶, con un peso todavía notable en la educación española.

Otro aspecto que llama la atención, desarrollado al mismo tiempo según preceptos legales⁷, es la tipología de los centros que imparten formación profesional; no solo se distinguen institucionalmente las ESCUELAS DE PREAPRENDIZAJE INDUSTRIAL, las ESCUELAS DE APRENDIZAJE INDUSTRIAL y las ESCUELAS DE MAESTRÍA INDUSTRIAL, sino que además –dada la necesidad de realizar cursos monográficos y de extensión cultural sobre materias determinadas, con vistas a la formación de especialistas en la industria– se añaden las UNIVERSIDADES LABORALES y los INSTITUTOS DE BACHILLERATO TÉCNICO⁸. Se establecen así la forma y los requisitos en que estas instituciones educativas debían desenvolverse, indicando las características de los locales y los responsables del citado proyecto.

Las materias se dividían en:

- Enseñanzas especiales, de carácter técnico y aplicado, que podían considerarse como complementarias de los estudios que se cursaran en las empresas.
- Materias técnicas y aplicadas, que tuvieran interés desde el punto de vista laboral.

Como conclusión, las medidas adoptadas por la FPI irían en la línea de fortalecer los cauces no formales de la formación profesional, desplegando con ello la Formación Profesional no reglada de manera definitiva, así como la continua. La concesión, así, de un lugar significativo a este tipo de formación, estipulando de igual modo cierto grado de concordancia entre la Formación Profesional formal con la modalidad no formal (al menos, estableciéndose en los mismos centros) también se considera otro de los aspectos significativos que merecen ser destacados con respecto a la citada Ley.

5. Colección Legislativa de Educación y Ciencia, de 1955. Madrid: 1972. Op. Cit. p. 368.

6. Tal y como puede leerse en el capítulo primero, artículo cuarto de la Ley: «La Formación Profesional Industrial ajustará sus enseñanzas a las normas del Dogma y de la Moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional». Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Legislativa. Op. Cit. p. 370.

7. Según la Orden Ministerial de 13 de diciembre de 1957.

8. Un estudio más pormenorizado de las Universidades Laborales e Institutos Técnicos en Bascañán (1999), p. 223-226; y Rodríguez (1997), pp. 83-86.



3. Claroscuros detectados en la FPI: virtudes y obstáculos de una ley ambiciosa en un contexto condicionado

Entrando ya en el terreno de la valoración, y partiendo para ello de la premisa de que, tal y como afirma Acero (1993), «la Ley de FPI de 1955, bajo un punto de vista más teórico que práctico, fue una disposición, no buena, sino muy buena para la época en que se promulgó. Bajo el punto de vista cualitativo se consiguieron buenos oficiales y maestros industriales» (p. 191), merecen destacarse algunas iniciativas fruto de esta Ley, porque su eco resonará en posteriores leyes de formación profesional, como la LOGSE, aunque también en la actual ley.

En primer lugar, habría que apelar a la terminología utilizada, que invita a la comparación con el modelo de formación profesional de Alemania, considerado como paradigma en la Unión Europea, puesto que conceptos como los de ‘aprendiz’ o ‘maestro’ nos remiten inevitablemente al modelo imperante en dicho país, con una eficacia y unos éxitos demostrados que lo constituyen en alternativa efectiva y viable, que empieza a ser adoptado de manera firme en países como Francia e incluso España, en la nueva reforma de la formación profesional. Pero hay una segunda referencia clave que recuerda al modelo alemán y que nos traslada al objetivo primordial de una formación profesional así concebida: la alternancia que ha de existir entre la escuela y el trabajo, mostrándose ambos como entornos interdependientes y compatibles. Todo lo anterior se logró en España, no sin dificultades reales a la hora de aceptar y admitir el concepto de ‘educación mixta’ entre la escuela y el trabajo: la previsión de realizar dos años de aprendizaje en las empresas chocó con notables inconvenientes en el entorno laboral, debido a la falta de cultura formativa que se tenía en las empresas respecto a la figura del aprendiz, con el consiguiente confusiónismo y recelo suscitados en relación a esta nueva demanda formativa.

Junto a las valoraciones anteriores, fruto sin duda de un singular esfuerzo por estructurar de forma orgánica la formación profesional, se reconocen una serie de desajustes, producto lógico de





la complejidad y del desencuentro entre la retórica y la realidad organizativa, complejidad y desencuentro que acompañan a todo proceso de renovación. Así, en una visión más crítica de lo que supuso la materialización de esta Ley, puede vislumbrarse en esta el origen de la bifurcación casi antagónica entre la opción académica y la profesional que tanto habría de pesar en la posterior Ley General de la Educación de 1970. También puede destacarse, desde la óptica administrativa, que la Ley, a pesar de los avances que supuso en materia de concertación social –al implicar un inicio en el proceso de coparticipación de las empresas en materia de financiación⁹– así como en la reglamentación surgida con respecto a las titulaciones, tuvo también como consecuencia negativa que «la autonomía y la participación que subyacían en anteriores estatutos, como el de 1928, se ven aquí muy recortadas, al adquirir mayor protagonismo la Administración central, en la misma medida en que la pierden los órganos locales y los propios centros» (JATO, 1998, p. 214). En este hecho también coincide Gómez de Castro (1992), al señalar que «a lo largo del articulado de la Ley quedan patentes las competencias hegemónicas del Ministerio de Educación Nacional, aunque se hable en repetidas ocasiones de 'concertación', 'coordinación', etc.» (p. 347). Esta tendencia centralista será continuada, en esta línea, en la posterior reforma educativa, la Ley de Reforma Educativa de 1970, si bien posteriormente comenzó a disiparse hasta llegar a la promulgación de la LOGSE.

Finalmente, otro de los problemas que surge es el referente precisamente a las salidas profesionales de la formación profesional y el conflicto que puede generarse en torno a las mismas. En este sentido, y si bien es digno de destacar el hecho de que las leyes crearan una potente infraestructura institucional y operaran sobre los obreros cualificados, surge una cuestión que se mantenía «espinosa y latente, que podría sumariamente formularse como el problema de la competencia entre los ingenieros y el grado inmediatamente inferior, el de los peritos» (ACERO, 1993); era, en definitiva, la cuestión de la demarcación de cualificaciones, problema que va a continuar incluso hasta nuestros días, sobre todo de cara a la equivalencia de titulaciones en el marco europeo.

4. Últimas reflexiones en torno a la LRI

A modo de síntesis valorativa, hay que reconocer que la Ley y el espíritu activista que la avalaba, supusieron un gran cambio para la formación profesional en España, y también para la formación ocupacional y la formación continua, puesto que constituyó el inicio de proyectos futuros en esta línea. Entre sus aciertos destacan las posibilidades de formación que se abrieron a muchos sectores de la

9. Entra en vigor un Decreto (8-I-1954), según el cual se incrementan hasta un 50 % las cuotas de las empresas para la formación profesional, además de permitirles aumentar hasta un 75 % si desarrollaban actividades formativas dirigidas al personal de la empresa. Este dato, unido al porcentaje añadido por las Cajas de Ahorro a obras sociales de carácter nacional, permiten configurar el hecho de que «por primera vez en España se contó con una importante financiación compartida, no sólo por los principales interlocutores sociales, sino también por diferentes Ministerios» (ECHEVARRÍA, 1993, p. 160).

población de los que anteriormente no se esperaba que alcanzaran ningún tipo de nivel educativo.

Junto a lo anterior, cabe destacar la notable mejora cualitativa de la formación recibida por el alumnado, fruto a su vez de las conexiones interministeriales correspondientes a los Ministerios de Educación y de Trabajo, cada uno desde sus propias competencias y bajo la fórmula de la concertación, hoy en día considerada como una de las claves estratégicas que augura una formación profesional de calidad. Pero, y al mismo tiempo, el acercamiento más estrecho a la empresa, a la que la Ley concedía un papel protagónico, constituye uno de los rasgos idiosincrásicos clave que vincula de forma muy clara la intencionalidad de la Ley con la LOGSE y aun con la ley actual. De esta manera, logró interesar a la empresa y contribuyó a desarrollar una formación profesional realista y vinculada a la realidad laboral¹⁰, rasgo este que parece diluirse en la reforma que sigue a esta Ley, la Ley General de Educación de 1970. Además, y ratificando lo dicho, a lo anterior hay que sumar el interés que la Ley suscitó respecto a la necesidad de reglamentación definitiva de las titulaciones, para justificar de este modo que existiera siempre una vinculación real y efectiva entre el mundo educativo o formativo y el contexto que se halla necesariamente limítrofe al mismo, esto es, el mundo de la empresa.

Precisamente finalizo citando a Acero (1983), que acaba avallando el que se considera como acierto más significativo de esta Ley, a pesar de los obstáculos financieros que la precedían:

«...la Formación Profesional de Oficialía y de Maestría, a pesar de la pobreza de sus presupuestos, tanto en inversión como consultivos, realizó en su época el milagro de que por vez primera en este país se dispusiese de una mano de obra operacional y técnica verdaderamente cualificada» (p. 32).

A partir de aquí, en efecto, comienza el largo y tortuoso camino de la formación profesional y la lucha por una cualificación reconocida dentro y fuera del territorio español, camino en el que todavía nos hallamos.



Referencias bibliográficas

- ACERO, E. (1983). «Breve historia de las EE. MM. y profesionales en España». *Profesiones y empresas*, núm. 3, pp. 29-63.
- (1993). *Crónica de la Formación Profesional española. Tomo 1*. Madrid: Ediciones Técnicas y Profesionales.
- BASCUÑÁN, J. (1999). «A cada uno su oficio... Educación y promoción profesional». En MAYORDOMO, A. (et al.): *Estudios sobre política educativa durante el Franquismo* (pp. 223-226). Valencia: Universitat de Valencia.
- CABRERA, L. (1997). «La Formación Profesional en España antes de la LGE de 1970». *Revista de Educación*, núm. 312, pp. 173-180.
- CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS (1997). *Acuerdos sobre Formación Profesional*. Madrid: Secretaría de Formación y Cultura de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- DE PUELLES, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. 2.ª edición. Barcelona: Labor.
- EHEVARRÍA, B. (1993). *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- FARRIOLS, X.; FRANCI, J. e INGLÉS, M. (1994). *La Formación Profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*. Barcelona: HORSORI-ICE.
- GÓMEZ DE CASTRO, F. (1992). «La Formación Profesional en España. Del Estatuto de 1928 a la LOGSE». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 192, pp. 341-352.
- JATO, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1972). *Colección Legislativa*. Madrid: Servicio Publicaciones del MEC.
- RAVENTÓS, F. (1990). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- RODRÍGUEZ, J. J. (1997). *La Formación Profesional en España 1939-1982*. Junta de Castilla y León: Consejería de Educación y Cultura.

La autora

María Jesús Martínez-Usarralde

Profesora Titular de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. En los últimos años, sus principales líneas de investigación y estudio se han centrado, por un lado, en el análisis de las políticas educativas de los principales organismos supranacionales y, por otro, en temas que vinculan la cooperación al desarrollo, las políticas educativas dirigidas a la inmigración y la mediación intercultural. La formación profesional ha constituido durante muchos años fuente de su interés. Sobre ésta ha publicado artículos, ponencias, comunicaciones y capítulos de libro, a nivel nacional e internacional. Entre éstas destacan los libros: *Educación, Formación Profesional y empleo en la Comunidad Europea (1999, con LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE)*; *Formación Profesional Comparada (2001)*, *La Formación Profesional en España. De la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional (2002) así como artículos de estas temáticas publicados en Revista OEI (2001), Revista Española de Pedagogía (2001) y Revista Edetania (2002)*. Participó en un grupo de trabajo que abordó la reforma de la formación profesional en Cataluña (2008-2009), y que publicó el *Departament d'Educació* bajo el título: *Avaluació de la Formació Professional Reglada a Catalunya 2001-2008*.



RECENSIONES



Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo

Antonio Machado.

Madrid: Alianza Editorial, edición de 2009 con apéndices inéditos del autor

El Mairena de Machado, maestro de maestros

No es fácil contestar con juicio —más bien, es imposible— si te preguntan, como a veces hacen las revistas y suplementos de lectura, por tus diez libros favoritos, los clásicos tuyos, los que lees y relees con gusto y con provecho una y otra vez, los que más han influido en tu manera de pensar y de sentir, los que te llevarías como fiel compañía a una isla desierta donde hubieras de quedar confinado para resto de tus días. Cabe, en cambio, esto sí, elegir con juicio si el universo de la biblioteca se restringe a una determinada materia, si te dicen que escojas un par de libros o uno solo tocante a educación: algún libro, un clásico, al menos para ti, que te haya influido por encima de otros, que hayas releído siempre con fruto y que formaría parte del bagaje libresco transportado a unas improbables vacaciones o jubilación en isla desierta.

De tener que elegir un libro educativo y para educadores, uno solo, me quedo con el Juan de Mairena de Machado. Es, por supuesto, el primer libro que recomendaría a cualquier docente, sea maestro de Primaria o profesor en la Universidad, un 'libro maestro' como pocos, y que instruye en toda la gama de la profesión de educar a no importa qué edad —de la infancia a la juventud— y no importa con qué experiencia del educador, del docente novel al ya 'maestro'; instruye con la maestría y arte de magisterio que sólo a unos pocos en cada generación, como al propio Machado o a su criatura apócrifa, cabe reconocer.

¿Y en qué Mairena o Machado, tanto da, es maestro de maestros? ¿Qué tiene que enseñar a cualquier maestro o profesor, a cualquiera con ganas o ansias de llegar a 'maestro' en el sentido más intenso?

Las apócrifas clases de Mairena lo eran de Retórica, que Machado siempre escribe con mayúscula, la apropiada para nombre de una disciplina y no cualquier disciplina, sino la que considera esencial, la de enseñar a hablar y a pensar bien, algo que equivale a la Filosofía, pero no ya —dicho en categorías de ahora— a una de bachillerato, sino a un 'filosofar' inherente a aprendizajes básicos como el leer y el escribir. Ese arte de un bien hablar no puede ejercerse en el vacío del pensamiento. Para decir bien hay que pensar bien. Y sólo se piensa bien en un pensamiento libre.

¿Libertad de expresión? Sí, y ¡cómo no! Pero antes de ella está la libertad en el pensar mismo. De nada nos serviría la libre emisión de un pensamiento esclavo. Así que el librepensador Mairena no quiere más catecúmenos que los de un libre pensamiento.

A las lecciones de Juan de Mairena les cuadra una definición de las aulas por María Zambrano: «Espacios de la voz a donde se va a aprender de oído». Así lo han sido durante siglos los espacios de los genuinos maestros: lugares de la palabra bien dicha y bien escuchada. Las aulas no han de ser eso tan sólo, por cierto: también lugares de la lectura y la escritura, del cálculo y la geometría, de la música, la plástica y la imagen, de lo audiovisual, laboratorios donde se observan fenómenos y se manejan instrumentos. En las aulas, sin embargo, la palabra de la maestra o maestro cumple un papel mediador indispensable en toda la actividad educativa. Ésta es lección esencial del Mairena machadiano: resaltar el papel de la palabra y de la viva voz en un tiempo, el actual, en que al seudomaestro le resulta bien fácil parapetarse detrás de productos prefabricados, por otra parte necesarios, desde los libros escolares hasta Internet y los DVD.

Habla mucho Mairena con sus alumnos y ellos con él. Pero entre ellos un oyente no habla nunca, solamente escucha, parece estar de puro oyente escribano que sólo toma notas. Mairena le pronostica una brillante carrera como taquígrafo del Congreso; y en absoluto le desdeña: antes, al contrario, para él, «todos mis respetos», «conviene que alguien escuche».

Todos los respetos de Mairena, en realidad, para todos los discípulos. No les habla desde la tarima ex cátedra. Su magisterio es socrático: consiste en preguntar y dejarse preguntar con un talante jovial. Su pedagogía de la pregunta consiste en diálogo e invita a él. La razón, sentencia Mairena, es hija no de la disputa, sino del diálogo, que busca verdades, absolutas o relativas, pero independientes del humor individual. Abolir el diálogo es renunciar a la razón humana, volver a la barbarie.

El diálogo pedagógico de Mairena no es en todo socrático, porque no trata de reconducir a certezas, sino más bien de provocar la duda. Vale para él, para Machado, un verso del Dante que fue lema de Montaigne: «No menos que saber dudar me agrada». ¿También a los más pequeños se les puede llevar a eso? ¿Es lícito inocular la duda en la mente infantil, que necesita un mundo cierto? En la pedagogía machadiana también al niño hay que enseñarle, poco a poco, a reconocer los callejones sin salida de la razón, del pensamiento; y, desde luego, enseñarle a desconfiar de lo que se dice, e incluso de lo que uno mismo piensa. Es la instrucción en la ironía.

La ironía en su más alta forma se vuelve hacia uno mismo: autoironía. En la página donde asegura que nadie es más que nadie y donde aconseja ser modestos, termina Mairena gloriosamente:

«¿comprendéis ahora por qué los grandes hombres solemos ser modestos?» Y añádase esto: «Pláceme ponerme un poco en guardia contra mí mismo. Pensad que no siempre estoy yo seguro de lo que os digo. No soy el maestro que debéis elegir, porque de mí sólo aprenderéis lo que tal vez os convenga ignorar en la vida: a desconfiar de vosotros mismos».

De ciertos temas, pues, ¿se puede o debe hablar a jóvenes, a niños? En edades en que se necesitan identidad y certidumbres ¿cabe levantar alguna duda o crítica? En la edad de los primeros amores ¿cabe hablar del desamor, de la traición? Juan de Mairena no rehúye el tema más difícil, el de la muerte: «La muerte no es tema para jóvenes, que viven hacia el mañana, imaginándose vivos indefinidamente». Y, aún así, no es posible silenciarlo: «Sobre la muerte hemos de hablar poco. Sin embargo, no estará de más que comencéis a reparar en ella como fenómeno frecuente y, al parecer, natural».

En el territorio de esos temas sólo puede entrar el adulto si se pone en la piel de los pequeños. La sentencia evangélica comenzaba: «si no os hicieréis como niños...» Su versión machadiana es «tratar de comprender como niños lo que queremos que los niños comprendan». O todavía en otros términos: lo que es imposible de

transmitir no vale la pena hacerlo, o habrá que intentarlo de otro modo.

Por boca de Mairena dejó Machado sentencias impagables, válidas para cualquier aula y edad: «La verdad del hombre empieza donde acaba su propia tontería. Pero la tontería del hombre es inagotable». «Para ver bien del derecho es preciso antes haber visto del revés. O viceversa». «No se puede estar de vuelta sin haber ido antes».

Justo al redactar estas páginas ha aparecido en el periódico *El País* de 13 de septiembre de 2014, una semblanza y entrevista de una sobrina de los Machado. Dice en ella que, de niñas, el tío Antonio les decía a sus sobrinas: «Observadlo todo, dudad de todo». ¿Qué mejor pedagogía?

Alfredo Fierro

Escritor, Catedrático Emérito de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga



El instituto del Cardenal Cisneros. Crónica de la enseñanza secundaria en España (1845-1975)

**Talavera, Begoña
González, Gloria**

Madrid: Instituto del Cardenal Cisneros

La ciencia, el progreso, la imagen, el bienestar del presente y del futuro; en definitiva, la cultura de todo país guarda una relación directa con la existencia en su seno de un conjunto de instituciones de muy diversa índole –científica, artística, educativa, industrial, deportiva– que, mediante sus contribuciones, diseñan el perfil del país que las ha fundado y mantiene. Basta con aportar el nombre de algunas de ellas para presentar una demostración plausible de lo afirmado. Así, la Academia de Atenas, la Biblioteca de Alejandría, la Universidad de Oxford o la de Salamanca, la Academia Francesa, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), la Escala de Milán, el Liceo de Barcelona, la Fundación Jiménez Díaz de Madrid, la empresa Talgo, el club de fútbol Real Madrid. Todas ellas nos evocan perfiles concretos de los países en las que se ubican o ubicaron.

El grado de excelencia de las anteriores instituciones influye directamente en el desarrollo, los logros culturales y el prestigio del país que las cobija. En conclusión, el bienestar de un país y su nivel cultural están directamente relacionados con la existencia de significativas instituciones dedicadas al fomento y la defensa de las esencias que caracterizan y definen al ser humano, esencias-derechos que se van ampliando y modificando con el transcurrir del tiempo.

Desde mediados del siglo XIX, coincidiendo con la Revolución Industrial o tal vez impuesto por necesidad, aparece en Europa la vigencia de un nuevo atributo que se afirma que debe poseer toda persona y que, por ende, se añade a los que ya definen al ser humano. Se trata de la formación básica, científica y humanística, para todo ciudadano. A raíz de esta nueva concepción del ser humano, que consecuentemente conlleva otro derecho-obligación, nacen las instituciones educativas de enseñanzas medias, a las que en España se denominó 'Institutos'; palabra acuñada con anterioridad por Jovellanos en 1809.

Bajo las circunstancias anteriores, en 1845, reinando Isabel II y siendo Ministro de la Gobernación del Reino de España D. Pedro José Pidal, se fundaron en España los institutos públicos, para impartir la enseñanza secundaria. Dos en Madrid y, al menos, uno por cada una de las provincias españolas. Así pues, en 1845, a la sombra del llamado Plan Pidal, nacen en Madrid los Institutos del Cardenal Cisneros y el de San Isidro.

Recientemente se ha publicado, con el impulso de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el libro titulado EL INSTITUTO DEL CARDENAL CISNEROS. CRÓNICA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA (1845-1975), del que son autoras D.^a Begoña Talavera y D.^a Gloria González, catedráticas eméritas del Instituto del Cardenal Cisneros. El libro se une a la larga lista de los casi doscientos publicados por profesores dicho Instituto, cada uno de los cuales ha contribuido a dignificar la enseñanza secundaria española.

El estudio de las profesoras Talavera y González nace de la necesidad de aportar memoria histórica, de cara al futuro, sobre una institución educativa cuya aportación al desarrollo de la enseñanza secundaria ha tenido trascendencia para la cultura española e incluso para la mundial.

No se trata de una historia más sobre el itinerario temporal de un Instituto dedicado a la impartición de la enseñanza secundaria;

se trata de la historia de un país, España, reflejada desde una institución educativa, el Instituto del Cardenal Cisneros, que, gracias a la excelencia de sus profesores y al aprovechamiento e inteligencia de sus alumnos, ha formado desde 1845 a numerosísimos hombres y mujeres que representan y son embajadores de la cultura española. Hombres y mujeres de los que debemos sentirnos orgullosos y que podemos presentar como el ariete en la lucha contra el complejo de inferioridad con el que los españoles nos presentamos ante Europa y el resto del mundo desde el siglo XVIII.

De la lectura del libro nos sorprende la notable categoría intelectual de muchísimos de los profesores del centro y la ingente cantidad de sus alumnos que, con el paso del tiempo, han alcanzado los más altos escalones en la sociedad científica, cultural, y política española. Esta circunstancia es tan significativa cuantitativamente que, como indica el profesor Martínez Fornés, «sorprende a los historiadores de la educación y resulta difícil encontrar otra institución dedicada a la enseñanza secundaria pública, incluso a nivel mundial, que pueda compararse al Instituto del Cardenal Cisneros».

El libro, escrito frecuentemente en primera persona del plural, en ningún momento hace apología del Instituto del Cardenal Cisneros. Sus autoras se limitan a aportar datos objetivos sobre la enseñanza impartida, entrelazándolos con la historia de la España que transcurre entre 1845 y 1975. Así pues, ha de ser el lector quien, con una lectura inteligente y sosegada, vaya descubriendo la historia de la enseñanza secundaria en España, su realidad socio-política, sus próceres y la evolución que, con el paso del tiempo, adquiere el concepto o idea de enseñanza secundaria. Todo ello en el espacio de tiempo que describe el libro, es decir, entre 1845 y 1975, ciento treinta años.

Se trata de un libro sobre personas; algunas de las cuales están, ya en los libros de Historia Universal, otras muchas no pasaran a esos libros, pero las unas –y principalmente las otras– son merecedoras, por sus méritos, de no caer en el olvido. Este libro tiene el valor añadido de recuperar la memoria de muchas personas que, habiendo sido importantes impulsoras del progreso cultural y social de nuestro país, estaban a punto de ser totalmente olvidadas en los sórdidos y crípticos archivos históricos.

Las autoras dividen los ciento treinta años estudiados en tres grandes periodos: el siglo XIX (1845-1900), el periodo que abarca el primer tercio del siglo XX (1900-1936), y por último el periodo comprendido entre los años 1939-1975. En cada uno de estos periodos el texto aborda, en común denominador para cada uno de ellos, los siguientes temas: unas pinceladas del momento histórico, el panorama del Instituto bajo el encabezamiento de sus directores, los profesores, los alumnos, y el personal de administración y servicios. Las autoras añaden a cada uno de estos grandes periodos aquellos temas educativos que son más significativos de la época sobre la que escriben; así por ejemplo, «la construcción de la enseñanza secundaria» se trata en el apartado dedicado al siglo XIX.

Es de destacar el encomiable esfuerzo de recopilación y búsqueda de datos del capítulo III, en el que se hace un estudio minucioso sobre los alumnos matriculados en el Instituto desde 1845 a 1936 y de la incorporación de la mujer a la enseñanza del Bachillerato.

El capítulo iv presenta el desarrollo de la enseñanza secundaria española desde 1939 a 1975, periodo controvertido, relativamente cercano y vivido por muchos de los potenciales lectores, que tendrán la oportunidad de contrastar sus vivencias educativas con lo expuesto en el texto y, de paso, con la enseñanza actual.

Interesantes también los capítulos quinto y sexto. El quinto dedicado al complejo tema administrativo de la construcción del edificio del Instituto, obra que fue encargada por el entonces Director y Alcalde de Madrid, D. Galdo López de Neira, al reconocido arquitecto madrileño, D. Francisco Jareño. El sexto capítulo está dedicado a la presentación de una breve reseña biográfica de muchos de los más destacados alumnos del Instituto.

Concluye el estudio con dos apéndices, no menos interesantes que el resto de su contenido, en los que se presentan algunas de las aportaciones del Instituto del Cardenal Cisneros en defensa de la 'instrucción' y de la cultura española, frente a la imagen negativa que parte de Europa vertía y sigue vertiendo sobre la enseñanza en España. Así, el primer apéndice está dedicado a los trabajos presentados por profesores y alumnos del Instituto en la exposición Universal de París de 1878, que fueron premiados con medalla de oro. El segundo apéndice es un muy interesante estudio de los mapas del profesor Fernández Vallín, mapas de España con los que el profesor se propuso, con la exposición de datos representados gráficamente, presentar la realidad de la enseñanza en España y con ello demostrar el error del mapa de Manier, en el que España quedaba mal parada, frente al resto de Europa, en lo referente a la formación de sus jóvenes. Apéndices todos ellos que completan una visión exhaustiva de la historia del centro, aportando, paralelamente a ella, una crónica de la enseñanza secundaria en España.

Los lectores se encontrarán con un texto que demuestra que el Instituto del Cardenal Cisneros es, tal como ha expresado el Profesor D. Alejandro Tiana, «la historia viva de la educación secundaria española»; y, por sus importantes contribuciones al desarrollo de dicha educación y de la cultura española, extensamente expuestas en el libro, el Instituto es merecedor del título de Institución Española.

En el contexto de todo lo descrito, el libro contiene además, oculto en sus páginas, un grito de auxilio, dirigido a los responsables de la enseñanza y la cultura españolas. Grito que legítimamente puede ser compartido por todos los Institutos Históricos de España.

Desde hace tiempo, paralelamente al plausible y paulatino incremento de los institutos dedicados a la enseñanza secundaria, se ha extendido socialmente la vigencia de un demagógico igualitarismo y el relativismo de los valores que están propiciando el olvido de la decisiva contribución de las instituciones que, como los Institutos Históricos, son las raíces de la enseñanza secundaria española un valiosísimo patrimonio histórico del país. El olvido de este patrimonio y la indiferencia respecto a su valor, constituyen un atentado contra la cultura española.

El Instituto del Cardenal Cisneros y todos los demás Institutos Históricos son los máximos representantes del admirable pasado las instituciones educativas españolas y, como tales, deberían ser protegidos, apoyados y promovidos para que lideraran la recuperación del prestigio y la calidad de la educación española. La sociedad, a través de sus representantes legítimos, debería ofrecer tanto al Instituto del Cardenal Cisneros como al resto de los Institutos Históricos, un trato y consideración congruentes con sus importantes contribuciones educativas y culturales a la sociedad española, y con el prestigio cultural que a lo largo de 170 años de existencia se han ganado.

Llegados hasta aquí, es lícito plantearnos la siguiente pregunta: un libro que describe la trayectoria de la educación secundaria española desde su creación, ¿desvelará, en sus páginas, el correcto camino para el diseño de la enseñanza secundaria del futuro? Desgraciadamente, la respuesta es, no.

Cierto es, por otro lado, que responder a la anterior pregunta no era el propósito de este libro. No obstante, los lectores sí que podemos descubrir en él las actuaciones formativas que históricamente han dado los mejores frutos en el Instituto del Cardenal Cisneros, y tal vez desde este descubrimiento se pueda pensar en cuál debería ser el modelo de futuro para la correcta formación de nuestros jóvenes.

Cosas diferentes son enseñar y educar. Enseñar conocimientos es posible si el contenido a enseñar es bien conocido por el profesor y si, además, tiene un verdadero deseo de comunicarlo a sus alumnos, que, a su vez, deben estar dispuestos para, mediante su inteligencia y esfuerzo, asimilarlo. La historia de la educación nos confirma el éxito de la enseñanza como transmisora de conocimientos, cuando concurren estos tres factores. El Instituto del Cardenal Cisneros es testigo y artífice de ello.

Evidentemente, la enseñanza de estricta transmisión de conocimientos no está libre de transmitir datos o conceptos erróneos, si con errores los conoce el profesor. Pero, sean ciertos o erróneos los conocimientos transmitidos, el alumno los aprende. Frecuentemente, salvo los conceptos abstractos de la matemática, lo que se enseña y se aprende puede ser de certeza discutible; no obstante, la Historia del Conocimiento nos muestra que desde el concepto erróneo aprendido se evoluciona a un nuevo concepto que, probablemente, está un poco más cerca de la certeza que se busca. Este es el doloroso camino del ser humano en la búsqueda de sí mismo y de la comprensión del Universo donde se encuentra.

Como se ha indicado, la acción de educar, que frecuentemente se confunde con la de enseñar, es completamente diferente a ésta. Históricamente la 'educación' se ha usado a veces para manipular, atraer y, finalmente, anular al individuo. El educador ha pretendido, consciente o inconscientemente, transmitir la educación por él recibida. El enorme 'poder' sobre el alumno que a la clase socio-ideológica del educador otorga su capacidad de 'educar' es un hecho sobradamente conocido, y este conocimiento del poder que adquiere el educador ha hecho que, a lo largo de la historia, las clases sociales poderosas, o con deseo de llegar a serlo, hayan pretendido, y sigan pretendiendo, 'educar' frente a 'enseñar'.

En algunas épocas históricas –es el caso del periodo 1939 al 1975– lo que se ha desarrollado es una mezcla de educación y enseñanza; en estas épocas siempre acabó triunfando la enseñanza frente a la educación, y así se formaron unos individuos cultos que consiguieron eliminar, o minimizar la acción del grupo social que pretendía 'educarlos'.

A este respecto, el libro, que nos ocupa, puede orientar sobre lo que se debería legislar para los centros dedicados a formar a los jóvenes para el futuro. El problema nace de la dificultad para responder a esta pregunta: ¿cómo evitar que el legislador legisle sobre 'educación', siendo la 'educación' su medio de supervivencia?

El libro no abarca más allá del año 1975 y por tanto no aporta información sobre el estado actual del tema que nos ocupa, la formación secundaria. No obstante, sí que, desde nuestras actuales vivencias, podemos analizar lo que significa para nuestros jóvenes que se esté legislando para y por una 'educación en valores' y que con ello la palabra enseñanza haya sido casi excluida, a pesar de llamar a los centros donde se desarrolla, Institutos de Enseñanza Secundaria (IES).

Sin querer, me he introducido en tierras movedizas y, por tanto, peligrosas. Probablemente, tendré otras oportunidades para seguir intentando transitarlas.

Concluyo esta reseña reiterando que, el libro EL INSTITUTO DEL CARDENAL CISNEROS. CRÓNICA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA (1845-1975), constituye una contribución más de dicho Instituto – que a buen seguro no será la última – a la cultura española y por ello debo agradecer y felicitar a sus autoras. Así mismo, consciente como soy de que a las autoras, a pesar del voluminoso libro que han escrito, se les ha quedado mucho por contar en el tintero, las animo a que, una vez recuperadas del esfuerzo realizado, se decidan a escribir sobre aquellos temas que aún siguen en sus mentes, referentes a la enseñanza española y al Instituto del Cardenal Cisneros.

Pedro Palacios

Catedrático de Matemáticas y Director del IES «Cardenal Cisneros»



Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología

Ballesteros, J. C.
Elzo, J.
Megías, E.
Rodríguez, M. A.
Sanmartín, A.

Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. (2014)

JÓVENES Y VALORES (I). UN ENSAYO DE TIPOLOGÍA, es un estudio realizado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud – perteneciente a la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (en adelante FAD)– que, a través de un cuestionario suministrado a 1.003 jóvenes comprendidos entre los 15 y los 24 años, analiza de manera rigurosa el sistema de valores que impera entre la juventud española, tratando de entender qué elementos marcan esta etapa vital, así como las maneras en las que los jóvenes se perciben así mismos y al conjunto de la sociedad. Al ser una temática que ya ha sido abordada en otras ocasiones por la FAD, el estudio permite realizar comparaciones con otras investigaciones anteriores y analizar y establecer tendencias.

Consta de 4 bloques fundamentales que en conjunto, abordan de una manera pormenorizada la temática tratada en esta investigación.

Bloque 1

El primer bloque corresponde al capítulo 2 del estudio. Comienza analizando los valores finalistas que construyen el marco de referencia de la juventud, en relación a la consecución de sus objetivos vitales. En línea con lo ya conocido por otros estudios, la investigación refleja que los valores más importantes para la juventud española son aquellos referidos a la integración social y familiar, la seguridad, el éxito laboral y la satisfacción sexual. Valores que en todos los casos poseen una puntuación superior a 8 en una escala 1-10.

Tras esta primera jerarquización, aparece un grupo, internamente muy heterogéneo, en el que los elementos valorativos con matiz hedonista (la popularidad, el éxito...) se fusionan con aquellos que tienen que ver con lo colectivo y con el compromiso social (cuidado del medio ambiente, preocupación por otros...). Esta mezcla entre lo utilitarista y lo colectivo, pone de manifiesto las maneras en las que muchas veces se pueden colocar en el mismo rango de importancia deseos que pertenecen a mandatos éticos de muy diversa naturaleza. En el último grupo de valores se encuentran, por orden de importancia, aquellos que tienen que ver con el 'presentismo' y aquellos que, tal y como vienen mostrando los anteriores estudios de la FAD, tienen que ver con lo político y lo religioso.

En este sentido, cabe realizar un breve análisis de los valores finalistas que, desde 2006¹ hasta la actualidad, han ido modificándose y priorizándose. Así, los valores que han experimentado un mayor crecimiento son aquellos definidos como postmaterialistas – referidos al bienestar colectivo y que se sitúan frente a lo material–. Asimismo, estos valores incluyen, pese a ocupar el último lugar en orden de importancia, a aquellos que tienen que ver con el interés político (que han aumentado en 0,56 puntos) y con el interés por la religión (con un incremento de 0,50 puntos). También ganan importancia los aspectos que conciernen al bienestar y al desarrollo personal, y pierden peso los valores que podrían ser entendidos como hedonistas (ocio, tiempo libre,...).

Los datos aportados en el presente estudio reflejan cómo el modelo de valores desarrollista-materialista, que imperó en los datos de los estudios sobre valores hasta 2009, ha sufrido una inflexión en 2010 con la crisis, momento en el que los valores referidos a la supervivencia y al bienestar colectivo empezaron a ganar importancia entre los jóvenes.

En lo referido a los valores morales, el texto muestra que se justifican cada vez más los que giran en torno a la moral privada, a la par que se rechazan los comportamientos que agreden a lo colectivo. En este sentido, los únicos valores que se sitúan por encima de la media de la escala son los referidos al aborto, la adopción de niños y niñas por parte de personas homosexuales, la eutanasia y las descargas desde la Red de música y películas. No obstante, y aunque son muchos los que admiten con rotundidad la aceptación de estos aspectos (más del 60 %), en torno a un 24 % se opone a los mismos. Esta polarización se amplía sobre aquellas propuestas que aparecen en medio de la escala, como la admisión de la pena de muerte para delitos muy graves. Así, casi el 40 % de las personas encuestadas aceptan esta propuesta, mientras que más del 45 % se opone rotundamente a esta medida.

Entre los valores con mayor rechazo, se encuentran aquellos que, con puntuaciones entre 3 y 3,5 puntos, tienen que ver con el maltrato a los detenidos, hacer trampas en los exámenes y el suicidio. Por su parte, son todavía menos admitidos los comportamientos que se refieren a los delitos ecológicos, la violencia o las actitudes xenófobas. Cierran el ranking la admisibilidad del vandalismo y la conducción bajo la influencia del alcohol (entre 1 y 2 puntos).

De todo ello se podría deducir que la jerarquía de los valores morales reproduce aquellas consideraciones éticas que la ciudadanía hace de una determinada conducta y que, paralelamente, se ven influidas por los contenidos de interés mediático (las campañas sobre conducción temeraria y alcohol, el vandalismo etc.).

En lo que se refiere a las maneras en las que estas posturas morales han evolucionado, el estudio pone de manifiesto que desde 2006 hay una tendencia al aumento de la aceptación de todo lo que tiene que ver con la moral privada y un rechazo cada vez mayor hacia aquellos elementos que pueden percibirse que atentan contra el orden público y la seguridad colectiva. Merece una mención especial la consideración sobre la pena de muerte, en la que probablemente se condensan todas aquellas sanciones de comportamientos no aceptados, de manera que, progresivamente, son más quienes no la rechazan (55 %). Es decir, el rechazo a todo aquello que amenaza lo común podría tener su máximo exponente en la defensa de la pena de muerte por parte de un grupo numeroso.

En cuanto a las variables socio demográficas que pueden influir en las posturas, la religiosidad resulta muy significativa en el apoyo o rechazo a ciertas conductas; y entre las mujeres y las personas con mayores niveles de estudios se aprueban en mayor medida las conductas entendidas dentro de la moral privada.

En este bloque, el análisis de los valores también se centra en aquellos que están implícitos en la asignación de recursos. En este sentido, el aspecto que más consenso suscita (entre el 55 % y el 65 %),

1. MEGÍAS, E. y ELZO, J. (2006). Jóvenes, valores y drogas. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción

es el rechazo a las disminuciones de prestación en sanidad o educación. A ello le sigue la oposición a los recortes en materia de dependencia y ayudas para el empleo (entre el 40 % y el 50 %). Por su parte, la defensa de las ayudas a la población más desfavorecida, las ayudas para la vivienda, para las mujeres maltratadas o para la investigación, muestran un menor apoyo, ya que entre el 15 % y el 30 % recortaría en estas partidas. Son residuales las posturas de quienes defienden con rotundidad la mejora de la justicia o de la policía, y el fomento de la cultura y de la cooperación. Por último, las obras públicas o las alternativas de ocio juvenil, reciben apoyos muy marginales.

Bloque 2

El segundo bloque, correspondiente al capítulo 3 del estudio, analiza los valores asociados a la identidad y muestra cómo los jóvenes tienen y quieren transmitir una imagen positiva sobre sí mismos. Se reconocen en virtudes personales como la honradez, la responsabilidad, o el sentido del trabajo, y en otras de carácter más social, como la tolerancia, la solidaridad y la generosidad. Las características relacionadas con los tópicos juveniles, como el ser consumistas, irresponsables o dependientes, son reconocidas en menor proporción. Por último, y en los últimos puestos de este ranking, aparecen aspectos como la rebeldía, el presentismo y la falta de espíritu de sacrificio.

Comparando estos datos con los obtenidos en 2006 y en 2010, se observa que los jóvenes poseen una mirada más benévola sobre sí mismos que la que tenían entonces sus coetáneos. Parece que en la actualidad se tiende a reivindicar valores considerados positivos y virtuosos, frente a otros que en 2006 se atribuían de manera más generalizada a la gente joven, como la rebeldía, lo lúdico o la falta de asunción de responsabilidades.

En este bloque también se aborda el estudio de la vigencia de algunos de los valores que van ligados a los modelos socio-políticos. En torno a esta cuestión, se corroboran supuestos que ya aparecieron en estudios anteriores: la defensa de un modelo social que apueste por una organización fuerte que garantice la equidad, pero también la seguridad (algo más del 70 % de la población juvenil aboga por modelos de este tipo). Por el contrario, ahora vemos posturas más divididas entre quienes optan por modelos de convivencia asentados sólo en la equidad. La inmigración también es un aspecto que suscita controversias y polariza la opinión: un 47 % de la gente joven considera que los inmigrantes enriquecen el país, mientras que casi el 30 % los perciben como un elemento de inseguridad y de pérdida de calidad de vida.

El análisis multifactorial permite advertir que el colectivo juvenil se dividiría en dos grandes grupos en torno a los siguientes aspectos: por un lado, quienes acentúan la necesidad de orden y seguridad ante la desconfianza hacia los otros, y por otro, quienes abogan por posturas de igualdad y solidaridad sin excluir a 'los extraños'. En lo referente a la primera postura, en ella están más

representadas las personas de clase baja o media-baja, con menor nivel de estudios y posicionadas en el centro o la derecha del espectro político. En la segunda postura hay más mujeres, católicos, personas que poseen estudios universitarios y quienes se sitúan en la clase media y media-alta.

Bloque 3

En bloque 3 del estudio –capítulo 4– se analiza el impacto que ha tenido la crisis en la situación vital de la población juvenil. Así, se observa que la estabilidad del empleo, el sueldo, la posibilidad de tener una carrera profesional o la adecuación del perfil académico al profesional, son elementos a los que la juventud concede una enorme importancia. Pese a ello, y frente a elementos más pragmáticos, la investigación muestra asimismo que casi el 65 % de la gente joven considera de máxima importancia tener un trabajo, sea cual sea, y sean cuales sean sus condiciones.

En lo que concierne a la confianza que tiene la juventud en las instituciones, las más valoradas superan por poco una nota media de 6 (en una escala 1-10) y son: el sistema educativo (6,22), las ONG (6,17) y los medios de información en Internet (6,05). Por su parte, las Fuerzas Armadas, la policía, los medios de comunicación convencional y la Unión Europea, rozan el 'aprobado' con notas de 5,64; 5,55; 5,54 y 5,24, respectivamente. En lo referido a aquellas instituciones que no superan el 5, encontramos el sistema judicial, los sindicatos o la patronal (que poseen puntuaciones comprendidas entre el 4 y el 5) y también encontramos las menos valoradas, que son el sistema parlamentario, las instituciones religiosas, la banca y los partidos políticos (entre el 3 y el 4).

Realizando un análisis de tendencias, se observa que desde 2006 se ha producido un deterioro de la confianza depositada en muchas instituciones, fundamentalmente en aquellas que ocupan los últimos puestos en este estudio. No obstante, cabe señalar que, si comparamos los datos con los referidos a la población general, la juventud es menos crítica que el conjunto.

Finalmente, hay que añadir que, pese a lo que se pudiera esperar del contexto de crisis y dificultades en el que se ha implementado la encuesta, gente joven se muestra satisfecha con su vida. Así, en la escala 1-10, la media de satisfacción es de 8,10, subiendo hasta el 8,44 en lo referido la relación con sus familias. Y es que, como apuntan los autores, «el bienestar personal rescata recursos y opciones de carácter emocional (...) algunos reales y otros desiderativos, que llevan a distanciarse de ese panorama sombrío con que se describe lo de fuera».

Bloque 4

El cuarto y último bloque perfila una tipología de la juventud española. A partir de una serie de variables –la justificación moral de comportamientos, los valores finalistas y la imagen que tienen de sí



mismos— se divide a la población en una serie de grupos capaces de mostrar la pluralidad de posturas observadas en el estudio:

El resultado refleja cinco grupos o tipos juveniles que la investigación describe del siguiente modo:

- El primer tipo ha sido denominado *Conservadores: por la integración*, y representan el 22,1 % sobre el total del colectivo. Este grupo destaca por tener entre sus integrantes un ligero predominio femenino, así como por incluir jóvenes con edades y estudios superiores a los de la media. Estos jóvenes articulan su perspectiva del futuro en torno al éxito profesional y económico, teniendo como prioridades la creatividad y el emprendimiento, para lo que entienden que tienen que adquirir una buena formación profesional y cultural.

Valoran especialmente su entorno familiar y su círculo de amistades, y destacan por sus actitudes altruistas. Asimismo, es un colectivo algo más interesado en cuestiones políticas que la media. El bienestar colectivo, la igualdad de trato y la valía del voto y de las instituciones, son consideraciones políticas fundamentales para este tipo de jóvenes. Es el segundo grupo más religioso, así como el segundo en consumir menos drogas (legales e ilegales).

En conclusión, podría decirse que se trata de un colectivo sustentado en valores tradicionales y éticamente correctos, que desean entornos seguros, pues ni son rupturistas ni parecen querer liderar cambios.

- El segundo tipo es el denominado *Despreocupados por lo ajeno: instalados en el presente* (28,2 %). Se trata del grupo conformado por individuos de menor edad y con menor presencia de mujeres. No valoran el comportamiento político, religioso o medioambiental y destacan por ser presentistas y, por tanto, se preocupan poco por el futuro. Rechazan el incivismo ciudadano, aunque justifican la descarga ilegal desde la Red de material audiovisual o el hacer trampas en los exámenes.

En el terreno político, dos de cada tres renuncian a toda opción política concreta, de manera que no sienten afinidad por ningún partido. Asimismo, manifiestan en mayor grado que la media una alta desconfianza institucional y apuestan por un gobierno fuerte que garantice la ley y el orden, en tanto que son los que están menos dispuestos a hacer renuncias por el bienestar colectivo.

Así, podría decirse que son personas poco conflictivas, escasamente interesadas en lo colectivo, presentistas y defensoras de la seguridad y del orden, porque prefieren un mundo sin sobresaltos.

- *Rebeldes con causa: y un tanto confusos*, es el tercer colectivo en número y representa el 21 % sobre el total. En este grupo predominan estudiantes, habiendo una mayor presencia de hombres de clase media y alta. También lo integra un alto porcentaje de aquellos y aquellas que se autoperciben indiferentes o no creyentes en lo referido a la religión.

Este colectivo se aleja de lo socialmente atribuido la gente joven (la fiesta, el éxito económico o la popularidad), teniendo una visión muy crítica de sí mismos y autopercibiéndose como poco consumistas. Son jóvenes que desconfían y cuestionan los entornos socio-políticos, pues no están satisfechos con lo que hay y no ven muchas alternativas.

En el campo político, es el grupo que más a la izquierda se sitúa y defiende un modelo social que concuerda con el perfil de sus integrantes. Rechazan rotundamente el autoritarismo, valoran la diversidad social y cultural, no justifican la pena de muerte o el maltrato a detenidos y, en cierto modo, creen en la cohesión social.

Así, los integrantes de este colectivo son personas menos individualistas de lo que dicen ser, buscan encontrar su camino en una sociedad que no les agrada y que desearían que fuera más justa y equitativa. Su actitud crítica, su inconformismo y su preocupación por la injusticia, son la prueba de que sociedades más igualitarias son posibles.

- El cuarto tipo lo conforman los *Incívicos despreocupados: los que sostienen el tópico*, (14,4 %). Sus integrantes responden al estereotipo de joven despreocupado, marcado por su incivismo, su relativismo moral, la despreocupación por lo público y su falta de creencia en el esfuerzo personal para triunfar en

sociedad. Son los máximos consumidores de todas las drogas, particularmente cuando se trata de consumos frecuentes.

En el terreno político, son los que más a la derecha se sitúan, son ligeramente institucionalistas y tienden al conservadurismo, las posturas xenófobas y la inequidad.

En conclusión, los integrantes de este colectivo se ajustan a la representación más tópica de la juventud en su versión despreocupada, incívica e irresponsable.

- El último colectivo ha sido denominado *Conservadores altruistas: escasos recursos y religiosos* (8 %). Este grupo está muy marcado por dos variables: la alta religiosidad y el más bajo nivel de clase social (el 56 % provienen de clases medias-bajas y bajas), lo que explica el menor número de jóvenes que estudian, sobre todo estudios superiores. Estamos, por tanto, ante el grupo más vulnerable socialmente.

Quiénes integran este grupo muestran un fuerte rechazo a los planteamientos más rupturistas de la ortodoxia moral oficial, justifican en menor medida comportamientos que tienen que ver con la moral privada (abortar, la eutanasia, la adopción de niños y niñas por parte de personas homosexuales). Paralelamente, subrayan el interés por cuestiones políticas y religiosas, así como por mejorar 'el barrio' o la 'comunidad'.

En lo político, se posicionan más a la derecha que la media, pese a que no es el colectivo que más a la derecha se sitúa. Son quienes en mayor grado dicen tener confianza en las instituciones. No desean gobiernos fuertes o vivir en entornos completamente seguros. En cuestiones migratorias son ambivalentes. Asimismo, cabe señalar que consumen menos drogas legales e ilegales que la media.

En conclusión, se podría decir que este colectivo está fuertemente marcado por su religiosidad, su baja capacidad económica, su conservadurismo en la ética privada, su altruismo social y su confusión/contradicción en el planteamiento político.

Finalmente y a modo de cierre, el análisis de estas tipologías y su comparación con estudios previos, muestra dos tendencias fundamentales:

- Por un lado, se aprecia un incremento del porcentaje de jóvenes que poseen actitudes proactivas y que los predispone a implicarse en lo colectivo, aunque de diferentes modos. Una parte de estos jóvenes cuestiona el planteamiento social que impera en la política y en la cultura, y parecen integrar los movimientos vanguardistas de cambio social. No obstante, también dentro de éste colectivo juvenil, hay otros que abogan por planteamientos más conservadores, sin llegar a cuestionar el orden establecido, aunque sí reclamando su perfeccionamiento.
- Por otro lado, una segunda tendencia que podría señalarse, es la importante presencia de posturas conservadoras entre la juventud. Así, y como reacción a los 'excesos' socio-políticos que se han venido fraguando en los últimos años, aparecen posturas que reivindicaban la moral, los valores y las virtudes tradicionales. En paralelo, y aunque de forma más minoritaria, también surgen posturas que rechazan lo ajeno, reclaman orden y seguridad y sancionan fuertemente las amenazas a ese orden.

Para concluir, señalar la importancia de las aportaciones de este estudio para mostrar las diferentes formas en las que la juventud se posiciona ante una realidad social compleja y muchas veces contradictoria. Asimismo, la investigación permite conocer las formas en las que los valores y las actitudes juveniles se perfilan y modifican, en gran medida, al calor de un medio social determinado, en este caso, muy marcado por la crisis. Finalmente, el estudio señala la importancia de analizar los valores y los comportamientos, ya que toda acción humana es siempre una acción moral; y por ende, no estudiar ésta última dimensión significa obviar un eje vertebrador de nuestras sociedades.

Ana M.^a Rubio Castillo

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud



Cuando se trata de profundizar en las bases del comportamiento humano, resulta interesante comprobar hasta qué punto algunas reflexiones de los clásicos han sido corroboradas, en cierta medida, por las aproximaciones científicas de nuestra época. Actualmente, se dispone de una amplia evidencia empírica, en el plano internacional, en relación con la influencia que ejercen los valores de la esfera de la voluntad y las virtudes anejas sobre los logros escolares y los resultados educativos en general.

El Pleno del Consejo Escolar del Estado, en el «Capítulo E. Propuestas de Mejora» de su INFORME 2014 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO efectuó las siguientes recomendaciones:

- Difundir entre el profesorado y entre las familias las bases empíricas en las que reposan las evidencias que vinculan las virtudes aristotélicas con el éxito escolar.
- Promover la reflexión sobre los beneficios sociales del compromiso individual con este tipo de valores.
- Establecer políticas, a nivel de los centros escolares y a través de sus proyectos educativos, que comporten la promoción deliberada, organizada e intencional de estos valores.
- Promover la cooperación entre familia y escuela a fin de lograr una acción coordinada y colaborativa para el desarrollo en hijos y alumnos de esta clase de valores.

Con el fin de atender estas recomendaciones del Pleno, se ha elegido como tema central de este nuevo número de PARTICIPACIÓN EDUCATIVA «Valores, virtudes y éxito escolar», y se han articulado las correspondientes colaboraciones en torno a tres capítulos principales: la aproximación filosófica, los fundamentos empíricos y la experiencia educativa.