



Universidad  
de Navarra

**XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación**

## **Hacia una teoría de la educación transformadora**

Pamplona, del 19 al 21 de mayo de 2024  
Universidad de Navarra

### **REPENSANDO LA SOSTENIBILIDAD EN CLAVE EDUCATIVA: DE LA AMBIVALENCIA DEL SOSTÉN A LA SEGURIDAD DEL PORTEO**

De sostenibilidades, sustentos y otras sujeciones educativas. Sobre la  
fuerza transformadora del mirar pedagógico

Laura Camas Garrido

*Universidad Complutense de Madrid*

Una de las ideas que expone la ponencia es la práctica de la sostenibilidad en la educación desde su sentido más humanista. Un mundo sostenible ha de ser *sustentado* por vínculos igualmente sostenibles y que, según las autoras, se encuentran enraizados en postulados antropológicos y pedagógicos que señalan la vulnerabilidad del ser humano -no solo pero quizás especialmente en sus primeras etapas de vida-, pasando por espacios de crianza sostenibles y aterrizando en las ideas que circulan en torno a la ética del cuidado. Un abordaje de la temática tan atrevido como fascinante, que resulta inspirador para repensar temas –no siempre considerados- que podrían ser sugerentes para la Teoría de la Educación. De acuerdo a las autoras, aquello que hay que *transformar* va más allá de lo económico, lo digital o incluso lo material y ensancha su mirada en la dimensión afectiva y relacional de los seres humanos. En concreto, las autoras exploran la idea de transformar la dimensión relacional educativa para *reimaginar* ese futuro compartido al que se refiere el informe de la UNESCO (2022). La transformación de lo relacional mediante la potencialidad teórica del *sustentar* no es solo un fin a alcanzar, sino que, es también un medio para alcanzar esa misma meta. Para las autoras, las relaciones educativas en sus distintas escalas deben fundamentarse en la atención, la seguridad, la confianza y la vinculación con el otro. Se plantea así, la práctica de la *sostenibilidad* en su significado quizás más radicalmente humanista.

En vistas a enriquecer el debate acerca de la educación transformadora, la agenda pretende cuestionar dos ideas que son defendidas en la ponencia: por un lado, la conceptualización de los niños y niñas como “observadores” del mundo y de la realidad ajena y, por otro lado, las implicaciones pedagógicas de la metáfora del escalador. Por ello, he dividido la agenda en dos partes. En la primera parte sostengo la necesidad de considerar a los niños y niñas como *participantes observantes*, así como sus implicaciones pedagógicas en la educación transformadora. En la segunda, sostengo la necesidad de repensar la relación educativa desde

la metáfora del escalador argumentando que se invita a cultivar una confianza basada en el profundo deseo de protección *ante* el aterrador miedo anticipatorio, –quizás- desesperanzado y no siempre real de la posible caída. Construir vínculos desde la ambivalencia del arnés podría cultivar relaciones educativas inestables o inseguras que endeudan e instrumentalizan la confianza. La agenda termina con la propuesta de la necesidad de liberarnos del arnés desde una confianza un tanto arriesgada pero profundamente educativa que permanece abierta a la incertidumbre de la construcción del vínculo, sin generar una respuesta anticipatoria. Y, en su caso, poniendo atención a *cómo* caer de forma segura y tomarlo como parte del aprendizaje.

## 1. PRIMERA PARTE

La ponencia estudia la práctica de la mencionada *sostenibilidad* en la socialización primaria y, por tanto, en el ámbito familiar. En este sentido, las autoras afirman “durante la socialización primaria [el educando] asume un punto de vista concreto, porque no es posible ver la realidad más que desde una perspectiva: la del observador” (p.10). Sin embargo, considerando el tema que aquí nos reúne sobre la educación *transformadora*, resulta paradójicamente contradictorio y hasta cierto punto preocupante que, durante esa socialización primaria -que algunos autores sitúan hasta la adolescencia-, asumamos una noción de ser humano como “observadores”, de manera similar a un *actor secundario* que no parece ser del todo partícipe de una realidad que *ya* habita sino que pareciera ser insensible a la realidad del otro o lo otro. ¿Es posible educar *desde y hacia* la transformación si la noción del *sujeto* infantil desestima el potencial de la acción que reside en la propia cualidad *vulnerable* de los seres humanos? Inclusive, fuera del ejercicio de imaginación, ¿es realmente posible conciliar la condición vulnerable de los seres humanos como seres afectados y afectables con la noción de seres observadores?

La vulnerabilidad antropológica de la etapa infantil asoma la cualidad inmadura de los seres humanos sin embargo, ésta no necesariamente anula su agencia y su posibilidad de mirar más allá de sí mismos. La inmadurez evolutiva del ser humano no necesariamente debería implicar el reduccionismo de considerar a niños y niñas como espectadores de la vida, de su propia vida. Porque, ¿no sería esta consideración un tipo de privación de la propia vulnerabilidad infantil? Más bien, tal y como Dewey (1998) sostenía, la inmadurez humana expresa la capacidad de desarrollarse, ese potencial crecimiento que parte de la *participación* cotidiana en la vida comunitaria de las personas. La condición de vulnerabilidad no debería limitar la expresión y el cultivo de la agencia infantil, porque en ésta reside un gran potencial de acción, pensamiento y sentimiento transformador.

Si tal y como las autoras establecen “la verdadera determinación a la acción nace de dentro, del deseo profundo o de la atracción del bien percibido, al modo que ya señalaba Platón” (p. 2) entonces, el cultivo de la sensibilidad tendría igualmente que dirigirse en primer lugar, hacia la apreciación del mundo como un espacio que es maleable y modificable. Y, en segundo lugar, hacia la consideración del ser humano inmaduro como un ser que desde su inmadurez tiene el poder consciente o inconsciente de afectar y ser afectado (Seguró, 2023). Es decir, generando no solo el deseo de preservar el mundo mediante el cuidado del mismo, sino la convicción de que el mundo se encuentra inacabado y la determinación de que su destino está *todavía por hacer, por pensar, por sentir* y, por tanto, por transformar en múltiples direcciones.

El juego infantil, por ejemplo, en su estado más informal y espontáneo es una muestra de cómo niños y niñas no son, desde edades muy tempranas, espectadores de la realidad. Más bien, son participantes observantes de la vida, y en ocasiones, es a través del juego como ponen en práctica esos imaginarios potencialmente transformadores.

Fruto de mis investigaciones he examinado cómo los niños y adolescentes de finales del siglo XIX ejercieron su agencia en el patio de juegos del *settlement* Hull-House que fundó Jane Addams en Chicago (1893). A través de un análisis de clips del periódico Chicago Tribune sostengo que un análisis del significado de la actividad lúdica requiere la incorporación de las voces de quienes dieron vida a los parques infantiles. Esto significa que los deseos y esperanzas de los reformadores como Dewey o Jane Addams deberían ser dialogados con los deseos de los niños, niñas y adolescentes. En mi investigación, he apreciado varios ejemplos que muestran cómo los niños y adolescentes -más que observadores inconscientes-, aceptaron, cuestionaron y rechazaron los juegos y reglas enseñados por los supervisores del parque infantil.

Los fragmentos analizados revelan cómo mostraron ser independientes y poseer sus propias ideas sobre cómo, cuándo y con quién jugar. Un ejemplo es el proveniente de la apertura de la temporada de verano del parque de Hull-House en 1895. Su apertura no estaba planificada hasta la tarde, sin embargo, Chicago Tribune relató que los niños se encontraban horas antes “espiando con hambrienta impaciencia los columpios, hamacas y demás cosas dispuestas para su diversión”. Ante tal deseo, varios intentaron trepar la valla, pero fueron detenidos por la policía. Finalmente, algunos decidieron cavar un hoyo debajo de la cerca y, en poco tiempo, la mitad de los niños que esperaban a las puertas del parque estaban dentro.

Otro ejemplo ocurrió la mañana del 30 de junio de 1900, cuando un grupo de niños fueron expulsados del patio de recreo por el maltrato a los más pequeños. La respuesta no se hizo esperar: “Niños asaltan el parque infantil de Hull-House”(p.6), informó el Chicago Tribune. El mismo día por la tarde “una multitud de niños pequeños arrojaron piedras al parque. . . y varios de los niños fueron expulsados”(p.6). Hines ha interpretado estos hechos como evidencia de que los niños tenían en realidad, sus propias reglas y que éstas eran abismalmente diferentes de los deseos y esperanzas de los adultos. Sin embargo, sugiero que éstos en realidad estaban haciendo un ejercicio de negociación y de reimaginación del espacio público. Así, más allá de ser espacios de resistencia, los parques infantiles podían ofrecer ese espacio creativo y lúdico en el que repensar la vida.

## **2. SEGUNDA PARTE**

Lo cierto es que, de una manera o de otra, desde el nacimiento los seres humanos *ya* forman parte del mundo, como diría el poeta portugués Fernando Pessoa “se vive como se nace, sin querer y sin saber” (2019, p.7). Y, si lo estiráramos Amengual nos llega a decir: “ni siquiera nacemos, somos [-añadiría *inevitablemente*] nacidos” (2007). No obstante, una vez vivo, inevitablemente comienza a ser sujeto agente. Sugiero así, que los educandos son en lugar de observadores de la realidad, *participantes observantes*. Ahora bien, es probable que esa participación observante goce de varias direcciones que enfatizan distintos focos de atención: la

observación de la realidad del otro, de lo otro y su propia realidad. Es así como disponen de voluntad y cierta capacidad de decisión consciente o inconsciente que le lleva a interactuar y relacionarse con el otro y lo otro.

Si aceptamos la premisa del participante observante, es decir, que los niños y niñas *ya* participan en la sociedad y que permanecen atentos a qué respuesta generan sus acciones en el medio, el otro y el *yo*, es probable que la noción de cuidado pueda también verse matizada. Construir un entorno de confianza, seguridad, atención o afecto podría ser en ese caso, radicalmente distinto. Si bien la metáfora del arnés que proponen las autoras podría ser visualmente explicativa, parte de mi imaginario se perturbó al toparme con los arneses modernos que invitan a llevar a los niños y las niñas como mascotas con correa en los espacios públicos. Es decir, probablemente lejos de la direccionalidad educativa podría existir igualmente el riesgo de recrear cierta fantasía de control que podría existir tras la idea del arnés.

Siguiendo el ejemplo de la escalada que proponen las autoras, cabría mencionar que, antes del aventurarse al abordaje de una vía en vertical, es común introducirse en la escalada con una tendencia más horizontal donde la altura es menor y no existe arnés que sujete. Ahora bien, en el *boulder* –así se conoce la práctica- sí que existe una persona que “portea” o lo que es lo mismo, amortigua al escalador *solo* en caso de *posible* caída. Mientras que el arnés en la escalada vertical es un complemento indispensable que está presente en todo momento de la ruta y, la persona que sujeta no alcanza a dar orientaciones para continuar la vía -ya que pone toda su atención en amortiguar la posible caída-, en el *boulder* no existe presencia de arnés que sujete su cuerpo y el escalador cuenta solo con sus sensaciones corporales. La persona que acompaña en el *boulder* *portea*, de forma que, además de estar atenta a su *posible* caída, interviene ante posibles bloqueos del escalador realizando sugerencias de cómo podría continuar la ruta – siendo éstos aceptados o rechazados. Además, en el contexto de la caída resulta estéticamente esclarecedor que, cuando el escalador cae, inevitablemente la persona que sujeta sube en contraposición, mientras que en el porteo se trata de acompañar en la caída.

En el *boulder*, el educador o el cuidador cultiva una confianza fértil, porque sus *manos* no están ocupadas esperando la caída, se encuentran *liberadas* y su mente y su corazón, busca la manera de ayudar para llegar a la siguiente presa, lo que le permite hacer un acompañamiento pedagógico de la ruta. La metáfora del *boulder* abre el diálogo sobre dos formas pedagógicas muy distintas de *sostenibilidad educativa*, la primera lo hace considerando la relación educativa desde una confianza basada en el profundo deseo de protección *ante* el aterrador miedo anticipado y –quizás- desesperanzado de la posible caída. Construir vínculos desde el arnés podría cultivar vínculos inestables o inseguros que endeudan la confianza. La segunda, lo hace fuera de la ambivalencia del “dejar hacer y controlar, soltar y sujetar” (p.22) -porque no dispone de arnés-, desde una confianza un tanto arriesgada que permanece abierta a la incertidumbre de la construcción del vínculo, sin llegar a asumir un posible desplome de forma anticipada. Pero, sobre todo, lo hace desde una construcción de vínculos que no instrumentaliza la confianza. Y, en su caso, la relación educativa debería considerar la caída como parte del aprendizaje y, en definitiva, de la propia vida. Una confianza que bien podría asemejarse a la esperanza ni desesperanzada ni esperanzadora de Du Bois (Hansen, 2023).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amengual, G. (2007). Antropología filosófica. Biblioteca de autores cristianos
- Boys Raid Hull-House Playground. (1900) Chicago Tribune, 3 de Julio 3.
- Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Ediciones Morata.
- Hansen, D. (2023). Democratic Imagination in the University. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, (1), e91615.
- Hines, M. (2017). "They Do not Know How to Play': Reformers' Expectations and Children's Realities on the First Progressive Playgrounds of Chicago,". *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 10 (2), pp. 206-227.
- Pessoa, F. (2019). Suave es vivir solo. Poesía portátil.
- Seguró, M. (2023). La vulnerabilidad que duele y la que no. *Filosofía & Co*, 5, 7-9.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. OREALC/UNESCO y Fundación Santa María (SM, España).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>