



**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

### **DE SOSTENIBILIDADES, SUSTENTOS Y OTRAS SUJECIONES EDUCATIVAS. SOBRE LA FUERZA TRANSFORMADORA DEL MIRAR PEDAGÓGICO**

**Carmen Urpí Coord.**

Universidad de Navarra

**María G. Amilburu**

Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED

**Patricia Quiroga Uceda**

Universidad Complutense de Madrid

Sostener: mantener algo firme en un lugar sin caer o haciéndolo muy lentamente; sufrir, tolerar, sustentar (RAE). Del latín *sustentare*, frecuentativo intensivo del verbo *sustinere* (afirmar, sujetar desde abajo, soportar, sostener, aguantar). El prefijo se aplica a la raíz de *tenere* (sujetar, agarrar) procedente de la raíz indoeuropea *ten-* (tender, estirar), la cual también dio en latín el verbo *tendere*, del que vienen palabras como atender o atención. Asimismo, la raíz *ten-* dio en latín el adjetivo *tenuis* del que proceden tenue, atenuar, y el adjetivo *tener*, del que proceden tierno, ternura.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El giro pedagógico observado en los diferentes ámbitos educativos hacia un crecimiento personal y social alcanzable no solo mediante el aprendizaje de conocimientos, técnicas y valores, sino también aprendiendo a convivir en un mundo diverso –tal como lo requería el Informe Delors (1996) para el cambio de milenio– presenta hoy su continuidad bajo la idea de una educación transformadora. Desde su humanismo, Delors abogaba por una educación no instrumentalizada por los factores económicos del neoliberalismo, con el fin de alcanzar una convivencia humana más viable, anticipando ya una educación para el desarrollo sostenible del mundo. El último

informe de la UNESCO (2022) para el futuro de la educación reclama el papel clave de ésta en la transformación del mundo, apuntando nuevas directrices para orientar las políticas y prácticas educativas de los países miembros.

Bajo el título *Reimaginar juntos nuestros futuros*, el informe de la UNESCO (2022) responde a la pregunta sobre qué educación hace falta para transformar el mundo. Esta misión educativa apela directamente a la implicación activa de toda la sociedad –como una gran comunidad educativa– en la creación de un futuro supuestamente plural y mejor para todos y cada uno. Alineado con otros documentos internacionales de Naciones Unidas, el informe marca varias metas a alcanzar en torno a la sostenibilidad, la digitalización, la inteligencia artificial, la interculturalidad, la igualdad de género, etc.; pero lo que importa, sobre todo, es la movilización de toda la ciudadanía para alcanzar dichas metas. Se diría que la idea de fondo consiste en llamar la atención sobre este punto: para obtener resultados no basta solo con marcar unos objetivos en las agendas políticas mundiales, sino que *es necesario implicar a una ciudadanía activa en el cumplimiento de dichas agendas*. Para ello, se apela al valor pedagógico de una educación orientada ya no solo al desarrollo de competencias sino al compromiso con determinadas acciones transformadoras del mundo. No hay que olvidar que se apela a una *educación transformadora* en plena post pandemia. Si a raíz de los acontecimientos vividos a causa de la pandemia por Covid19 se recurrió al término paradójico de *una nueva normalidad* para indicar una serie de cambios que iban a instalarse, no parece casual ahora la necesidad de recurrir a la noción de una *educación transformadora* que facilite la movilización requerida para afrontar los grandes desafíos que plantean dichos cambios.

Ahora bien, para hablar en el contexto del SITE de una posible *teoría de esta educación transformadora*, interesa revisar primero algunas nociones antropológicas y pedagógicas subyacentes a esta expresión. Diferentes modelos pedagógicos bien conocidos por todos, clásicos y modernos, advierten cómo una educación orientada a la acción responsable y realmente comprometida significa aceptar el riesgo de educar para ejercer la libertad de manera crítica respecto de las metas marcadas por otros desde fuera, ya que la verdadera determinación a la acción nace de dentro, del deseo profundo o de la atracción interior del bien percibido, al modo que ya señalaba Platón (Bonagura, 1991) y que también recogen algunas pedagogías contemporáneas de corte humanista crítico-interpretativo.

Por tanto, el reto de una *educación transformadora* pasará necesariamente por una educación entendida como *conquista de la libertad*, en el sentido de *desafío moral* que apuntaba el filósofo de la educación, Giuseppe Mari (2013). Se trata de una educación basada en la configuración y el fortalecimiento de personalidades singulares que, siendo permeables y sensibles al mundo exterior, mantienen su interés y criterio interior para actuar con deliberación, asertividad, resiliencia, creatividad y compromiso personal en busca del bien percibido para sí y para la vida en común con otros. Esta delicada relación entre exterioridad e interioridad del yo (Bonagura, 1991), que pone en juego la propia libertad, con sus frustraciones y satisfacciones, difícilmente se alcanza sin la relación confiada y vinculante con *otro* que va por delante allanando el camino, invitando, sosteniendo, sujetando a cada paso: padre, madre, maestra, maestro, amigo, profesor, tutor, educador.

Con esto se afirma que la educación y sus teorías no sólo han de responder al devenir de los acontecimientos y sus demandas de transformación, sino también a los principios originarios de la condición humana, tal como se fundamenta desde la antropología filosófica y la psicología. De la teoría de Gehlen (1940) sobre la inespecificidad y plasticidad originarias de la morfología humana, se puede derivar la idea de una vulnerabilidad intrínseca que reclama la atención educativa del otro para afrontar las limitaciones y dificultades que depara el camino hacia una mayor plenitud. Desde planteamientos psicológicos –a menudo de inspiración psicoanalítica aplicada a la infancia, como la de Winnicott (1971) o Klein (1977)–, esta vulnerabilidad que caracteriza al ser humano desde el inicio hasta el final de la vida y que cada uno experimenta en su interacción consigo mismo, con otros o con el mundo, requiere un entorno de confianza y seguridad que facilite, en última instancia, la expresión creativa de su singularidad en y para su entorno social.

Con esta doble mirada, desde el origen humano y hacia el futuro, la presente ponencia pretende dar con algunas claves interpretativas y orientativas en torno a la solicitada transformación y su aplicación educativa en diferentes ámbitos de crecimiento de la libertad y creatividad. Como hilo de fondo, la ponencia sigue la idea de la educación como una práctica de sostenibilidad y creatividad en sí misma, en el sentido de que la mirada atenta y confiada de otro se convierte en motor y sustento de la existencia creativa de uno; creativa, en cuanto personal y libre, en cuanto singular (Urpí, 2022). Con ello, esta

práctica educativa contribuye a la generación de valor añadido para toda la humanidad y, por tanto, a la configuración de un mundo también más sostenible (Musaio y Urpí, 2016).

## **2. TRANSFORMACIÓN: EL DRAE, EL SITE Y LA UNESCO**

Una de las posibles formas de iniciar el estudio de un tema es acudir al diccionario para consultar el significado de las palabras que contiene, aunque la gente más joven prefiere preguntar a Google, Wikipedia o ChatGPT. Por la fuerza de la costumbre, se consultó el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) –eso sí, en su versión online– para comprobar el sentido que se atribuye en castellano al término *transformar*. Entre otros, proponía algunos de los que se deduce que toda transformación lleva consigo un cambio:

1. Hacer cambiar de forma a alguien o algo.
2. Transmutar algo en otra cosa.
3. Hacer mudar de porte o de costumbres a alguien.

Si se sigue preguntando a esta misma fuente qué significa *cambiar*, entre otras definiciones que no tienen interés para nuestro trabajo, se encuentran algunas que presuponen la existencia de dos situaciones diferentes –una inicial y otra final– y el paso de una a otra, lo que implica el transcurso del tiempo, por muy breve que sea:

1. Dejar una cosa o situación para tomar otra.
2. Convertir o mudar algo en otra cosa, frecuentemente su contraria.
3. Dar o tomar algo por otra cosa que se considera del mismo o análogo valor
4. Dicho de una persona: mudar o alterar su condición o apariencia física o moral

Considerados en conjunto, ambos términos indican que hay algo de la situación inicial que permanece a lo largo del proceso de transformación porque, si no, se estaría hablando de la sustitución de una cosa por otra y no de su cambio o transformación. Sin embargo, ninguna de las dos definiciones realiza una valoración –ni cuantitativa ni cualitativa– del proceso de transformación. Por sí mismo, el cambio no permite realizar ningún juicio de valor acerca de la situación que se deja y a la que se llega, es decir, si se cambia a mejor o a peor. Ahora bien, teniendo en cuenta que en el tema propuesto para este XLII SITE

el adjetivo *transformador* se aplica al sustantivo *educación*, interesa considerar aquí aquellas transformaciones que el ser humano atraviesa mediante la acción educativa; es decir, aquellas que –como ya señaló Dewey– contribuyen a que el sujeto cambie *a mejor* (Pring, 2003).

En este sentido, el informe de la UNESCO (2022) *Reimaginar juntos nuestros futuros* ha derivado en una serie de programas y encuentros internacionales bajo la expresión *educación transformadora*, para orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia la toma de decisiones fundamentadas y la actuación con conocimiento de causa, a nivel individual, comunitario y mundial, que faciliten alcanzar el deseado compromiso con el mundo y la necesaria transferencia entre la vida escolar y la vida social. Para ello, resulta imprescindible que los centros educativos se configuren como comunidades de aprendizaje inclusivas, seguras, saludables, ecológicas, participativas, colaborativas.

Es también significativo que esta expresión –*educación transformadora*– aparezca como el primer eje de la *Estrategia 2025: universidad y sostenibilidad* de la Universidad de Navarra –que acoge este XLII SITE–, orientada hacia una *experiencia formativa profunda*. Esta consiste en desarrollar, junto a los conocimientos científicos y profesionales, las cualidades necesarias para ser “ciudadanos responsables, con profundidad de pensamiento, espíritu crítico y perspectiva internacional, capaces de entender su trabajo como un servicio a los demás y a la sociedad” (Universidad de Navarra, s. f.).

Llama la atención en ambos casos que la expresión *educación transformadora* se subraye como si fuera una novedad, porque ¿acaso hay educación que no lo sea? ¿Es una redundancia aplicar el adjetivo *transformador* a cualquier proceso educativo?

### **3. LA FORJA Y TRANSFORMACIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD Y LA EDUCACIÓN**

Cada ser humano es *el mismo* a lo largo de toda su vida, pero ciertamente no es *lo mismo*, porque experimenta muchos cambios –no solo a nivel biológico– durante todo ese tiempo. En su *Manual de Antropología Filosófica*, Choza (1987, pp. 415-431) describe el proceso de desarrollo humano desde que el viviente es una sola célula hasta la madurez; esto es, desde la completa inconsciencia de sí mismo y del mundo, hasta la plena

autoconciencia y experiencia de la propia existencia como plenamente realizada o, por el contrario, frustrada o carente de sentido.

Se puede afirmar categóricamente que *ser humano* es todo viviente que pertenece a la especie *homo sapiens* por vía genealógica (Spaemann, 2010): todo *nacido de mujer*. Sin embargo, para llegar a *ser plenamente humano*, es decir, para que puedan actualizarse y *floreecer* todas las potencialidades características de la especie humana, debe llevarse a cabo la interiorización de una cultura, pues los humanos somos inviables al margen del ámbito cultural (G. Amilburu, 2018). La experiencia de *ser plenamente uno mismo* se tiene cuando se ha podido tomar decisiones libres de acuerdo con el proyecto de vida que cada uno va trazando para dar sentido a la propia existencia.

En las etapas iniciales de la vida, los individuos de la especie humana son muy similares entre sí y se van diferenciando progresivamente como resultado de su propio desarrollo y su actuación. Este proceso –como todo cambio, según se ha visto– supone la transformación de *algo* que ya es individual; si no fuera así, habría que hablar de la sustitución de un ser humano por otro diferente. Pues bien, ese *algo* distinto de los demás seres de la especie, que permanece desde el inicio, permite experimentar la continuidad de la conciencia individual y se mantiene a través de los cambios. Ese *algo* no es de índole material, porque las células del organismo humano se renuevan continuamente; sin embargo, se percibe que es real, porque cada uno se reconoce como un *yo* que, simultáneamente, permanece y cambia. Cada persona sigue siendo *ella misma* desde que nace, aunque no sea *lo mismo*.

Como señala la filosofía analítica al referirse a la *primera persona del singular* (Anscombe, 1981), ese *algo* que no cambia y que permite a cada uno decir *yo* constituye el sujeto último de predicación de todas las demás propiedades que puedan atribuirse a cada ser humano a lo largo de su vida; el sustrato que permanece en todos los cambios. Así, cuando uno ve una colección familiar de fotografías, puede señalarse a sí mismo, aunque su aspecto y circunstancias hayan cambiado drásticamente y decir: “éste soy *yo* cuando tenía dos años”, “éste soy *yo* el día de mi boda”, “este soy *yo* el día de mi jubilación”. La autoconciencia es un descubrimiento humano que se alcanza con un cierto grado de madurez. A lo largo de la vida, uno va aprendiendo que ese *yo* –al principio indeterminado– es este *yo concreto, con estas circunstancias*, como acertadamente señaló Ortega y Gasset (1914).

Desde el punto de vista biológico, cada ser humano posee una carga genética exclusiva, una combinación bioquímica irrepetible –el ADN– diferente a la del resto de la especie. Esta identidad genética queda constituida en el momento de la fecundación y se desarrolla según las leyes embriológicas hasta la formación completa del organismo durante la gestación. Ahora bien, el desarrollo biológico no acaba con el nacimiento, aunque para entonces se hayan configurado de modo irreversible los sistemas nervioso y endocrino, así como el tipo constitucional psicológico o temperamento. Desde el parto hasta que el ser humano alcanza la madurez biológica, se extiende un largo periodo en el que los factores culturales deben entrar en concurrencia con los procesos biológicos para que se produzca una maduración auténticamente humana. Por tanto, se observa que el ser humano es el viviente que tiene una infancia más prolongada.

Ningún individuo puede decidir sobre estas cuestiones en relación consigo mismo. Tampoco nadie ha sido consultado acerca de si quería o no nacer, si deseaba tener este cuerpo u otro, ni si prefería elegir uno u otro temperamento. Tampoco ha podido escoger cuál iba a ser la cultura de su entorno o su lengua materna. De hecho, para cuando alguien puede decidir qué quiere hacer con su vida, lleva ya varios años viviendo del modo que otros han elegido para él. La persona se encuentra situada en unas coordenadas particulares en las que el tipo de educación –de modo particular, la recibida durante los primeros años– juega un papel decisivo en su historia personal. Puede reconocer que hay mucho que le ha sido dado, y que le configura, y que tiene una imagen del mundo determinada, que es fruto de su inculturación. Con todo, aun siendo esto así, este reconocer requiere y supone también cierto aprendizaje. Hay quienes lo reconocen como impuesto desde fuera y lo rechazan como propio, pretendiendo reinventarse desde cero. Otros apenas lo reconocen como recibido y se lo apropian como si fuera exclusivo suyo. Ante ambas posturas, uno de los grandes retos que tiene planteada toda tarea educativa está precisamente en aprender a agradecer lo recibido, recreándolo interiormente como algo propio, para transformarlo, y transmitirlo a otros.

#### **4. LA PRIMERA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: LA SOCIALIZACIÓN PRIMARIA**

Se puede afirmar con Geertz (1987) que, si bien no hay cultura sin hombres, tampoco habría seres humanos sin cultura. Berger y Luckmann (1972) elaboraron un interesante análisis de los procesos de socialización o inculturación, en cuanto inducción de un individuo dentro del mundo objetivo de una sociedad o de un sector de ella. El elemento clave del proceso de socialización es la interiorización; es decir, la comprensión inmediata de un objeto o acontecimiento como significativo para el sujeto. Se distinguen dos etapas en este proceso: la socialización primaria, que tiene lugar en la infancia y la socialización secundaria, que abarca todo proceso de socialización subsiguiente, cuando el sujeto se introduce en nuevos sectores del mundo cultural y, en concreto, interioriza las instituciones y los submundos basados en ellas.

Interesa examinar aquí con más detalle la socialización primaria, que se lleva a cabo habitualmente, de manera espontánea, en el ámbito familiar y abarca las dimensiones cognoscitiva, emocional y operativa del recién nacido. Por este motivo, los adultos son quienes toman la iniciativa en la socialización primaria, porque el menor no puede seleccionar a quienes le rodean, los *otros significativos*: sus padres u otras personas que se relacionan con él.

La adquisición del lenguaje es, al mismo tiempo, el contenido y el instrumento principal de la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1972). El lenguaje tipifica y aporta esquemas de clasificación para diferenciar a los objetos según el género, número, acción, modos de ser, grados de intimidad social, etc. Normalmente, para cuando cumple cinco años, el niño domina unas reglas complejas de gramática y de sintaxis –aunque el vocabulario sea limitado– y también múltiples funciones del lenguaje –ordenar, preguntar, llamar la atención de otros, ejercer un control social, explicar, describir. Esto significa que ha adquirido un modo eficaz de organizar la experiencia, comunicarse con otros y actuar sobre el ambiente físico y social. Absorbe lo que se le dice de manera casi automática e interioriza la realidad que se le presenta como *el único mundo existente y concebible*. Así, su universo es indubitable y masivamente real, y este protorealismo es inevitable en ese punto del desarrollo de la conciencia. Durante los primeros años de vida, todo individuo es espontánea e inconscientemente etnocentrista, entendiéndolo por ello la actitud que considera los criterios particulares de la tradición cultural a la que pertenece como los parámetros propios de la naturaleza humana. Lo diferente a lo que uno ha aprendido resulta raro o exótico, mientras que lo propio se considera siempre *natural, de sentido común, civilizado, normal*. Esto es debido a que en ese estadio del desarrollo

humano es muy difícil establecer la distinción entre lo natural y lo cultural, y se entiende la cultura en términos de naturaleza. Así, se considera *natural* vivir del modo como uno vive, hablar la propia lengua, etc. (G. Amilburu, 2011).

Este protorrealismo característico del mundo de la infancia proporciona al individuo una estructura ordenada en la cual puede confiar y sentirse seguro. Si fallan estas condiciones, el desarrollo humano no puede llegar a plenitud, como se verá más adelante.

Esta necesidad de seguridad es quizá una propiedad filogenética característica de nuestra especie, cuya plasticidad biológica es su rasgo más característico. El *homo sapiens* carece de pautas innatas de comportamiento fijas, a las que no puede resistirse, comunes a toda la especie y eficaces; en definitiva, carece propiamente de instintos en cuanto mecanismos automáticos de actuación.

El niño aprende que las cosas, y él mismo, son lo que los demás le dicen que son: recibe una identidad, le es asignado un lugar dentro del mundo. Estos primeros conocimientos tienen una importancia decisiva en el desarrollo humano: constituirán las coordenadas, los puntos de referencia y de apoyo donde se irán sustentando los demás aprendizajes y experiencias. Si se edifica en falso, o no se ofrecen los referentes oportunos, se producen consecuencias desastrosas para el futuro de la persona. Basta recordar los tristemente famosos casos de niños salvajes para captar –en sus consecuencias más extremas y dramáticas– la importancia de las influencias recibidas u omitidas a edades tempranas. De modo similar, el síndrome infantil de Spitz (1945), conocido también como depresión anaclítica o síndrome de hospitalismo, demuestra que un bebé humano requiere de algo más que la atención primaria de necesidades de alimentación, vestimenta y cobijo.

El ser humano vive en un mundo cultural, en una realidad siempre interpretada: no puede desarrollar su existencia en un vacío social. De hecho, no es posible comprender adecuadamente la naturaleza de una acción humana hasta que no se ha comprendido algo del significado de las tradiciones culturales en las que se inscribe; y ésta es una manifestación más de la imposibilidad de escapar del contexto. Ahora bien, de esto no se deduce necesariamente la necesidad de adoptar una postura relativista, ni tampoco dogmática. La existencia humana se halla siempre *situada* en una perspectiva cultural particular y éste es un factor de capital importancia que debe ser tenido en cuenta en cualquier tarea educativa; particularmente, en lo que respecta a la educación en una sociedad democrática y multicultural. Al ser introducido en un ámbito cultural

determinado durante la socialización primaria se asume un punto de vista concreto, porque no es posible ver la realidad más que desde una perspectiva: la del observador. Sin embargo, esto no significa que la realidad que se conoce sea toda la realidad cognoscible, o que no se pueda intentar adquirir otra perspectiva para ver las cosas desde otro punto de vista.

Precisamente, esto es lo que distingue la inculturación del adoctrinamiento; porque, en este último, quien enseña algo traslada una visión parcelada de la realidad –su visión– de tal manera que imposibilita el ejercicio del pensamiento crítico en quien aprende, cercenando así su libertad para abrirse a la realidad. Constituye una manipulación en la que la intencionalidad del educador permanece opaca ante quien aprende y, por ello, no puede considerarse una acción educativa (G. Amilburu y García, 2012).

A partir de aquí, se puede entender la importancia de ofrecer seguridad en la socialización primaria sin lesionar el futuro ejercicio de la libertad, así como en todo el proceso educativo posterior, desde etapas tempranas y a lo largo de toda la vida.

Proporcionar esos puntos de referencia que ofrezcan seguridad a los individuos aún inmaduros de la especie que carece de instintos, no es algo que se oponga a la libertad, sino que constituye la condición de posibilidad de su futuro ejercicio. Puede servir como ejemplo para ilustrar este punto el ejemplo del arnés que se utiliza en las escaladas: no ve mermada su libertad el escalador que hace uso de un arnés para poder llegar a la meta propuesta de una manera segura, sin poner en peligro su integridad física, sin quedar abandonado a su suerte, pero sin impedir su movimiento. De la misma manera que tampoco daña el desarrollo de una planta joven el rodrigón que se le coloca al lado para facilitar que el tronco crezca derecho, sin quebrarse.

## **5. EL PROCESO DE RECONFIGURACIÓN DE LA FAMILIA COMO ESPACIO DE SOSTENIBILIDAD**

Al constituir el primer lugar de referencia y de socialización, la familia es un espacio determinante en el desarrollo del ser humano. Este marco relacional en el que se circunscriben las relaciones familiares configura un *estilo parental* de crianza. En términos de Max van Manen (2015), se podría decir que el modelo que cada familia elige se manifiesta en el *tono* que los padres y las madres adoptan en su relación con sus hijos

e hijas. Históricamente se han identificado dos modelos que en ocasiones se han constituido como tonos contrapuestos. Uno de ellos es un modelo de carácter más autoritario y rígido, orientado a *dar forma* a la infancia a partir de unas ideas fijas preconcebidas acerca de cómo ésta ha de ser, un ideal del deber ser. El otro modelo es de naturaleza más flexible y permisiva, y en él la familia deja que la evolución de las capacidades infantiles se vaya autorregulando por sí sola. Entre ambos extremos, la práctica real se encarga de matizar estos modelos teóricos a través de una paleta de grises que interesa contemplar aquí.

Una de las primeras referencias históricas a dichos modelos aparece en la Roma clásica. Publio Terencio Africano escribió una obra de teatro en la que abordaba la existencia de estos estilos parentales. Su obra, titulada *Adelphe (Los hermanos)*, fue representada por primera vez en el año 160 a. C. El argumento de esta comedia teatral parte de contraponer los dos modelos por los que pueden decantarse los padres en la educación familiar. Los hermanos protagonistas de la obra, Mición y Demea, encarnan dos formas posibles, ya entonces, de servir de guía en el entorno familiar. Mición, cuyo hijo adoptivo es Esquino, opta por una relación paternofilial basada en la comprensión y la tolerancia. Por su parte, Demea, padre de Tesifonte y Esquino, aplica un modelo autoritario donde prevalece el trato rígido y severo. Lo que nos muestran obras como la de Terencio es que el trato de los padres a sus hijos no solo era un tema de actualidad en su tiempo, sino que ya entonces era posible optar por formas hirsutas o formas indulgentes, siendo ambas visiones contrapuestas, ya que en los dos casos conllevan modelos de relación entre hijos y padres diferenciadas.

El debate sobre la interpretación de esta comedia muestra la intención de Terencio de desvelar a través de cada hermano las debilidades de carácter que esconden ambas posturas, señalando así a la ciudadanía las dificultades internas que podían encontrar a la hora de ejercer una práctica, más recomendable, entre ambos extremos (Bustos, 2009). Igualmente, pero más cercano a nuestra época, Dewey (1938) advierte del riesgo de reducir el debate educativo a la dicotomía entre un modelo tradicional y otro progresista, y sitúa en el centro de la educación la provisión de *experiencias* de aprendizaje que permitan ajustar el ideal teórico con la vida real práctica.

En el contexto actual, se puede afirmar que continúa la convivencia de estos dos modelos con todos sus matices. Así, un trabajo en el que aparecen analizados ampliamente ambos estilos parentales, junto con otras muchas cuestiones relacionadas

con la maternidad y paternidad, es el conocido ensayo de Carolina del Olmo *¿Dónde está mi tribu? Maternidad y crianza en una sociedad individualista* (2013). La autora señala que “esta dicotomía básica en el campo de la crianza parece haber viajado prácticamente intacta desde finales del siglo XIX hasta las estanterías de novedades de nuestras librerías” (p. 17), donde ambos modelos coexisten bajo la denominación de un estilo parental centrado en el adulto (*adult-centered*) y otro centrado en el niño (*child-centered*). Mientras que el primero busca minimizar el impacto que tiene la llegada de un nuevo miembro a la familia para preservar las necesidades de los adultos, el otro modelo ubica las necesidades y ritmos infantiles en el centro de la vida familiar. Este segundo modelo es hoy día prevalente entre las clases altas más influyentes socialmente y adopta denominaciones como *maternidad intensiva* o *crianza con apego*, la cual, advierte Del Olmo (2016, p. 16): “defiende la inocencia y bondad intrínsecas del niño, que sabe mejor que nadie lo que necesita, y lo pide con los medios que tiene a su alcance”.

Si a la redefinición de la experiencia de parentalidad suscitada en el espacio familiar por este modelo, se suma la mayor atención que se presta a la condición de vulnerabilidad en el ser humano y la emergencia de la ética del cuidado, el resultado apunta a la configuración de nuevos significados en la educación familiar, que bien requieren del análisis en profundidad desde la teoría de la educación. Para realizar este análisis, se plantea una reflexión en torno al término *sostenibilidad*, comúnmente empleado en la actualidad respecto del medio ambiente y la economía circular, pero reclamado aquí como término nuclear de la educación, en línea con el título de la ponencia y la definición etimológica del encabezado.

## **6. LA VULNERABILIDAD DEL SER HUMANO Y LA ÉTICA DEL CUIDADO**

Partir de la consideración de la familia como espacio de sostenibilidad guarda una estrecha relación con la propia condición vulnerable de los seres humanos. Varios autores a lo largo de la historia de la ciencia y la filosofía han destacado esta vulnerabilidad como un rasgo originario de la sociedad humana y de la educación. Una referencia frecuente se encuentra en las teorías bioantropológicas de Gehlen (1940), que estudiaron en la propia morfología humana la condición de indigencia y desamparo como explicación de la apertura al otro para la supervivencia humana. Para el cambio de milenio, el filósofo

escocés Alasdair MacIntyre (1999) hablaba de ‘animales racionales dependientes’ para situar la vulnerabilidad y discapacidad humana en la base de la educación.

Hoy en día, en España, son cada vez más frecuentes los estudios y las investigaciones educativas que parten de esta concepción del ser humano. García Carrasco (2022) habla de ‘homo docens’, para resaltar la necesidad originaria del enseñar. Juan Escámez-Sánchez y Ramón Gil-Martínez (2023), en su reciente libro *El principio ético del cuidado*, definen el término vulnerabilidad como el símbolo lingüístico que mejor expresa la realidad de la condición humana: “la capacidad de ser afectados, para bien o para mal, tanto por el conjunto de elementos que conforman nuestro entorno como por las propias acciones que realizamos” (p.15). En este mismo sentido, cabe destacar el ensayo recién publicado de Miquel Seguró (2023), titulado *Vulnerabilidad*, en el que analiza la relación intercambiable entre vulnerabilidad y afectabilidad: “ser vulnerables quiere decir, en esencia, que somos susceptibles de ser afectados. Y esto significa que lo que vemos, oímos, intuimos y, en definitiva, sentimos nos impacta de tal forma que nos afecta radicalmente” (pp. 7-8).

En efecto, los humanos somos seres vulnerables y necesitamos de los otros, en especial en el nacimiento y los primeros años de vida, cuando esta naturaleza vulnerable se manifiesta de una manera inequívoca. Al nacer se necesita de un tiempo muy prolongado de atenciones y de cuidados por parte de seres humanos adultos, siendo la familia el principal grupo social que se ocupa de aportar ese sostén a la infancia. El destacado paleoantropólogo, experto en la evolución humana, José María Bermúdez de Castro, y la pediatra Elena Bermúdez de Castro (2017) señalan el largo desarrollo de *homo sapiens* antes llegar a la madurez sexual y la reproducción: “ese tiempo, que a las madres y padres se nos antoja eterno, nos sirve para aprender, acumular conocimientos y experiencias que nos permitirán lograr una vida eficaz como adultos” (p. 71). Esto nos permite adquirir una mayor capacidad para cuidar de otros; es decir, esa misma condición de seres vulnerables requiere la adquisición de habilidades y destrezas que permitirán cuidar a otros seres vulnerables en el futuro. Ser cuidados conduce a ser mejores cuidadores y a contribuir en la supervivencia de los iguales.

Por tanto, partir de la vulnerabilidad del ser humano tiene implicaciones muy profundas en la organización social. Implica, como ha señalado Victoria Camps (2021, p. 27), revisar los tópicos que subyacen a la concepción del ser humano moderno y reivindicar una ética del cuidado. En su argumentación, Camps rescata el cuestionamiento

que emite MacIntyre (1999) en relación con la idea de sujeto moderno, entendido como un individuo racional, autónomo y autosuficiente, en lugar de como un ser vulnerable, que cuando nace no puede valerse por sí mismo y mantiene su dependencia de los adultos durante mucho más tiempo que cualquier otro animal, incluso sigue necesitando a los otros a lo largo de su vida; en especial, en la vejez y la enfermedad (Camps, 2021, pp. 26-27).

El estudio del valor del cuidado se impulsó en los años ochenta a partir de los trabajos de la psicóloga estadounidense Carol Gilligan (1982). Bajo el sugerente título de su libro, *In a Different Voice* (1982), mostraba su desacuerdo con las tesis de su maestro, Lawrence Kohlberg, acerca de las diferencias entre las chicas y los chicos en el desarrollo moral. La interpretación cognitivista de Kohlberg sobre las respuestas de los menores a los dilemas morales que se les presentaban, atribuía a los niños una mayor madurez respecto de las niñas, por responder aquéllos en términos de justicia y éstas en clave de sentimientos humanitarios. En cambio, para Gilligan, el hecho de que las niñas discurren desde otros parámetros no significa que su sentido moral sea menos maduro, sino que la diferencia que motiva su decisión no está tanto en la justicia como en el cuidado (Camps, 2021, 22). Las implicaciones que tienen las tesis de la filósofa estadounidense en el plano político y social no son menores, tal y como advirtió la propia Gilligan (2011) en la reedición de su libro, al distinguir entre una ética *femenina* del cuidado, propia del marco social patriarcal, y una ética *humana* del cuidado, propia en un marco democrático. Con su *teoría ética del cuidado*, “consiguió dar un giro al marco conceptual del patriarcado y diseñar una nueva teoría que ensancha el horizonte de la ética y de la democracia” (Escámez-Sánchez y Gil-Martínez, 2023, p. 37). A la estela abierta por esta autora se sumaron posteriormente otras filósofas destacadas, como la estadounidense Nel Noddings y la canadiense Joan Tronto, quienes con sus trabajos han contribuido al desarrollo de esta ética del cuidado (García, 2021).

Un estilo familiar que atiende a este cuidado de la infancia encuentra dificultades evidentes ante la separación impuesta por las prioridades de las democracias neoliberales entre trabajo productivo y trabajo reproductivo. En palabras de Camps, haber separado ambas esferas constituye un error del pensamiento racionalista moderno cuando lo que deberían haber hecho es complementarse. Las reivindicaciones feministas y los derechos de la igualdad han puesto de manifiesto no sólo el derecho de las mujeres a tener parte en la actividad productiva con su esfuerzo y beneficio, sino también el valor de los trabajos

que se desarrollan en torno a su vida reproductiva. Se reconoce el valor imprescindible de los cuidados para la prosperidad y la cohesión social (2022, pp. 19-20). En este sentido, una familia que se constituye como un espacio de sostenibilidad, basado en la confianza, ubica los cuidados en el centro de la vida familiar y busca que sean compartidos por todos.

Ahora bien, cuidar no es simplemente estar y acompañar a otro para atender sus necesidades primarias y deseos inmediatos, sino ofrecer un *plus* de atención y dedicación que facilite su relación con el mundo y la realidad de las cosas. Puesto que este cuidado parte de una relación desigual, en la que uno necesita al otro, es deseable que el cuidador cultive y despliegue una serie de virtudes tales como la disponibilidad, veracidad, competencia, confianza, paciencia, comprensión, afabilidad, consuelo, alegría y cuidado de sí (Camps, 2021, 133), orientadas –cabe añadir– a transmitir al otro, de la forma más amable posible, la necesaria integración de limitaciones y posibilidades que la relación con el mundo le depara. Ante las frustraciones y satisfacciones propias de la vulnerabilidad humana, la tarea requiere hacerse cargo de la necesaria contención pacificadora del otro –diría el psicoanálisis– para que aprenda a relacionarse consigo mismo y con los demás. En el fondo, en el modo en el que cuida, el cuidador manifiesta su propio modo de ser en relación consigo mismo y con el mundo que le rodea. Así lo ha señalado Marina Garcés (2016) en *Fuera de clase* al escribir:

Somos lo que hacemos, somos lo que decidimos, somos lo que pensamos. Pero yo añadiría: somos, sobre todo, cómo nos tratamos. Cómo tratamos las cosas, a nosotros mismos y a los demás define nuestra posición en el mundo. No hay nada más evidente, a la hora de conocer a una persona, que ver cómo trata sus cosas o las personas que le sirven o atienden. Da igual que sea de derechas o de izquierdas, de una clase social u otra, de una cultura conocida o lejana: nos posicionamos en el mundo a través del trato que le damos (2016, p. 13).

## **7. LA REDEFINICIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA PARENTALIDAD**

Una visita rápida a la sección de parentalidad de una librería nos permite constatar que, durante los últimos años, se han incrementado notablemente un tipo de publicaciones, –narradas mayoritariamente por mujeres–, que analizan la maternidad y la paternidad a partir de la autoficción y del ensayo. En su mayoría se trata de libros que siguen la estela abierta por Jane Lazarre (1976) con el clásico del feminismo *El nudo materno*. Se trata de autoras, entre las que cabe destacar a la ya citada Carolina del Olmo y a Diana Oliver

(2022), que tienen un punto de partida común en sus trabajos: analizar las ambivalencias de la experiencia de la maternidad y la paternidad para mostrar la compleja reconfiguración que está teniendo lugar en el terreno de la crianza familiar y las dificultades para llevarla a cabo satisfactoriamente.

La búsqueda por vivir la experiencia de la maternidad y la paternidad centrada en la ética del cuidado se topa con múltiples dificultades en el contexto neoliberal actual. En este sentido, resuenan las tesis señaladas anteriormente respecto de la necesidad de complementariedad entre el trabajo productivo y el trabajo reproductivo. En palabras de Del Olmo (2013, 56-57): “hemos desarrollado una tradición ética humanista y tenemos conocimientos y sensibilidad para preocuparnos de los derechos de las minorías y por el bienestar de los más débiles, pero vivimos en una sociedad en la que cuidar de los más vulnerables es una tarea menospreciada que resulta cada día más difícil de asumir.”

En este sentido, el ensayo de Diana Oliver (2022), *Maternidades precarias. Tener hijos en el mundo actual entre el privilegio y la incertidumbre*, señala que es necesario desproblematizar la maternidad. En su opinión, el centro de las dificultades por las que hoy atraviesa la parentalidad no es la propia experiencia de ser madre o padre, sino todos los factores económicos, sociales e incluso culturales, que impiden vivirla con la plenitud a la que se aspira. Su reivindicación señala la necesidad de dotar de un nuevo significado a la maternidad y los cuidados parentales, así como un nuevo encaje en nuestra organización social. Ante estas dificultades, las madres (y cada vez también más los padres) que pueden, optan por disminuir sus vidas profesionales durante un tiempo a través de reducciones de jornada, excedencias o directamente dejando de trabajar.

Es interesante observar cómo durante las décadas de los años 80 y 90 del siglo pasado la parentalidad era vivida con otros condicionantes, pues la mujer se había incorporado recientemente al mundo laboral y predominaba un impulso por liberarse de lo que eran consideradas las ataduras propias del hogar y del cuidado de los niños. Teniendo en cuenta los cambios generacionales que se han producido en España, a las madres de los años 80 y 90 “su huida del cuidado como destino femenino les impedía comprender el cuidado como algo distinto del sacrificio” (Del Olmo, 2013, p. 43); aunque hoy día, los múltiples cuidados y atenciones dedicadas a la infancia no son conceptualizados tanto en términos de sacrificio, sino más bien como parte de la experiencia que supone la propia maternidad y paternidad, aunque lleve implícito la renuncia a ciertas cosas.

Con todo, entender la familia como espacio de sostenibilidad implica ubicar los cuidados en el centro de la vida familiar. La infancia y la adolescencia, como etapas de especial vulnerabilidad, necesitan de cuidados y atenciones que se prolongan durante un tiempo considerable de la vida. Con ello, se configura una situación de dependencia que puede ser vivida de manera positiva y más o menos consciente por los propios menores, al tiempo que aprenden su futura tarea de cuidar a otros. Así, al menos, lo refleja la anécdota que recoge Santiago Alba Rico en su libro *Leer con niños* (2015) en la que a una niña de tres años se le preguntó “¿para qué sirven los niños?”. Y ella respondió: “para cuidarlos”.

Si la pedagogía no ha dejado de explorar la influencia que la presencia y la educación tiene sobre los hijos, no se ha fundado todavía una pedagogía invertida que explique la influencia que la presencia y la educación de los niños ejercen sobre los hombres. ¿Para qué sirven los niños? Para cuidarlos, es decir, *para volvernos cuidadosos*” (Alba, 2015, pp. 172-173).

## **8. EL RIESGO DE EDUCAR PARA LA LIBERTAD**

De acuerdo con lo planteado en las páginas anteriores, se puede sostener que la vida familiar proporciona el *lugar natural protegido* de llegada al mundo y la primera configuración del *yo*; mientras que la vida social depara el *lugar cultural de destino creativo* de ese *yo*. Entre ambos lugares –uno más seguro y otro más desafiante–, la escuela se presenta como un ámbito intermedio entre familia y sociedad, al extender subsidiariamente la protección necesaria para aprender a participar en sociedad. Por tanto, la misión de la escuela continúa la función protectora de la familia y fortalece su iniciación social hacia la apertura y contribución personal al bien común.

La escuela se configura como una comunidad de aprendizaje cuyos objetivos y valores se comparten entre sus miembros, ofreciendo una forma de protección y seguridad que se basa más en la confianza de pertenecer a una misma comunidad que en el establecimiento de normativas de funcionamiento y convivencia (Ugarte *et al.*, 2022). Si bien la norma ayuda a gestionar y administrar la dirección y organización escolar, la tendencia moderna a desarrollar interminables reglamentos y códigos de conducta amenaza con vaciar de sentido la propia educación, al someter la conducta a detallados patrones de actuación.

La explicación de por qué es mejor actuar de una determinada manera y no de otra, no se encuentra en la norma establecida por consenso, sino en el sentido último o finalidad que suscitó la norma y subyace a su formulación. Como advierte Recalcati (2014), cabe distinguir entre la regla y la ley que la inspira, que sería ese sentido último. Corresponde al educador trasladar al alumnado ese sentido según la edad y capacidad de comprensión, bastando a menudo explicaciones directas y comprensibles en un clima de confianza mutua. Decir “no pegues a tu compañero porque le haces daño” en lugar de “porque te vas a quedar sin recreo” permite afirmar la conducta deseable para el bien del otro y de todos –vivir pacíficamente–, y es mejor que reprobar la conducta inapropiada señalando el perjuicio particular que sufrirá como resultado extrínseco a la conducta.

Esta afirmación no pretende defender la ausencia de medidas correctoras ante conductas inapropiadas sino reclamar que, cuando aquéllas requieran ser aplicadas, se acompañen de una explicación de sentido y no solo de una razón normativa y punitiva. Cuando el profesorado satura de normas y reglamentos su estilo educativo, está enseñando a actuar bajo la dependencia constante de criterios externos y ahoga la libertad personal. En el otro extremo, un estilo basado en una fe ciega en el crecimiento humano autónomo y autorregulado, que no necesita de pautas ni orientaciones, corre el riesgo de desatender las referencias de seguridad necesarias para crecer en libertad, ya que, sin buscarlo, acaba suscitando el sometimiento a la ley del más fuerte. Lo expone ejemplarmente la novela de William Golding (1954), *El Señor de las Moscas*, donde un grupo de náufragos preadolescentes acaba instaurando el régimen del terror en una isla desierta.

Bajo esta cuestión subyace el mismo dilema tratado en el apartado anterior sobre los estilos parentales, cuando se hablaba de la necesidad de acoger la vulnerabilidad humana en la vida familiar. Y la solución a ambos pasa por evitar la dicotomía recurrente entre educación autoritaria y educación permisiva mediante un enfoque integrador, que entiende la educación como un *saber hacer* entre el control excesivo que todo lo supervisa y el *laissez faire* laxo que se desentiende de todo. La imagen del arnés del escalador ya mencionada resulta muy gráfica para indicar esta síntesis que posibilita y sujeta al mismo tiempo; que ofrece apoyo y sujeción; que permite los movimientos y, a la vez, los limita. Lógicamente, el arnés se debe ir ajustando con pericia a cada persona y situación. Y esta tarea corresponde a los educadores: padres, madres y maestros.

El arte del educador requiere el dominio de conocimientos y técnicas, que no se improvisa, y que se manifiesta en un estilo educativo personal, adquirido con el ejercicio de su libertad para actuar de manera responsable y comprometida con cada paso –hacia delante o hacia atrás– que va dando con su alumnado. Por tanto, el educador –como el artista, cuando crea su obra– pone en juego su propia libertad y la del alumnado al conducirlo en busca del camino propio para cada uno, cuyos márgenes se ensanchan o estrechan a medida que el sujeto actúa en una u otra dirección. Lo expresa bien el poeta cuando afirma que “se hace camino al andar”, y también el escalador cuando es consciente del riesgo de que sus pasos le conduzcan bien hacia la cima o, por el contrario, hacia un callejón sin salida o al despeñadero.

Se trata de una cuestión importante, ya que el riesgo mencionado compromete la misma relación educativa, que queda vinculada, –es decir, sujeta–, a la confianza y sostenibilidad que genera. No hay ejemplo más gráfico que el que se observa cada vez que un padre o una madre anima a su hijo, encaramado en alguna altura, exhortándolo: ¡salta, que te agarro! Se da un acto de confianza mutua que permite el salto al vacío. Se podría afirmar que la condición de posibilidad de una educación para la libertad se encuentra, sobre todo, en la presencia vinculante del educador. La confianza que ofrece su vinculación posibilita la acción del sujeto, no solo porque le ofrece garantías acerca de sí mismo y de su propia capacidad sino, también porque le ofrece la posibilidad de tentativa y error. Por tanto, esta presencia vinculante del educador actúa como sustento –sostenibilidad– de una educación para la libertad: la apuesta que hace el educador al tomar partido por el otro brinda la oportunidad de equivocarse y rectificar, ofrece la sujeción necesaria para caminar hacia adelante o hacia atrás en nombre propio, sin dar pasos en falso.

Cabría ahondar más en este vínculo de confianza que el educador establece con el sujeto. En esta apuesta que hace por el otro, el educador hace entrega o donación de sí mismo, porque pone en juego su propia libertad: de algún modo, *se la juega* por el otro. En esta entrega hay que subrayar el *don* del vínculo, cuya manifestación concreta se puede palpar en la disponibilidad y responsabilidad propias de la relación educativa (Martín et al., 2019).

En definitiva, la cuestión no es centrar la educación en el menor o el adulto, sino *en la relación que establecen entre ellos a partir de la posición que cada uno ocupa respecto*

del fin perseguido, que es el bien del menor. En esta relación, el adulto –y no el menor– es quien ocupa la posición de responsabilidad respecto de la definición y consecución de ese fin. Es decir, como figura de apego o referencia para poder sostener, contener, sujetar al menor con amabilidad y firmeza, al mismo tiempo, a la hora del llanto o de la frustración, rabia, euforia, pulsión. Es importante para el educador tener clara su posición, para no trasladar o cargar con esta responsabilidad al menor –o a otras figuras externas– a causa de sus propias limitaciones, frustraciones o inseguridades como adulto.

Llegados a este punto, conviene examinar algunos modos particulares de manifestarse este vínculo educativo para comprender cómo se hace de la educación una tarea de *sostenibilidad*.

## **9. LA MIRADA PEDAGÓGICA COMO MANIFESTACIÓN DE SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA**

La formación de maestros es uno de los objetivos principales de los programas de la UNESCO mencionados, para una educación transformadora. Esta ponencia señala la necesidad de incluir en esta formación la cuestión de una *sostenibilidad educativa* que supere la idea puramente instrumental de la educación, entendida como sistema de transmisión de valores sociales. Se trata de una idea de sostenibilidad que va más allá de la conservación del medioambiente, la economía circular y la inclusión social promovidas en los documentos internacionales.

La idea de sostenibilidad que aquí se señala parte del dinamismo propio de la cultura como conjunto de creaciones humanas que se encuentra en constante puesta en valor y transformación (Martínez Ávila, 2018). En la cadena de transmisión cultural entre generaciones propia de la educación, el legado se encuentra en suspensión hasta su nueva revalorización, es decir, hasta que es valorado, reinterpretado y recreado por las nuevas generaciones. Esto significa que la supervivencia y continuidad del legado reclama la libertad creadora de las nuevas generaciones que, a su vez, tratarán de sostenerlo enriquecido para las futuras generaciones (Vercelli, 2017). Una conservación estática, de *momificación* del patrimonio humano, puede acabar destruyendo el propio legado y su continuidad. En el extremo opuesto prescindir del legado cultural en la tarea educativa, en una pura invención constante sobre *tabula rasa*, puede resultar una metodología errática y estéril a la hora de proyectar el futuro humano.

Por consiguiente, la sostenibilidad educativa consiste en la apertura receptiva de la vida humana y la cultura transmitida por otros y, a la vez, transmisible a otros a través de su conservación dinámica, recreadora y enriquecida de valor. Tal como afirmaba Gallopin (2003, p. 21), todos los sistemas vivos son cambiantes y lo fundamental no es eliminar los cambios, sino evitar la destrucción de las fuentes de renovación a partir de las cuales el sistema puede recuperarse de las inevitables tensiones y perturbaciones a que está expuesto debido a su condición de sistema abierto; es decir, vulnerable.

Por tanto, en términos de enseñanza y aprendizaje, cabría afirmar que, si bien esta sostenibilidad educativa intergeneracional se inicia en la repetición y continuidad del saber transmitido por otro que va por delante en el camino, ofreciendo garantías de un futuro posible, ésta sólo culmina realmente cuando el sujeto atraviesa la contingencia singular de su aprendizaje y lo transforma en saber y patrimonio propios (Tourinán, 2011), en nuevo saber, realizando la *promesa recíproca* entre generaciones (Mancini, 2008). Este nuevo saber, no de repetición, sino de nueva generación, es el que hace de la educación una práctica de sostenibilidad intrínsecamente transformadora de la realidad. Gilles Deleuze (1968) lo explicaba gráficamente con el ejemplo de un niño en una playa, que primero aprende a nadar repitiendo en el aire los movimientos de los animales, tal como se los enseña su maestro, pero solo aprende realmente cuando es él mismo, con sus propios movimientos, como sujeto singular, el que se enfrenta a la contingencia de las olas del mar (Recalcati, 2014). Ahora bien, esta conquista de libertad para entrar en relación nueva con el mundo no es posible sin la mirada pedagógica que la garantiza y, al mismo tiempo, la sostiene de sus posibles caídas. Es decir, el maestro debe quedarse y permanecer vigilante ante el paso entre las olas para que aquella conquista resulte positiva.

La visión posmoderna sobre el protagonismo del sujeto de aprendizaje ha restado importancia al papel del profesorado en este proceso de transformación. Ha dado lugar, sin duda, a efectos positivos, como las metodologías participativas, pero también ha provocado efectos nocivos como la desmotivación y el abandono escolar como consecuencia de una pretendida autonomía del sujeto. Así se pone de manifiesto la necesidad de recuperar la importancia del profesorado para hacer del aprendizaje una transformación real. Para salvar la brecha que separa el aprendizaje por repetición del aprendizaje singular, el sujeto necesita el testimonio de otro que le mire como alguien *insustituible* ante la tarea de aprender; pero esta mirada del otro que afirma la singularidad

del *sujeto* de aprendizaje, se extiende también al *objeto*, ofreciendo garantías de posibilidad respecto de tal aprendizaje. Bajo esta doble mirada, la mediación pedagógica del profesor, maestro o educador sostiene la relación particular que cada sujeto establece con su entorno mientras dicha relación se encuentra todavía en su fase tentativa. De alguna manera indirecta, al enseñar, cada profesor muestra su particular forma de mirar y comprender el mundo, de modo similar a un cineasta que a través de las imágenes de sus películas presta provisionalmente su mirada particular al espectador.

Para tal fin, se requiere revisar la formación teórica y práctica del profesorado y reforzar una mirada profunda de sentido sobre el mundo que revalorice el legado histórico transmitido y aprecie sus múltiples posibilidades de conservación y transformación creativa. La tarea de enseñar consistirá entonces en mostrar las cosas en profundidad, contemplarlas a fondo, interrogarse por sus posibilidades, apreciar su valor y belleza bajo la mirada atenta del alumnado, quienes primero imitarán todo aquello, para recrearlo después por sí mismos en una nueva forma; esto es, *transformándolo*. No es suficiente transmitir las posibilidades del saber mediante avanzadas técnicas y estrategias de enseñanza; es necesario, además, que el profesorado mantenga su mirada pedagógica atenta a todo el proceso para que el aprendizaje alcance su fase transformadora y creativa (Touriñan, 2011).

Por medio de esta mirada, el educador permanece a cierta distancia del alumno, corrigiendo y al mismo tiempo motivando, mientras éste se enfrenta por sí mismo a las diversas contingencias del aprendizaje, con sus dificultades y satisfacciones. Tal como indica la etimología de la palabra *sostener* mencionada al inicio de la ponencia, se trata de una mirada *atenta y firme*, capaz de *afirmar* al otro y *sujetarle* si fracasa; y a la vez es una mirada *atenuada* por la *ternura* que inspira comprobar cómo ese otro singular afronta el reto de aprender por sí mismo.

Basta comprobar, a modo de ejemplo, una ocasión común en la vida familiar, cuando el reclamo de un hijo o una hija que intenta alcanzar una nueva hazaña –saltar una altura, montar en bicicleta, nadar, etc.– se expresa solicitando la mirada atenta y continuada de su madre o padre: “mírame cómo lo hago, no dejes de mirarme en todo el rato”. El mirar tiene al mismo tiempo algo de distancia y de proximidad; lanza desde lejos un cable firme y, a la vez, tenue, que facilita el arte de educar, entendido como aquel saber hacer que oscila entre *dejar hacer* y controlar, entre soltar y sujetar. Permite al sujeto superar tanto

la inseguridad que provocaría una excesiva dejación, como la dependencia causada por un exceso de control; y con ello, ganar la confianza necesaria para salvar por sí mismo aquel salto del aprendizaje que va, en términos de Lévinas (1971), del número al nombre; esto es, de la *conformidad* anónima de la repetición a la *transformación* nominal de la creación (Recalacati, 2020).

En general, se puede observar cómo las tendencias actuales inclinan la balanza hacia la dejación excesiva que provoca, junto a otros factores del contexto histórico-social, una mayor inseguridad, que se traduce al final en ansiedad no controlada. Esta ansiedad se ha convertido en un rasgo característico de las generaciones actuales, en las que se advierte un aumento generalizado de conductas patológicas, tales como la anorexia nerviosa, la bulimia, las adicciones, las fobias sociales (como el hikikomori), las autolesiones, que pueden acabar en suicidio o en enfermedades mentales graves como la depresión o la disociación.

La falta de referentes de confianza, cuya vinculación alentaría la esperanza de un futuro posible, provoca una inseguridad patológica que acaba resultando en angustiada soledad, ante la imposibilidad de superar la distancia que separa el mundo interior de la realidad exterior, convirtiéndose ésta en una realidad cada vez más ajena, desconocida y amenazante. Para el psiquiatra español, Fernando Colina (2020), la historia humana va presentando nuevas formas de sufrimiento desconocidas, que reflejan el abismo propio y característico de cada época. Hoy se trata de “las consecuencias que experimentan algunos desafortunados ante la abertura excesiva de esa grieta contemporánea que define nuestro tiempo” (*Ibíd.* p. 24).

El reto educativo actual no se plantea tanto en equilibrar la balanza para recuperar el control de prácticas educativas ya superadas, sino en profundizar en las problemáticas actuales y contribuir a su solución, apuntando, como meta principal de una educación transformadora, a la conquista de la libertad para caminar con actitud abierta y esperanzada hacia la plenitud de la propia vida en bien de toda la sociedad. Conocedora la sociedad del valor singular de cada individuo de cara al bien común, ésta debe organizarse en torno a la sostenibilidad educativa, en el sentido que se ha venido explicando hasta aquí; esto es, el de mirar por todos y cada uno, procurando las condiciones sociales que, más allá de sus funcionalidades, les permitan recorrer un

camino personal por lugares que, dentro de un mundo común a todos, se encuentran aún sin explorar.

## **10. CONCLUSIONES**

En línea con lo que exponen estas páginas, se podría continuar desarrollando nuevos epígrafes que fueran concretando más posibilidades de educación transformadora, atendiendo a los criterios planteados de sostenibilidad y creatividad humana. Sin embargo, tal como también se ha explicado anteriormente, las concreciones educativas se aplican según cada situación particular, por lo que esta ponencia se limita a plantear la reflexión de unas ideas que pueden orientar posteriores discusiones académicas y prácticas educativas. Toca ahora concluir aquellas más significativas y dejar abiertas líneas de reflexión para aportaciones y propuestas que puedan redundar en la realización de una educación efectivamente transformadora.

1. Resaltar la importancia del apoyo a las familias, como lugares originarios de la creatividad humana, para una crianza y educación saludables tanto física como psíquicamente. Generar las condiciones sociales para facilitar una crianza y educación en la que padres y madres puedan desarrollar su responsabilidad como adultos vinculantes.
2. Tomar conciencia de la necesidad de la formación del profesorado en contenidos humanistas para promover la reflexión y el compromiso en la toma de decisiones individuales que afectan al desarrollo creativo del alumnado y a su propio desarrollo profesional y personal.
3. Subrayar la importancia de la autonomía y flexibilidad de la escuela a la hora de definir sus prioridades educativas en sintonía con un sistema de valores compartido, que impregna la cultura escolar de un ambiente de confianza en el que todos los miembros de la comunidad puedan desenvolverse con libertad.
4. Promover la reciprocidad intergeneracional que favorece la sostenibilidad de la humanidad, redescubriendo el capital social que contiene la experiencia de los mayores y descalificando los planteamientos edadistas.

5. Ofrecer, según esta misma reciprocidad, la proyección de un futuro posible a las jóvenes generaciones, desde un enfoque positivo y posibilitador, no catastrofista, ni culpabilizador, sino todo lo contrario, reconociendo la promesa de futuro que significa la juventud para la sostenibilidad del mundo y de las generaciones adultas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Literatura Random House.
- Ansambe, G.E.M. (1981). The First Person. En G.E.M. Anscombe (Ed.), *Metaphysics and the Philosophy of Mind*, (pp. 21-36). Blackwell.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Amorrotu.
- Bermúdez de Castro, J.M. y Bermúdez de Castro, E. (2017). *Pequeños pasos. Creciendo desde la prehistoria*. Crítica.
- Bonagura, P. (1991). *Exterioridad e interioridad. La tensión filosófico-educativa de algunas páginas platónicas*. Eunsa.
- Bustos, M. N. (2009). Los hermanos de Terencio: un conflicto de caracteres. *Circe*, 13, 65-73. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4659>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Choza, J. (1987). *Manual de Antropología Filosófica*. Rialp.
- Colina, F. (2020). *Sobre la locura*. Enclave de Libros.
- Del Olmo, C. (2013). *¿Dónde está mi tribu? Maternidad y crianza en una sociedad individualista*. Clave intelectual.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. Santillana/ UNESCO.
- Escámez-Sánchez, J., Gil-Martínez, R. (2023). *El principio ético del cuidado*. La Tapia.
- G. Amilburu, M. (2011). Cultura. En F. Fernández Labastida y J. A. Mercado (Eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/cultura/Cultura.html>
- G. Amilburu, M. (2018). ¿Existe una vida humana puramente natural? En Pérez Laborda, M., Soler Gil, F. J. y Vanney, C. E. (Eds.), *¿Quiénes somos? Cuestiones sobre el ser humano* (pp.74-78). EUNSA.
- G. Amilburu, M., García, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea.
- Gallopin, G., (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. Naciones Unidas. CEPAL / ECLAC. <https://hdl.handle.net/11362/5763>
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase*. Galaxia Gutenberg.
- García Carrasco, J. (2022). Nos pusieron a mamar, nos ayudaron a ponernos de pie y aprendimos a comunicarnos: nos hicimos humanos. En A. García del Dujo (coord.) *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy* (pp. 185-190). Octaedro.
- García, A. (2021). *Posibilidades de contribución de la ética del cuidado a una educación para todos. Pensar los sentimientos públicos* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Junker und Dünnhaupt. [1987. El hombre: su naturaleza y su lugar en el mundo. Ediciones Sígueme].
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France. [2011. <https://doi.org/10.3917/puf.deleu.2011.01>]
- Gilligan, C. (1982/2011). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Golding, W. (1954). *The Lord of the Flies*. Faber and Faber.
- Klein, M. (2011). *Love, Guilt, and Reparation: and other works 1921-1945*. The Hogarth Press.
- Lévinas, E. (1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Kluwer Academic. [1977 Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme]
- Lazarre, J. (1976). *El nudo materno*. Las Afueras.
- Mancini, R. (2008). *La buona reciprocità. Famiglia, educazione, scuola*. Cittadella.
- Mari, G. (2019). *Educazione come sfida della libertà*. Scholé.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent Rational Animals: why human beings need the virtues*. Duckworth.

- Martín, X., Gijón, M., Puig, J. M. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Martínez Álava, C. J. (2018). Desarrollo, innovación y valor en torno al patrimonio cultural de Navarra. *Príncipe De Viana*, 270, 231-249. <https://revistas.navarra.es/index.php/PV/article/view/939>
- Musaio, M.; Urpí, C. (2016). La pedagogía de la creatividad como perspectiva para la educación del futuro. *Pedagogia e Vita*, 74, 243-263.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities Sin fines de lucro*. Princeton University Press. [2010 *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz]
- Oliver, D. (2022). *Maternidades precarias. Tener hijos en el mundo actual entre el privilegio y la incertidumbre*. Arpa.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Alianza.
- Pring, R. (2003). La educación como práctica educativa. En M. G. Amilburu, *Claves de filosofía de la educación* (pp. 29-48). Dykinson.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezioni. Per un'eròtica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Seguró, M. (2023). La vulnerabilidad que duele y la que no. *Filosofía & Co*, 5, 7-9.
- Spaemann, R. (2010). *Personas: Acerca de la distinción entre algo y alguien*. EUNSA.
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa De Pedagogia. Extra-Série: Número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida*, 283-307. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_Extra-2011\\_23](https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_23)
- Ugarte, C., Urpí, C., Costa-París, A. (2022). The need of autonomy for flexible management in the fostering of school quality. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 124-146. DOI: 10.1080/13603124.2019.1708468
- 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>
- Urpí, C. (2022). La creatividad artística como fuente de libertad personal y social. En C. Urpí (Ed.) *Creatividad y bienestar en contextos educativos y sociales* (pp. 7-12). Narcea.
- Vercelli (2017). *Crisis and sustainability. The Dilusion of Free Markets*. Palgrave Macmillan.
- Winnicott (1971) *Playing and Reality*. Tavistock. [2013. Realidad y juego. Gedisa.