

EDUCACIÓN, LENGUAJE Y RESILIENCIA: REFLEXIONES, ESTRATEGIAS Y RETOS ACTUALES



María Teresa Signes / Cintia Carreira Zafra / Marcin Kazmierczak
(Editores)

**EDUCACIÓN, LENGUAJE Y
RESILIENCIA: REFLEXIONES,
ESTRATEGIAS Y RETOS ACTUALES**

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT HUMANIDADES

MANUEL ASENSI PÉREZ

*Catedrático de Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada
Universitat de València*

RAMÓN COTARELO

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas y
Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*

M^a TERESA ECHENIQUE ELIZONDO

*Catedrática de Lengua Española
Universitat de València*

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de València*

PABLO OÑATE RUBALCABA

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración
Universitat de València*

JOAN ROMERO

*Catedrático de Geografía Humana
Universitat de València*

JUAN JOSÉ TAMAYO

*Director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones
Universidad Carlos III de Madrid*

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

EDUCACIÓN, LENGUAJE Y RESILIENCIA: REFLEXIONES, ESTRATEGIAS Y RETOS ACTUALES

**María Teresa Signes
Cintia Carreira Zafra
Marcin Kazmierczak**
(Eds.)

tirant humanidades
Valencia, 2021

Copyright ® 2021

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant Humanidades publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

Esta obra es fruto del estudio “Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado” (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el Grupo de Investigación consolidado TRIVIUM “Familia, Educación y Escuela Inclusiva” (2017 SGR 808), creado en la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona.

Director de la colección:
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

© AA.VV.

© TIRANT HUMANIDADES
EDITA: TIRANT HUMANIDADES
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
ISBN: 978-84-18802-19-5
MAQUETA: Tink Factoría de Color

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSCTirant.pdf>

Autores:

Stefano Abbate
Laura Amado
Miguel Ángel Barbero Barrios
Mariano Bártoli
Miguel Ángel Belmonte
Caterina Calderón
Cintia Carreira Zafra
Franciele Corti
Andrea de Carlos Buján
María del Carmen Escribano Ródenas
Marina Fernández Andújar
Cándida Filgueira Arias
José María Forment Costa
Sonia Jarque
Marcin Kazmierczak
Jorge Martínez-Lucena
M^a Victoria Moreno García
Juan Manuel Monfort
M^a Mar Muñoz Prieto
Marta Oporto Alonso
Sergio Rodríguez López-Ros
Rafael Rodríguez-Ponga
Jordi Saura Matallana
M^a Teresa Signes Signes
Marisa Vázquez Martínez
Jaime Vilarroig

Índice

Introducción	13
<i>María Teresa Signes, Cintia Carreira Zafra y Marcin Kazmierczak</i>	

APORTACIONES DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

MEJORA DEL CLIMA DE AULA TRAS LA FORMACIÓN A LOS MAESTROS/AS EN EL MANEJO DE ALUMNADO DE PRIMARIA CON TDAH	19
<i>Laura Amado, Sonia Jarque, Marina Fernández y Marta Oporto</i>	

LA PALABRA DEL MAESTRO COMO CAUSA DE BIEN MORAL EN EL DISCÍPULO: REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	45
<i>Mariano Bártoli</i>	

LA PALABRA VACÍA Y LA PALABRA QUE NUTRE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.....	65
<i>Franciele Corti</i>	

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA MATEMÁTICA.....	77
<i>Cándida Filgueira Arias y María del Carmen Escribano Ródenas</i>	

EDUCACIÓN CRISTIANA E IMAGINARIO APOROFÓBICO EN LA EUROPA DE HOY.....	93
<i>Jorge Martínez-Lucena</i>	

HACIA LO ALTO: UNA PEDAGOGÍA CON SENTIDO.....	115
<i>M^a Victoria Moreno García</i>	

EL <i>ENGAGEMENT</i> ACADÉMICO EN ESTUDIANTES: UNA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE SU DIMENSIÓN CONCEPTUAL Y APLICADA	133
<i>Marta Oporto Alonso, Marina Fernández Andújar y Caterina Calderón</i>	

LA TRIANGULACIÓN FLEXIBLE EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE ÉXITO ENTRE NIÑOS/AS, ADOLESCENTES Y JÓVENES GITANOS	149
<i>Sergio Rodríguez López-Ros</i>	

FUNDAMENTOS PARA UNA PROPUESTA DE ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL FOMENTO DE LA RESILIENCIA EN EL AULA	161
<i>M^a Teresa Signes Signes y Marisa Vázquez Martínez</i>	

APORTACIONES DESDE EL ÁMBITO LITERARIO

- REÍR PARA SOBREVIVIR: EL SENTIDO DEL HUMOR COMO ARMA DE FOMENTO DE LA RESILIENCIA EN *LAZARILLO Y HUCKLEBERRY FINN*..... 181
Andrea de Carlos Buján
- PALABRA, EDUCACIÓN Y HUMANIDAD: UNA COMPARACIÓN ENTRE EL *GÉNESIS Y LAS CRÓNICAS DE NARNIA* DE C.S. LEWIS 199
Cintia Carreira Zafra
- EDUCAR EN RESILENCIA. EL EJEMPLO DEL VIAJE DE BILBO BOLSÓN EN *EL HOBBIT* 219
José María Forment Costa
- HANSEL Y GRETEL DE LOS HERMANOS GRIMM: EJEMPLO LITERARIO DE UN EQUIPO RESILIENTE 229
Marcin Kazmierczak
- LA BIBLIA EXPULSADA DEL ÁGORA: ORÍGENES Y CONSECUENCIAS DE SU DESCRÉDITO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO 245
Jordi Saura Matallana
- UN EJEMPLO DE PEDAGOGÍA VITALISTA: LOS MITOS DE ULTRATUMBA Y LA RESILIENCIA 263
Jaime Vilarroig y Juan Manuel Monfort

APORTACIONES DESDE EL ÁMBITO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

- THE CRISIS OF THE WORD AND THE TEACHER: A FORM OF SOCIAL CONTROL OR A WAY TO COMMUNICATE GOOD? 285
Stefano Abbate
- LA METÁFORA DEPORTIVA COMO HERRAMIENTA LINGÜÍSTICA PARA LA RESILIENCIA 295
Miguel Ángel Barbero Barrios
- LOGOS, MYTHOS Y AISCHROLOGIA*: LA PROHIBICIÓN DEL LENGUAJE SOEZ EN LA CONCEPCIÓN ARISTOTÉLICA DE LA EDUCACIÓN..... 311
Miguel Ángel Belmonte
- LA COMUNICACIÓN PARA PREVENIR EL BULLYING..... 327
M^a Mar Muñoz Prieto

LITERATURA Y PERIODISMO: DOS FORMAS DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA PARA MEJORAR LA RESILIENCIA	335
<i>Rafael Rodríguez-Ponga</i>	

Introducción

INVITACIÓN A UN DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR SOBRE LA RESILIENCIA

Entregamos este nuevo libro como la última iniciativa del grupo TRIVIUM “Familia, Educación y Escuela Inclusiva” enmarcada dentro del proyecto de investigación ANDREIA “Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado” (PID2019-111032RB-I00). La disciplina en la que se inscribe de manera preferente el grupo TRIVIUM es la formación de la persona desde el ámbito educativo, aportando diferentes perspectivas tales como la filosófica, literaria, lingüística, psicológica, social, ética... El grupo se crea en el 2011, y en 2014 es reconocido como grupo emergente (2014 SGR 1581) por la agencia AGAUR (Generalitat de Catalunya). Más adelante, en el año 2018, el grupo es reconocido como consolidado (2017 SGR 808) por la misma agencia.

Uno de los rasgos que define al grupo es la interdisciplinariedad de sus miembros, lo cual aporta, sin duda, una experiencia educativa e investigadora de una gran riqueza, como refleja el análisis del quehacer educativo materializado en los trabajos que se han ido exponiendo en las distintas actividades, publicaciones y congresos. Esta interdisciplinariedad permite una mayor transferencia de conocimiento aplicado a distintas áreas del ámbito educativo que van desde aspectos de orden teórico a cuestiones prácticas. Merece la pena destacar la participación en este proyecto de profesores procedentes de once universidades de seis países de Europa y América, así como de otras instituciones, lo cual garantiza el carácter internacional que aumenta las posibilidades de contrastar los resultados de esta investigación. De entre los frutos de la década de trabajo del grupo, destacamos las ocho ediciones del *International Congress Word in Education*, varios proyectos de investigación competitivos y colaboraciones internacionales.

Esta obra, que lleva por título *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales*, es una clara representación de una de las apuestas fundamentales del equipo de investigación, esto es, poner de relieve la necesidad de la formación del carácter en

general y, de manera particular, en el conjunto de virtudes relacionadas con el concepto de la resiliencia. Entendemos resiliencia como un proceso de fortaleza frente a la adversidad, que implica tomar conciencia de ella, aceptarla y ser capaz de superarla de forma positiva, pudiendo incluso avanzar con ello en el crecimiento personal. En este sentido, las distintas aportaciones que encontramos en este libro tienen un carácter teórico-práctico que nos permite abordar dicho concepto a través del análisis de las competencias incluidas en su misma definición, así como de los pilares que la sustentan. Cuestiones tales como las habilidades sociales y de resolución de problemas, las relaciones afectivas, el centro interno de control, la autogestión de las emociones, el sentido de la vida, el humor... se analizan desde distintas perspectivas como factores protectores para el fomento de la resiliencia y su adquisición. Acompañando estas cuestiones se propone la palabra como herramienta fundamental de interrelación personal para la formación del carácter mediante la comunicación, el análisis literario y lingüístico y el encuentro con los grandes clásicos de la literatura y del pensamiento.

La obra se divide en tres bloques temáticos cuyo hilo conductor es la resiliencia, concepto al que antes hemos hecho referencia. Nos encontramos con un primer apartado en el que se plantean cuestiones de carácter educativo cuyo fundamento son los aspectos de orden psicológico y que permiten entender de qué manera, mediante la formación del profesorado, es posible llegar a conseguir un buen clima de aula, tal y como señalan Laura Amado, Sonia Jarque, Marina Fernández y Marta Oporto. Cuestión esta fundamental para poder trabajar en la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, así como la atención de aquellas minorías étnicas que, en demasiadas ocasiones, pasan desapercibidas sin recibir la atención que necesitan, como sostiene Sergio Rodríguez.

Una herramienta fundamental para la consecución de estos logros es la palabra, también hilo conductor de las investigaciones aquí reunidas. Ejemplo de ello es la propuesta de Mariano Bártoli, quien se centra concretamente en la palabra del maestro que, más allá de lo práctico, puede incidir en el desarrollo moral. Es en este sentido que la palabra adquiere un especial valor pedagógico en cuanto elemento capaz de incidir favorablemente en la relación que se establece entre docente y discente, como apunta Franciele Corti, y que se ve com-

pletado por María Victoria Moreno en su capítulo sobre la búsqueda de sentido que la pedagogía puede dar a todo el quehacer educativo. Esta indagación sobre el sentido nos lleva al análisis presentado por Jorge Martínez, que nos ofrece las aportaciones que la educación cristiana tiene acerca del imaginario aporofóbico. En esta línea referida a aspectos educativos, hallamos contribuciones relacionadas con la transferencia de conocimientos: María Teresa Signes y Marisa Vázquez ofrecen una propuesta metodológica dirigida al ámbito de la formación inicial de profesorado fundamentada en algunos aspectos antropológicos. Por su parte, Marta Oporto, Marina Fernández y Caterina Calderón discurren acerca de la importancia del fomento de la motivación y compromiso en el contexto educativo. Cándida Filgueira y María del Carmen Escribano insisten en la aplicabilidad del concepto de la resiliencia en diversos ámbitos de la educación, incluido el de la educación matemática.

El segundo de los tres grandes ámbitos de esta obra tiene que ver con la literatura y su relación con la resiliencia. Descubrimos en los capítulos que integran este bloque hasta qué punto los lectores pueden embeberse de esas competencias resilientes de los personajes retratados y, por tanto, comprender mejor y llevar a la práctica en su día a día aquellos mecanismos óptimos para afrontar las dificultades. De la mano del *Lazarillo de Tormes* y de *Huckleberry Finn* aprendemos que el sentido del humor es uno de los grandes factores de resiliencia, tal y como argumenta Andrea de Carlos. Otra de las situaciones reflejadas es el viaje de Bilbo Bolsón en *El hobbit*, un notable camino de crecimiento y superación personal, según José María Forment. Marcin Kazmierczak vuelve a los cuentos clásicos de los hermanos Grimm para sondear la fortaleza de Hansel y Gretel, claro ejemplo de compañerismo y colaboración en orden a la consecución de un objetivo común. De la misma manera, se abarca también la cuestión de la transmisión de los mitos en la educación temprana, como consideran Jaime Vilarroig y Juan Manuel Monfort. El último de los textos a los que se hace referencia es la *Biblia*, que se trata desde dos perspectivas: mientras que, por un lado, en el capítulo de Jordi Saura se detallan las consecuencias de su descrédito en el ámbito educativo, por el otro, en la contribución de Cintia Carreira, se analizan en clave comparativa *Las crónicas de Narnia*, que la toman como fuente de inspiración y la recrean para acercarla a un público juvenil.

Finalmente, el tercer y último bloque se centra en diferentes aproximaciones a la cuestión del lenguaje y la comunicación dirigidos al ámbito educativo. Así pues, Stefano Abbate discurre sobre la crisis de la palabra del maestro cuando se trata de comunicar el bien. La importancia del valor de esta comunicación se hace especialmente visible en situaciones tan complejas como las que se plantean en el capítulo de M^a Mar Muñoz, quien aborda la problemática de situaciones de bullying en el aula. Por otro lado, la preocupación por el uso del lenguaje soez como posible dificultad en el proceso educativo es objeto del trabajo de Miguel Ángel Belmonte, quien fundamenta su propuesta en la visión aristotélica de la educación. El recurso a la metáfora deportiva profundiza en las potencialidades del lenguaje en orden al fomento de la resiliencia, tema que constituye el núcleo principal de la aportación de Miguel Ángel Barbero. A su vez, Rafael Rodríguez-Ponga lleva a cabo un análisis comparativo del lenguaje literario y periodístico en el contexto de la promoción de la resiliencia.

En conclusión, podemos decir que la lectura de este libro supone una mirada reflexiva, positiva y constructiva para el fomento y el desarrollo de la resiliencia, especialmente en el ámbito educativo. Asimismo, se aportan propuestas elaboradas desde la teoría y la práctica desde diferentes ámbitos, con la clara voluntad de constituir un punto de referencia para todos aquellos investigadores y docentes cuyas inquietudes se muevan desde la perspectiva del acompañamiento personal de sus estudiantes.

María Teresa Signes
Cintia Carreira Zafra
Marcin Kazmierczak

**APORTACIONES DESDE EL
ÁMBITO EDUCATIVO**

Mejora del clima de aula tras la formación a los maestros/as en el manejo de alumnado de primaria con TDAH

Laura Amado¹, Sonia Jarque²,
Marina Fernández³, Marta Oporto⁴

Este estudio forma parte del proyecto ANDREIA «Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado» (PID2019-111032RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM «Familia, Educación y Escuela Inclusiva» (2017 SGR 808), creado en la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona.

1. LA IMPORTANCIA DEL CLIMA ESCOLAR COMO FUENTE DE EXPERIENCIAS SOCIALES POSITIVAS EN LOS NIÑOS CON TDAH

El TDAH es uno de los trastornos neuroevolutivos más frecuentes entre la población escolar, con una tasa media de prevalencia del 5,3% (Polanczyk et al., 2007), y con frecuente comorbilidad con los trastornos específicos de aprendizaje y los trastornos del comportamiento. La investigación sugiere que el origen del trastorno es neurológico pero que los factores ambientales son fundamentales en

¹ Laura Amado es doctora en Psicología por la Universitat Ramon Llull de Barcelona. Psicóloga experta en Psicología General Sanitaria y Educativa. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

² Sonia Jarque es doctora en Psicología por la Universitat de Valencia. Profesora agregada de la Universitat de Barcelona.

³ Marina Fernández es doctora en Psicología por la Universitat de Barcelona. Psicóloga experta en Neuropsicología, Psicología General Sanitaria y Educativa. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

⁴ Marta Oporto es doctora en Psicología por la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona. Psicóloga experta en Psicología General Sanitaria y Educativa. Profesora en la Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities.

la forma y el momento en que se manifiesta, así como en el pronóstico y en la comorbilidad asociada. De ahí la importancia de tener en cuenta los contextos de socialización más significativos de los niños y las niñas con TDAH y déficits en funciones ejecutivas, la familia y la escuela, así como los climas que se generan en ambos contextos (Fogel et al., 2020).

En este capítulo nos centraremos específicamente en el clima escolar de estos niños/as. Más concretamente, hablaremos de la importancia del clima de aula en el desarrollo y bienestar de los niños/as con TDAH y de su relación con la formación de los maestros/as en el manejo del trastorno. Para ahondar en esta última cuestión, aportaremos datos que evidencian que la formación al profesorado de alumnos/as con TDAH, se asocia con mejoras significativas en el clima de aula de estos alumnos/as.

El *clima escolar* es un contexto relevante fuente de experiencias sociales que servirá al niño/a como base para el desarrollo de su autoconcepto, bienestar y motivación (Lambert et al., 2002; Rutter, 2000). Los niños/as pasan gran parte de su tiempo en la escuela, un contexto fuente de conocimientos y experiencias sociales que le servirá, junto al contexto familiar, como base para el desarrollo y construcción de su autoconcepto y personalidad (Lambert et al., 2002).

Está ampliamente documentado que son múltiples los resultados beneficiosos para el alumnado que se desarrolla en un clima escolar positivo (Maxwell et al., 2017; Thapa et al., 2013). Se ha demostrado que el clima escolar es un factor protector frente a la victimización y el acoso escolar (Farina, 2019; Hong et al., 2018) y se ha asociado, entre otras muchas variables, con un mejor bienestar psicológico del alumnado (Newland et al., 2019; Varela et al., 2019), con mejores logros académicos (Daily et al., 2019; López-González y Oriol, 2016) y una mayor adaptación escolar y conductas prosociales (Herrera y Rico, 2014; Turner et al., 2014).

El clima social escolar ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas, entre ellas, la sociología, la psicología y la pedagogía. Es un factor esencial a tener en cuenta en todo proceso educativo dada su influencia a corto y a largo plazo sobre el bienestar del alumno, su autoconcepto, motivación, logro académico e incluso en sus índices de empleabilidad posteriores (Rutter, 2000). De igual modo, la adaptabilidad al entorno universitario durante el primer año de alumnado

con TDAH ha sido objeto de estudio recientemente, revelándose que estos alumnos y alumnas necesitan un acompañamiento por parte de toda la comunidad universitaria para lograr una adaptación positiva al entorno universitario (Denson, 2020).

Moos (1979) lo define como un sistema compuesto por cuatro variables: el entorno físico, los aspectos organizativos, las características del profesor y las características del alumno. Considera que el clima escolar es un mediador entre estas variables y es configurado mediante las interacciones entre los alumnos/as y entre el profesor/a y los alumnos/as.

Posteriormente, Murray y Greenberg (2001) se detienen en la revisión de aspectos particulares más puntuales, entre ellos la personalidad como elemento explicativo de la conducta de los sujetos. Asumen que el estilo de estas particularidades permite aproximarse a la comprensión del comportamiento de los grupos en escenarios socializantes, tal y como es la escuela. Mientras tanto, otros autores (Stein, 2001; Rodríguez, 2004) abordan el clima escolar con una mirada sociológica y lo definen como el conjunto de las características psicosociales de un entorno educativo determinado por factores estructurales, personales y funcionales de la institución. Esto incluye las relaciones interpersonales y aspectos estructurales del estilo de enseñanza y organización de la clase, las expectativas del profesor/a hacia el alumnado y su actitud hacia ellos, el nivel de control del profesor/a y el género y edad de los estudiantes. Además, según Stein (2001) el término “clima” incluiría también la nacionalidad, etnia y confesión religiosa de los estudiantes y profesores.

Posteriormente, se incluye en la consideración del constructo, el rol del docente como agente facilitador de los procesos comunicacionales y de aprendizaje para los educandos. Se considera que el clima escolar resulta directamente proporcional al grado en el que el alumnado percibe que sus docentes le apoyan, con expectativas claras y justas (Klem et al., 2004), incluso en la etapa universitaria (Denson, 2020).

Asimismo, Noam y Fiore (2004) señalan cómo las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento, aprendizaje y hasta la mejora en el desarrollo de procesos terapéuticos; hablan de escuelas exitosas y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus profesores y cuyos niveles de pertenencia e identidad cohesiva son altos.

El clima social escolar también puede ser considerado como un constructo que implica a todos los que interactúan en la escuela o lo que es construido fundamentalmente por el profesorado y el alumnado (Johnson y Stevens, 2006).

Más recientemente, Allodi (2010) define el clima social de los contextos de aprendizaje como el carácter distintivo de una escuela que incluye las características psicosociales del entorno educativo. Entre estas características señala las relaciones interpersonales entre el profesor/a y los alumnos/as, entre los propios alumnos/as, las creencias y conductas de los profesores/as, el estilo comunicativo de los profesores/as y las estrategias de manejo de la clase y de los procesos grupales por parte del profesor/a. Además, siguiendo a Allodi, otros conceptos relevantes para el estudio del clima social en entornos educativos son la autoeficacia, el autoconcepto, la confianza, la cooperación, la participación, la jerarquía y la democracia.

Prado et al., (2009), lo definen como el ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución y el contexto socioeconómico y político donde se inserta. En su definición incluyen elementos de orden intrínseco, como los intereses, las necesidades y las expectativas de cada uno de los sujetos en asociación con aquellas condiciones extrínsecas referidas a aspectos formales de las organizaciones comunitarias a las que pertenecen.

Según Zedan (2010), un clima escolar es positivo para aprender, y para una adecuada integración del estudiante en la vida social de la clase, cuando el alumnado lo percibe como un contexto de apoyo, igualitario, democrático y organizado de acuerdo a determinadas reglas o reglamento interno. Los buenos maestros/as poseen la habilidad de crear cálidas y genuinas relaciones con sus alumnos y establecer un clima grupal que apoya las relaciones positivas entre sus alumnos y les motiva a aprender (Allodi, 2002). Los estudiantes que reportan mejores relaciones con los maestros/as muestran mayores niveles de autoestima y comportamiento prosocial, y menos conductas depresivas y problemáticas como agresión entre iguales y psicomatizaciones (Modin y Östberg, 2009).

En relación a la educación de los alumnos y alumnas con necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), como el alumnado

con TDAH y otros problemas de control de los impulsos, el desarrollo de un clima escolar favorable es particularmente importante. Estudios longitudinales y retrospectivos sobre trastornos de conducta muestran que el clima escolar es un factor importante a tener en cuenta en la prevención de conductas antisociales y es considerado como un factor protector para el desarrollo de problemas de conducta (Martínez y Gras, 2011). Un clima social sensible y respetuoso en la escuela motiva al alumnado con dificultades a participar activamente en el proceso educativo y en alcanzar mejores resultados (Allodi, 2010).

Estudios longitudinales y retrospectivos muestran que el clima escolar es un factor protector para la prevención de problemas de conducta (Martínez y Gras, 2011). Se ha encontrado que los estudiantes que perciben un clima de clase positivo también informan actitudes positivas hacia la escuela y la escolarización, disfrutan más de la escuela, están satisfechos con la escuela y reportan un bienestar escolar superior (Leinonen, 2018; Zullig et al., 2011). De manera similar, Thapa et al. (2013) enfatizan el vínculo positivo entre clima escolar y bienestar psicológico, rendimiento académico y motivación de aprendizaje.

Por el contrario, los efectos de un clima escolar negativo pueden ser muy perjudiciales para el alumnado con NEAE, tal y como señala un estudio longitudinal finlandés (Somersal et al., 2002), que encontró que el alumnado con problemas emocionales y de conducta era más vulnerable a los efectos negativos de un pobre clima escolar. Los autores concluyen que a cualquier alumno/a le beneficia un clima escolar positivo, pero para un alumno/a con necesidades educativas especiales, todavía es más necesario un clima social adecuado para poder crecer a nivel personal.

La educación inclusiva implica que el profesorado debe mejorar y desarrollar sus habilidades para crear en sus grupos un clima social óptimo que sea adecuado para todos los alumnos y alumnas del grupo y no sólo para la mayoría. El profesorado que trabaja en contextos educativos inclusivos, donde el alumnado con dificultades severas completa satisfactoriamente su educación junto a alumnos sin dificultades, informa que su principal estrategia para lograrlo es crear un fuerte y positivo clima emocional en el grupo-clase (Allodi, 2010; Modin y Östberg, 2009).

En esta línea, algunos estudios han demostrado que el profesorado con altas expectativas para sus alumnos/as crea un ambiente instructivo y socioemocional bueno caracterizado por una mejor estructuración del proceso de enseñanza, más retroalimentación, un mayor número de preguntas abiertas y una gestión más positiva y preventiva de comportamiento inadecuado (Rubie-Davies, 2004, 2007). La relación profesor-alumno es crucial para el desarrollo psicosocial del alumnado (Sabol y Pianta, 2012) tal y como evidencian algunas investigaciones que encuentran que los estudiantes que reportan mejores relaciones con los maestros/as muestran mayor autoestima y comportamiento prosocial, y menos conductas depresivas y problemáticas, como la agresión entre compañeros (Estévez et al., 2016; Liu et al., 2015).

En resumen, en cuanto al entorno de aprendizaje, diversos estudios han mostrado que los estudiantes que experimentan un clima escolar y de clase positivo tienen una mejor salud psicósomática, muestran actitudes más positivas hacia la escuela y el trabajo de clase, tienden a gustarles más la escuela y están más comprometidos con las actividades escolares (Kiuru et al., 2012; Modin y Ostberg, 2009; Wang y Eccles, 2013).

Además del clima escolar y de clase, el dinamismo académico ha demostrado estar relacionado con un bajo estrés relacionado con la escuela (Hirvonen et al., 2019), baja ansiedad académica y predecir el compromiso escolar (Martin, 2013), la participación en clase y disfrute escolar (Martin y Marsh, 2006).

Por otro lado, para que la escuela sea verdaderamente inclusiva, es necesario que los maestros/as orienten sus acciones hacia la inclusión de los niños y las niñas con dificultades evolutivas, lo que requiere disponer de conocimientos básicos sobre estas dificultades de un modo específico.

En el caso concreto del TDAH, el maestro/a es una pieza esencial para que el proceso de detección e intervención se lleve a cabo de una forma rigurosa y efectiva. Los maestros/as son a menudo los primeros en identificar a un/a niño/a o adolescente con problemas gracias a su posibilidad de observar una gran cantidad de comportamientos de los niños/as durante muchas horas en situaciones tanto estructuradas como de juego. Además, su contacto diario con diversos grupos

de estudiantes les permite establecer comparaciones entre los comportamientos de un gran número de niños/as de la misma edad. Por eso no es de extrañar que los maestros/as sean los profesionales que realizan más remisiones iniciales de niños para evaluaciones específicas de TDAH (Snider et al., 2000). El rol de los/as maestros/as también es esencial en el establecimiento del diagnóstico, ya que las estimaciones que hacen de las conductas de los alumnos/as forman parte de los datos que permiten al evaluador establecer un diagnóstico, junto con las estimaciones de los padres y las madres, y los resultados de las pruebas neuropsicológicas aplicadas al propio niño/a (Jarque et al., 2007; 2009).

De hecho, Kwasman et al. (1995) constataron que un 39% de los médicos trataba de ponerse en contacto con las escuelas de los niños remitidos y un 77% solicitaba un informe de la escuela. Así, en palabras de Snider et al. (2003), “las remisiones de los maestros/as ha llegado a ser un factor significativo que determina si un niño será diagnosticado con este trastorno” (p. 49).

Finalmente, los/as maestros/as juegan un papel relevante también en relación al proceso de intervención. En este sentido, varios estudios han encontrado una relación positiva entre los conocimientos sobre TDAH de los/as maestros/as y la eficacia de las intervenciones llevadas a cabo (Snider et al., 2003; Vereb y DiPerna, 2004). Asimismo, los/as maestros/as proporcionan un feedback sumamente útil sobre los efectos terapéuticos que tienen las intervenciones sobre diferentes áreas de funcionamiento del niño/a (social, académico, atencional, emocional, etc.). De igual modo, la cercanía emocional hacia sus alumnos/as con TDAH es una variable que cobra importancia, pues una menor cercanía emocional con respecto a estos/as alumnos/as puede implicar menos conductas de cooperación y más conflictos en sus relaciones con sus alumnos/as con TDAH que con otros/as alumnos/as (Ewe, 2019).

La importancia de los/as profesores/as en la detección, evaluación e implementación de estrategias terapéuticas es clara y por este motivo se han incrementado en los últimos años las investigaciones centradas en valorar el conocimiento que tienen los/as profesores/as sobre el TDAH (Dort et al., 2020; Flores e Iglesias, 2017; Jarque y Tárraga, 2009; Sciutto et al., 2004; Sciutto et al., 2016).

La mayoría de estos estudios coinciden en señalar que los/as maestros/as y futuros/as maestros/as tienen más conocimientos sobre la identificación de síntomas de TDAH que sobre aspectos relacionados con la intervención (Flores e Iglesias, 2017; Jarque y Tárraga, 2009; Sciutto et al., 2000; Soroa et al, 2016). Un estudio transnacional en el que se contó con nueve países constató que la formación y experiencia previa con TDAH por parte del profesorado predice unos mejores conocimientos acerca del trastorno (Sciutto et al., 2016). En esta línea, es muy posible que un aumento de los conocimientos de los/as maestros/as sobre el TDAH gracias a la formación, se pueda relacionar con mejores capacidades de estos/as para manejar adecuadamente el TDAH en el aula, lo cual podría redundar a su vez en un clima de aula más positivo.

Teniendo en mente las anteriores consideraciones, resulta evidente la necesidad de intervenir, no sólo directamente sobre los síntomas que presenta el niño con TDAH, sino también sobre los contextos donde el niño se desarrolla cada día.

Los programas de intervención para maestros/as tienen como objetivo favorecer el ajuste psicosocial del niño a través del entrenamiento psicoeducativo en conocimientos y técnicas para el manejo del trastorno. La eficacia de estos programas de entrenamiento para mejorar la sintomatología central y asociada de estos niños ha sido evidenciada por numerosos estudios (Abikoff et al., 2013; Miranda, Jarque y Tárraga, 2006; Miranda, Jarque y Rosel, 2006; Dort et al., 2020). Sin embargo, son escasos los estudios que se hayan dirigido a analizar la influencia de la formación a maestros/as en el manejo del trastorno sobre el clima escolar de los alumnos.

2. EVIDENCIAS CIENTÍFICAS DE LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN A MAESTROS/AS EN EL MANEJO DEL TDAH Y LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR DE LOS NIÑOS CON TDAH

En este capítulo vamos a describir las características, objetivos y resultados fundamentales de un estudio que llevamos a cabo con el objetivo de mejorar el clima escolar del alumnado con TDAH a través de la formación a sus maestros/as.

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 40 maestros/as de educación primaria que tenían un alumno/a en el aula con diagnóstico TDAH y todos ellos estaban recibiendo medicación estimulante. 20 de estos maestros/as participaron en un programa de entrenamiento en el manejo del trastorno (grupo intervención), y otros 20 no participaron en el entrenamiento (grupo comparación).

Las características sociodemográficas de la muestra se pueden observar en la tabla 1. La media de edad de los maestros/as del grupo de comparación era 40.3 años, con un claro predominio de mujeres (16/4). Los maestros/as tenían una media de 23.5 años de experiencia docente y el 45% había tenido alguna experiencia docente con alumnado con TDAH. Ninguno de los maestros/as había participado previamente en una formación especializada en TDAH.

Por otro lado, la edad media de los maestros/as del grupo de intervención, era de 38.4 años. También había predominancia de mujeres (13/7). Tenían una media de 19.1 años de experiencia docente y un 60% había tenido alguna experiencia docente con alumnado con TDAH. Sólo uno de los maestros había asistido previamente a un curso de formación en TDAH.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra de profesores

CARACTERÍSTICAS	GRUPO COMPARACIÓN	GRUPO INTERVENCIÓN
Edad Media	40.3	38.4
Sexo		
Masculino	4 (20%)	7 (35%)
Femenino	16 (80%)	13 (65%)
Experiencia docente (media)	23.5	19.1
Experiencia con niños con TDAH	9 (45%)	12 (60%)
Asistencia a cursos de TDAH	0	1 (5%)

2.2. Instrumento de evaluación

En el presente estudio, para evaluar el clima escolar de los niños, se empleó la *Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES)*, que es una subescala de las *Escalas de Clima Social: Familia y Centro Escolar* de Moos, Moos y Trickett (adaptación al castellano de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Es una subescala que evalúa las características socio-ambientales y las relaciones personales que se establecen en el entorno escolar. Más concretamente, evalúa el clima social en el aula, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase.

La escala está formada por 90 elementos agrupados en cuatro dimensiones:

1. Relaciones: evalúa el grado en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas de Implicación, Afiliación y Ayuda.
2. Autorrealización: valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende las subescalas de Tareas y Competitividad.
3. Estabilidad: evalúa las actividades relacionadas con el cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran las subescalas de Organización, Claridad y Control.
4. Cambio: evalúa el grado en que existe una diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de clase. Consta de la subescala de Innovación.

2.3. Programa de entrenamiento para profesorado de alumnado con TDAH

El programa para el profesorado consta de 17 sesiones de dos horas de duración, con periodicidad quincenal. Se llevó a cabo durante un curso académico, y fue dinamizado por la primera autora del presente capítulo, con el objetivo no sólo de proporcionar a los maestros y maestras una capacitación intensiva en TDAH, sino también para brindarles consejos prácticos durante el curso académico con

el fin de ayudarles a manejar los problemas en el aula a medida que surgían. El curso tuvo una duración total de 34 horas y se ajustó a las preferencias de los maestros/as y maestras, con sesiones fuera del horario escolar (17.30h); el lugar era un aula de la misma escuela. Estas condiciones favorecieron mucho la asistencia de los participantes (98%).

El programa fue adaptado de otros programas y materiales validados empíricamente desarrollados por la Fundación Adana y por los autores expertos en la materia (Miranda et al., 2006; Mena et al., 2006).

El programa se dividió en 7 sesiones temáticas (ver cuadro 1) (Amado et al., 2016), que fueron: 1. Formación sobre el TDAH; 2. Formas de intervención en el TDAH; 3. Estrategias para mejorar el comportamiento y el manejo de la instrucción; 4. Estrategias para adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje; 5. Habilidades de comunicación; 6. Estrategias para aumentar el autocontrol y 7. Sesión de despedida y clausura del curso.

Cuadro 1. Cronograma de la intervención desarrollada con los maestros/as de alumnado con TDAH

Mes	Sesión	CONTENIDO
Septiembre	0	Seminario TDAH todo el claustro de la escuela.
Octubre	1 2	ME PRESENTO: Mi estudiante y yo
Noviembre	3 4	TE CONOZCO Y TE COMPRENDO: Conocimientos sobre TDAH
Diciembre	5 6	QUÉ PODEMOS HACER
Enero	7 8	YO LE VALORO POSITIVAMENTE, él/ella se valora y refuerza
Febrero	9 10	YO LE ORGANIZO, él/ella se organiza y atiende
Marzo	11 12	ADAPTO las actividades y metodología docente
Abril	13 14	ME COMUNICO: construyo puentes familia-escuela

Mes	Sesión	CONTENIDO
Mayo	15 16	MEJORO MI AUTOCONTROL...
Junio	17	DESPEDIDA: Qué me llevo
Total horas	34	

2.4. Resultados

De acuerdo con los objetivos, desarrollamos un diseño mixto, cuasi-experimental (intergrupo e intragrupo), realizando evaluaciones en las fases de pretratamiento y postratamiento.

Para los análisis estadísticos se utilizó el software SPSS-20.0, con un intervalo de confianza igual o inferior a 0,05. Se realizaron varios análisis estadísticos de los datos. En primer lugar, se utilizó estadística descriptiva para establecer las características sociodemográficas de la muestra de participantes y las diversas medias y desviaciones estándar de las distintas medidas.

Además, para realizar comparaciones intergrupales e intragrupo, se aplicaron pruebas no paramétricas ya que no se cumplieron las condiciones paramétricas. La prueba de Wilcoxon se utilizó para realizar comparaciones entre muestras relacionadas (intragrupo) entre las fases de pretratamiento y postratamiento. También se realizaron comparaciones independientes entre grupos, es decir, entre los grupos de control y experimentales, tanto en las fases de pretratamiento como de postratamiento utilizando la prueba U de Mann Witney.

2.4.1. Resultados de la comparación antes y después de implementar la intervención

Como se observa en la tabla 2, en el *grupo de comparación* sólo mejora de forma significativa en el postest la puntuación de la variable Relaciones Ayuda (AY). En el resto de variables no se obtienen diferencias significativas.

Por el contrario, en el *grupo de intervención* (ver tabla 3) hay diferencias significativas entre el pretest y el postest en 7 de las 9 variables; únicamente no se produjeron mejoras en las variables de *Rela-*

ciones AF y Cambio IN. Dicho de otra forma, tras la intervención, los maestros/as no perciben mejoras significativas en cuanto a su grado de innovación o *Cambio* en el planteamiento de las actividades escolares ni en nuevas técnicas para favorecer la creatividad del alumno.

No obstante, podemos decir que los maestros/as que recibieron el entrenamiento psicoeducativo percibieron una mejora en el clima general del aula, ya que mejoraron significativamente en la mayoría de las variables relacionadas con el clima.

Tabla 2. Resultados intragrupo del Clima Escolar del grupo de comparación al inicio y final del proyecto

		PRE-INTERVENCIÓN		POST-INTERVENCIÓN		z	p	d
		MEDIA	DT	MEDIA	DT			
RELACIONES	IM	42,6	2,96	42,50	3,26	-0,14	,887	-
	AF	45	4,63	45,70	4,32	-1,19	,234	-
	AY	22,45	6,12	25,25	5,95	-2,30	,021*	-0,45
AUTO REALIZACIÓN	TA	61,95	5,38	62,35	4,57	-,730	,465	-
	CO	57,25	4,72	58,50	4,61	-1,38	,166	-
ESTABILIDAD	OR	46,75	4,6	46,50	4,72	-,108	,914	-
	CL	37,90	4,3	37,75	3,50	-,172	,863	-
	CN	59,15	6,19	57,85	4,76	-1,387	,165	-
CAMBIO	IN	50,35	4,79	50,20	5,16	-,187	,851	-

Tabla 3. Comparación intragrupo del Clima Escolar del grupo de intervención

		PRE-INTERVENCIÓN		POST-INTERVENCIÓN		z	p
		MEDIA	DT	MEDIA	DT		
RELACIONES	IM	48,1	3,8	52,2	2,66	-2,997	,003**
	AF	48,9	4,1	48,4	4,2	-1,000	0,317
	AY	23,5	6,2	39,5	5,2	-3,953	,000**
AUTORREALIZACIÓN	TA	63,7	4,3	53,6	4,6	-3,772	,000**
	CO	58	4,7	63,75	2,44	-3,452	,001**

		PRE-INTERVENCIÓN		POST-INTERVENCIÓN		z	p
		MEDIA	DT	MEDIA	DT		
ESTABILIDAD	OR	45,7	4,6	54,7	2,44	-3,785	,000**
	CL	36,4	3,9	46,5	2,56	-3,847	,000**
	CN	57,8	5,1	65,7	2,55	-3,745	,000**
CAMBIO	IN	50,9	5,2	50,3	3,21	-0,612	0,541

Concretamente, en cuanto a la calidad de las *Relaciones*, estos maestros/as consideraron que tras la intervención aumentó significativamente el grado en que los estudiantes estaban integrados en la clase, se apoyaban y ayudaban entre sí. Percibieron que el alumnado mostró más interés por las actividades de la clase y participaron más en los coloquios. Además, los maestros/as consideraron que aumentó de forma significativa la comunicación con sus alumnos y su confianza en ellos. No ocurrió así en el nivel de amistad que percibieron entre los alumnos y cómo se ayudaban en sus tareas, no apareciendo diferencias significativas en este sentido tras la intervención. Sin embargo, hay que destacar que las puntuaciones en el pretest ya se situaban dentro de la media funcional, y tras la intervención el grado de amistad entre los alumnos del grupo clase se mantuvo.

En cuanto a la *Autorrealización*, tras la participación en la intervención grupal de maestros/as, disminuyó de forma muy significativa la importancia que daba el profesorado a la terminación de las tareas programadas, poniendo menos énfasis en los resultados y más en los procesos, así como en dedicar más tiempo de la clase para comentar cosas no relacionadas directamente con el tema (*Tareas*). Aumentó también de forma significativa la importancia que el profesorado daba al esfuerzo que el alumnado realizaba en la realización de las tareas (*Competitividad*).

En relación a la *Estabilidad* del grupo clase, tras la aplicación de la intervención grupal para maestros/as, éstos percibieron una mejora significativa en todas las variables. Concretamente, en la importancia que se daba al orden, a la organización y a las buenas maneras en la realización de las tareas escolares (*Organización*); en la importancia que se daba al establecimiento y seguimiento de unas normas

claras y al conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento (*Claridad*) y en el grado en que el profesorado era estricto en el cumplimiento de las normas y en las consecuencias de su incumplimiento (*Control*).

2.4.2. Resultados de comparación entre el grupo de intervención y el grupo de comparación

Los resultados de comparación entre ambos grupos antes de realizar la intervención, indicaron que no había diferencias significativas en el Clima escolar en la mayoría de las subescalas, excepto en la escala de Relaciones (ver tabla 4). Concretamente, en la subescala de Implicación (IM) y de Afiliación (AF), en las que las puntuaciones fueron superiores en el grupo de intervención.

Tabla 4. Comparación entre grupos del Clima escolar en la fase de pre-tratamiento

		GRUPO COMPARACIÓN		GRUPO INTERVENCIÓN		z	p
		MEDIA	DT	MEDIA	DT		
RELACIONES	IM	42,6	2,96	48,1	3,8	-4,016	,000**
	AF	45	4,63	48,9	4,1	-2,628	0,009**
	AY	22,45	6,12	23,5	6,2	-,358	,720
AUTORREALIZACIÓN	TA	61,95	5,38	63,7	4,3	-,775	,439
	CO	57,25	4,72	58	4,7	-,625	,532
ESTABILIDAD	OR	46,75	4,6	45,7	4,6	-,803	,422
	CL	37,90	4,3	36,4	3,9	-,779	,436
	CN	59,15	6,19	57,8	5,1	-,584	,559
CAMBIO	IN	50,35	4,79	50,9	5,2	-,412	,681

Los análisis de comparación entre ambos grupos *tras la aplicación de la intervención* (fase de postest) evidencian mejoras significativas en el grupo de intervención, con respecto al grupo de comparación, en 6 de las 9 variables analizadas; es decir, en todas las variables excepto en Cambio (Innovación), Relaciones (Implicación)

y Relaciones (Afilación). Aunque en las dos últimas subescalas esto se debe a que ya existían diferencias significativas de partida (pre-test), en favor del grupo de intervención, tal y como hemos comentado anteriormente.

Tabla 5. Comparación entre grupos en el Clima Escolar postratamiento

		GRUPO COMPARACIÓN		GRUPO INTERVENCIÓN		z	p
		MEDIA	DT	MEDIA	DT		
RELACIONES	IM	42.50	3.26	52,2	2,66	-5.402	,000**
	AF	45.70	4,32	48,4	4,2	-1,945	0,052*
	AY	25.25	5.95	39,5	5,2	-5.256	,000**
AUTORREALIZACIÓN	TA	62.35	4,57	53,6	4,6	-4.370	,000**
	CO	58.50	4.61	63.75	2.44	-3.706	,000**
ESTABILIDAD	OR	46.50	4.72	54,7	2,44	-4.796	,000**
	CL	37.75	3.50	46,5	2,56	-5.156	,000**
	CN	57.85	4.76	65,7	2,55	-4.612	,000**
CAMBIO	IN	50,20	5.16	50,3	3,21	-.072	0.942

Dicho de otro modo, tras la intervención, los datos señalan que hay diferencias significativas en el nivel de mejora percibido en el clima escolar a favor del grupo de intervención. Estos maestros/as mejoraron en mayor medida que el grupo de comparación en la variable de *Relaciones*. Concretamente, en el grado de implicación de sus alumnos; el nivel de amistad y el grado de ayuda y preocupación del profesor por sus alumnos. También se observaron mejoras significativas en el grupo de intervención, respecto al grupo de comparación, en el grado de *Auto-realización*. Los maestros/as del grupo de intervención pusieron más énfasis en los procesos que en los resultados de las tareas y dieron más importancia al esfuerzo en la consecución de los logros que los maestros/as del grupo de comparación.

Asimismo, el grupo de maestros/as del grupo de intervención consideró que el grado de *Estabilidad* de su clase era significativamente superior al grupo de maestros/as del grupo de comparación, en la fase de postest. Así, los maestros/as del grupo de intervención dieron

más importancia al orden y a la organización en la realización de las tareas; al establecimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento y mostraron un mayor control del aula.

3. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en el estudio que hemos presentado, se pueden establecer una serie de conclusiones que tienen implicaciones prácticas relevantes para la mejora del clima escolar de los alumnos y alumnas con TDAH.

En primer lugar, nuestros datos señalan que, en líneas generales, los maestros/as que no recibieron el entrenamiento psicoeducativo (*grupo de comparación*) no percibieron en la fase de postest una mejora significativa en el clima general de sus aulas, excepto en la subescala de *ayuda* de la escala de *Relaciones*, lo que indica que experimentaron un mayor grado de confianza y de comunicación con el grupo clase al final del estudio. Este resultado podría deberse, por un lado, a la confianza que depositan algunos maestros/as en el tratamiento que se esté administrando, en este caso únicamente farmacológico (Arcia et al., 2002). Y, por otro lado, a la propia evolución natural respecto al vínculo que se establece a lo largo del tiempo entre el maestro/a y los alumnos/as.

Sin embargo, en el resto de las variables los maestros/as del grupo de comparación no percibieron mejoras significativas. Así, en relación con las otras subescalas de la escala de *Relaciones*, los maestros/as consideraron que los alumnos/as no mejoraron su nivel de *implicación* en la clase, ni de amistad y grado de colaboración que se ofrecían en sus tareas (*afiliación*). Quizás la falta de toma en consideración de algunas variables contextuales que permitieran ver el grado de implicación en tareas concretas en el contexto escolar pueda estar detrás de los resultados que hemos obtenido. Nuestros resultados podrían ser comparables con los obtenidos por investigaciones que han analizado el efecto de la terapia únicamente farmacológica, entre otras variables, sobre las relaciones con los iguales. Así, estudios como el MTA (1999) y el meta-análisis de Hoza et al., (2007), encontraron que, mientras que la medicación a menudo mejoraba los

síntomas centrales del TDAH razonablemente bien, cuando se usaba como único tratamiento, no producía mejoras en los problemas asociados al TDAH tales como las relaciones con los iguales.

En cuanto a las dimensiones de *Autorrealización*, *Estabilidad* y *Cambio*, estos maestros/as tampoco percibieron mejoras significativas en ninguna de las subescalas. En otras palabras, en cuanto a la escala de *Autorrealización*, los maestros/as no percibieron cambios significativos en el énfasis que ellos mismos otorgaban a que los alumnos acabaran las tareas, y al esfuerzo por lograr una buena calificación. En la dimensión de *Estabilidad* no encontraron mejoras en la importancia que se da al orden y organización en la realización de las tareas, en el establecimiento de unas normas claras y en su cumplimiento. En la dimensión de *Cambio* tampoco percibieron mejoras en el grado de creatividad e innovación que introduce el maestro en las tareas que se planteaban a los alumnos/as.

Por otra parte, respecto a los datos del *grupo de intervención*, los maestros/as percibieron una mejora significativa en el clima general del aula, tras su participación en el entrenamiento psicoeducativo en el manejo del TDAH en el aula. Concretamente, en cuanto a la calidad de las *Relaciones* (subescalas de *implicación*, *afiliación* y *ayuda*), consideraron que aumentó significativamente el grado en que los estudiantes estaban integrados en la clase, se apoyaban y ayudaban entre sí. Percibieron que los alumnos/as mostraban más interés por las actividades de la clase y participaban más en los coloquios. Asimismo, consideraron que aumentó de forma significativa su comunicación con sus alumnos/as y la confianza depositada en ellos/as. Este hecho guarda consonancia con lo observado en investigaciones recientes que apuntan a la importancia de la cercanía emocional entre alumnos con TDAH y sus maestros, implicando menores conductas de cooperación si los docentes informan de mayores conflictos en el vínculo diario con estos alumnos (Ewe, 2019). Por el contrario, podríamos hipotetizar que, una mayor cercanía emocional tendría como consecuencia más conductas cooperativas y un mejor clima escolar.

Nuestros resultados se relacionan muy posiblemente con el esfuerzo continuado realizado por el grupo de maestros/as, que acompañados por la conductora que dinamizaba las sesiones, compartieron y aplicaron diferentes estrategias para mejorar la calidad de sus

relaciones y la comunicación positiva con sus alumnos/as. Concretamente, a lo largo de cinco sesiones de la formación, se trabajaron formas de mejorar la autoestima, de motivar positivamente el cambio de conducta de los alumnos/as, y de favorecer habilidades de comunicación y confianza entre ellos/as. Este resultado va en consonancia con lo hallado en un reciente estudio que desarrolla un programa de intervención para maestros/as que incluía un entrenamiento psicoeducativo en conocimientos y técnicas para el manejo del trastorno por parte de los maestros, observándose una mejoría en el ajuste psicosocial del alumnado, así como en la sintomatología central del TDAH (Dort et al., 2020).

Van der Oord et al. (2007), utilizando una escala de habilidades sociales en la versión para el profesor (SSRS-T), obtuvo también resultados positivos tras la implementación de una intervención multimodal.

En cuanto a la *Autorrealización (subescalas de tareas y competitividad)*, tras la participación en el entrenamiento, los maestros/as percibieron una disminución muy significativa en la importancia que daban a la terminación de las tareas programadas, poniendo menos énfasis en los resultados y más en los procesos, así como en dedicar más tiempo para comentar cosas no relacionadas directamente con el tema. También percibieron que aumentó de forma significativa la importancia que daban al esfuerzo que el alumno/a ponía en la realización de las tareas. Nuevamente, estos resultados pueden relacionarse con el contenido de algunas de las sesiones que incluía el programa de intervención para los profesores. Concretamente, durante las sesiones de conceptualización, se trabajó el concepto de TDAH como diversidad, y no como consecuencia de una mala educación, de forma que los profesores cambiaran las percepciones y expectativas que tenían sobre sus alumnos con este trastorno, deshaciendo falsos mitos y aumentando su nivel de empatía hacia ellos. Comprendiendo la naturaleza del trastorno y sus problemas asociados, se enfatizó a los profesores la importancia de valorar el esfuerzo realizado por estos alumnos/as para adaptarse a las demandas continuas de autorregulación características del contexto escolar.

En la misma línea, en las sesiones dedicadas al conocimiento y aplicación de estrategias y adaptaciones de manejo instruccional, se insistió en la necesidad de valorar más los procesos que los resultados

en los alumnos/as con TDAH, segmentando las tareas complejas en partes más sencillas, de forma que el alumnado pudiera seguir una secuencia autoinstruccional y el profesor pudiera proporcionarle retroalimentación más continuada y sistemática. Nuestros resultados guardan relación con lo observado por (Sciutto et al., 2016), así como a lo apuntado en el contexto educativo español acerca de la importancia de la formación de los futuros profesionales que trabajarán en el ámbito del TDAH (Flores e Iglesias, 2017).

En relación con la *Estabilidad* del grupo-clase (*subescalas de organización, claridad y control*), tras la aplicación de la intervención, los maestros/as percibieron una mejora significativa en todas las variables. Concretamente, en la importancia que daban al orden, a la organización y a las buenas maneras en la realización de las tareas; al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos/as de las consecuencias de su incumplimiento y al grado en que eran estrictos en el cumplimiento de las normas y en las consecuencias de su incumplimiento. Estos resultados se relacionan directamente con la importancia que, durante cinco sesiones, se otorgó a estos temas en el programa de intervención para los profesores.

Concretamente, tres sesiones se dedicaron a favorecer estrategias para la mejora del comportamiento, cómo seleccionar y definir objetivos de trabajo con el niño/a o motivarle positivamente para lograr cambios de conducta. Para ello, el profesorado desarrolló técnicas cognitivo-conductuales como las economías de fichas o los contratos de contingencias, que favorecieron enormemente el conocimiento y aplicación de las normas del aula por parte de los alumnos/as con TDAH. Por otro lado, durante dos sesiones se enfatizó la importancia del establecimiento de rutinas y de una adecuada organización de las actividades en el aula.

En cuanto a su grado de innovación o *Cambio* en el planteamiento de las actividades escolares, tras la formación, los maestros/as no percibieron mejoras significativas en nuevas técnicas para favorecer la creatividad del alumnado. Estos resultados pueden ser debidos a que estos maestros/as antes de la formación ya eran bastante creativos en el uso de nuevas tecnologías y en técnicas para favorecer la creatividad del alumno, obteniendo puntuaciones superiores a la media.

Por otra parte, en cuanto a la *comparación de los resultados obtenidos entre ambos grupos de maestros/as en la fase de posttest*, los datos señalaron una superioridad del grupo de maestros/as que recibió la formación, en la mejora de la mayoría de las variables relacionadas con el clima de aula de su grupo-clase. Dicho de otro modo, la intervención que combinaba el entrenamiento psicoeducativo con el farmacológico se mostró significativamente superior a la intervención exclusivamente farmacológica, para mejorar el clima escolar de los alumnos y alumnas con TDAH.

Concluyendo, como hemos podido ilustrar con los resultados de nuestro estudio y de otros estudios que han perseguido objetivos similares, es necesaria la implementación de intervenciones con maestros/as, basadas en el entrenamiento psicoeducativo en el manejo del TDAH, ya que se ha evidenciado sus efectos positivos para mejorar el clima del aula. En la misma línea, se ha constatado asimismo que un clima escolar positivo es un componente fundamental para el bienestar de los niños y las niñas con TDAH.

Bibliografía

- Abikoff, H., Gallagher, R., Wells, K. C., Murray, D. W., Huang, L., Lu, F. & Pe-tkova, E. (2013). Remediating organizational functioning in children with ADHD: immediate and long-term effects from a randomized trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*, 113-128.
- Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research, 13*, 89-104.
- Amado, L., Jarque, S. y Ceccato, R. (2016). Differential impact of a multimodal versus pharmacological therapy on the core symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder in childhood. *Research in Developmental Disabilities, 59*, 93-104
- Arcia, E., Frank, R., Sánchez-Lacay, A. & Fernández, M.C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders, 4*, 91-101.
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L. y Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health, 89* (3), 173-180.
- Estévez, E., Jiménez, T.I. & Cava, M.J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: Examining the role of individual, family, and school variables. *Cross-Cultural Research, 50*, 123-153.

- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155.
- Farina, K.A. (2019). Promoting a culture of bullying: Understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice*, 13, 94-120.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas*. Tea Ediciones, S.A.
- Gil, J., & Megías, A. (2017). Conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en futuros profesionales del ámbito escolar. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(3), 145-159.
- Flores, J. G. & Iglesias, A. M. (2017). Conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en futuros profesionales del ámbito escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(3), 145-159.
- Fogel, Y., Josman, N. & Rosenblum, S. (2021). Exploring the Impacts of Environmental Factors on Adolescents' Daily Participation: A Structural Equation Modelling Approach. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 18, 142.
- Denson, TC. (2021). Las experiencias de transición de estudiantes de primer año con TDAH a la universidad: un estudio de caso (disertación de doctorado, Northcentral University).
- Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M. & Christiansen, H. (2020). What teachers think and know about ADHD: Validation of the ADHD-school-expectation questionnaire (ASE). *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-14.
- Herrera, K. & Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12 (2), 7-18.
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T. & Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students: Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108.
- Hong, J.S., Espelage, D.L. & Lee, J.M. (2018). School climate and bullying prevention programs. In *The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions*; Shapiro, H., Ed.; John Wiley & Sons, Inc.: Hoboken, NJ, USA, 359-374.
- Hoza, B., Kaiser, N. M. & Hurt, E. (2007). Multimodal treatment for childhood attention-deficit/hyperactivity disorder: interpreting outcomes in the context of study designs. *Clinical of Child Family and Psychological Review*, 10, 318-334.
- Jarque, S., & Tárraga, R. (2009). Comparación de los conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (4), 517-529.
- Jerome, L., Gordon, M. & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers's knowledge and attitudes towards Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 563-567.

- Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning environments Research, 9*, 111-122.
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction, 22*, 331-339.
- Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7): 262-273.
- Kwasman, A., Tinsley, B. J. & Lepper, H. S. (1995). Pediatricians' knowledge and attitudes concerning diagnosis and treatment of attention deficit and hyperactivity disorder. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 149*, 1211-1216.
- Lambert, R., Abbott-Shim, M. & McCarthy, F. (2002). The relationship between classroom, quality and ratings of the social functioning of head start children. *Early Child Development and Care, 172* (3), 231-245.
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology, 50*, 354-362.
- Leinonen, J. (2018). The connection between classroom behavioral climate and school well-being of Finnish sixth grade students. Master's Thesis in special education. University of Jyväskylä.
- López-González, L. & Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación, 28* (1), 130-156.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*, 488-500.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*, 267-281.
- Maxwel, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E. & Bromhead D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers Psychology, 8*, 2069.
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. & Romero, B. (2007). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Mayo ediciones.
- Miranda, A., Jarque, S. & Rosel, J. (2006). Treatment of children with ADHD: psychopedagogical program at school versus psychostimulant medication. *Psicothema, 18* (3), 335-341.
- Miranda, A., Jarque, S. & Tárraga, R. (2006). Interventions in school settings for student with ADHD. *Exceptionality, 14* (1), 35-52.
- Modin, B. & Östberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 20*, 433-455.

- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Murray, C. & Greenberg, D. (2001). A child's relationship with teachers and bonds with school and investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*, 423-445.
- Newland, L.A., De Cino, D.A., Mourlam, D.J. & Strouse, G.A. (2019). School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of well-being in the Midwestern U.S. *International Journal of Emotional Education, 11*, 67-83.
- Noam, G. & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple setting. An overview. *New direction for youth development, 103*. Wiley Periodicals Inc.
- Polanczyk, G., de Lima, M.S., Horta, B.L., Biederman, J. & Rohde, L.A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and meta-regression analysis. *American Journal of Psychiatry, 164*, 942-948.
- Prado, V., Ramirez, M. & Ortiz, M. (2009). Adaptación y Validación de la Escala Clima Social Escolar (CES), Universidad Antonio Nariño, Facultad de Psicología, Bogotá, Colombia.
- Rubie-Davies, C.M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 289-306.
- Rubie-Davies, C. (2004). Expecting the Best: Instructional Practices, Teacher Beliefs and Student Outcomes. Ph.D. Thesis, University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Rutter, M. (2000). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. In P.K. Smith y A.D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education: Major Themes* (Vol. 1, pp. 3-50). London: Falmer Press.
- Sabol, T.J. & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development, 14*, 213-231.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Shaker, N. Z., Lee, J., Alkahtani, K., Drake, B. & Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 5*(1), 34-50.
- Sciutto, M. J., Nolfi, C. J. & Bluhm, C. A. (2004). Effects of Child Gender and Symptom Type on Elementary School Teachers' Referrals for ADHD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*, 247-253.
- Sciutto, M.J., Terjesen, M.D. & Frank, A.S.B. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools, 37*, 115-122.
- Snider, V. E., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and Special Education, 24*(1), 46-56.
- Snider, V. E., Frankenberger, W. & Aspenson, M. (2000). The relationship between learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder: a national survey. *Developmental Disabilities Bulletin, 28*, 18-38.

- Soroa, M., Gorostiaga, A. & Balluerka, N. (2016). Teacher's knowledge of ADHD. Relevance of training and individual perceptions. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2), 205-226-
- Stein, A. (2001). *Selfimage and perception of classroom climate among boys and girls learning in mixed and separate classes*. [Unpublished master's thesis University of Bar-Ilan], Israel.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 257-385.
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E. & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320-335.
- Van der Oord, S., Prins, P.J., Oosterlaan, J. & Emmelkamp, P.M. (2007). Does brief, clinically based, intensive multimodal behavior therapy enhance the effects of methylphenidate in children with ADHD? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 48-57.
- Varela, J.J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J. & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence of school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12, 2095-2110.
- Wang, M.T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13, 75-88.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48, 133-145.

La palabra del maestro como causa de bien moral en el discípulo: reflexiones sobre la docencia universitaria

Mariano Bártoli¹

1. INTRODUCCIÓN

Nadie ignora que la Universidad vive en la actualidad un proceso de cambio y de transformación. Al proceso de masificación, que ha experimentado en el siglo XX, se suma la influencia que recibe de una cultura que, entre otros aspectos, se caracteriza por la incertidumbre, el pragmatismo, la liquidez, el relativismo epistemológico y moral, la diversidad, el presentismo, el pasotismo, el sentimentalismo, etc. (Cfr. Bauman, 2005; Lipovetsky, 1986; Vattimo, 2009; Lyotard, 2006): características estas muy contrarias al espíritu que forjó a la Universidad desde sus inicios. Ciertamente, no es esta una institución que pueda vivir de espaldas a la sociedad, ni asumir un inmovilismo que le impida ser luz para las nuevas generaciones que se acercan a ella; pero dejarse imbuir íntegramente por el nihilismo posmoderno, que sueña con una cultura en la que hayan desaparecido todas las exigencias absolutas del conocimiento, la religión y la ética; y en la cual solo se considera como verdadero el placer y el dolor, el propio bienestar y la propia satisfacción personal, puede comprometer seriamente su sentido y su misión como transmisora de cultura (Cfr. Llano, 2000, p. 115).

En este sentido son diversos los desafíos que se le plantean a la universidad del siglo XXI, entre otros, la adaptación a las nuevas metodologías y tecnologías propias de la sociedad de la información, la integración al fenómeno de la globalización, la atención a la diversidad de los estudiantes, la preocupación por la excelencia académica,

¹ Dr. Mariano Bártoli, Coordinador del grado en Filosofía en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities. Profesor de Antropología y Filosofía de la Educación.

la dificultad que supone la fragmentación del saber, la necesidad de generar los recursos que le permitan sustentarse, etc. (Cfr. Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002, p. 20). Con todo lo importante que son estos desafíos, hay, sin embargo, uno que nos preocupa de modo especial porque le atañe directamente al profesor universitario. Nos referimos al reto que supone la formación moral de los estudiantes en el contexto actual. Dicha preocupación está fundada, entre otras cosas, en que:

Entre el profesorado universitario es fácil de encontrar a quien se sorprende ante la afirmación de que este tipo de formación también corresponde a la universidad. Se argumenta a veces que estas son funciones y responsabilidades de la familia y de la escuela, pero no de la universidad o de las instituciones de educación superior. El estudiante es una persona adulta y no precisa tanta tutela y mucho menos de carácter ético. Para otros la universidad debe ocuparse de hacer bien su tarea y no de cuestiones como estas, ya que su misión es la de instruir y preparar para el ejercicio de una profesión, para la investigación y la docencia, y no la de educar o asumir tareas pedagógicas. Por último, también hay quienes piensan que todo esto significa introducir “moralismos” en la universidad, y afirman que es lo que no hace falta (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002, p. 26).

Estas ideas, cada vez más arraigadas, llevan al descuido, cuando no al olvido de este aspecto que creemos, además de urgente y necesario, tan propio de la acción del mismo maestro universitario. En el mejor de los casos, muchas universidades, desligando esa dimensión de la acción propia del docente, la relegan a la impartición de determinadas asignaturas de Humanidades o Ética profesional o incluso a Departamentos de Formación Integral, invitando a pensar que no sería una cuestión propia de cada docente, sino de una instancia distinta y superior. De ese modo, la formación moral queda desvinculada de la palabra del maestro que enseña las distintas materias. Este menosprecio de lo propiamente formativo es contrario al espíritu más propiamente universitario, pero, sobre todo, es contrario al corazón mismo del profesor universitario.

Movidos por esta preocupación, nos proponemos como finalidad en el presente texto reflexionar sobre el papel del maestro universitario como formador de la virtud moral en sus alumnos, intentando, en primer lugar, dejar claramente establecido que la formación moral es parte constitutiva de la acción del docente universitario y, en segundo

lugar, mostrar que el modo más adecuado de hacerlo es siendo fiel a la propia naturaleza del maestro que comunica la ciencia a través de su palabra. Sin oponernos a otras propuestas más globales que apuntan a una gran transformación de la universidad, nuestra propuesta estará centrada en la misma acción por la que el maestro, a través de su palabra, enseña su propio saber.

2. NATURALEZA DE LA UNIVERSIDAD

La reflexión más arriba propuesta nos obliga, en primer lugar, a establecer la esencia de la Universidad, a volver nuestra mirada sobre la naturaleza misma de la vida universitaria. Si verdaderamente se quiere entender la acción del profesor universitario, y de modo más específico, la obligación que le corresponde como formador moral, es necesario señalar, al menos, algunas ideas sencillas sobre el ser de la Universidad para apreciar cómo la labor docente es expresión de un modo de concebir la enseñanza.

De allí que, siguiendo a Amado (2017), la primera pregunta que nos podríamos hacer es si acaso se es maestro universitario por realizar la docencia en la universidad o si acaso se es tal por enseñar de un determinado modo. Si de lo que hablásemos fuese, por ejemplo, del “coro universitario”, sería fácil ver que el adjetivo “universitario” se refiere a una actividad que se realiza *en* la Universidad, porque un coro escolar o la Escolanía de un monasterio, realizan esencialmente la misma acción musical que la realizada por el coro universitario. La diferencia entre unos y otros estriba solo en el lugar en el que realizan su acción, no así en la actividad realizada que es la misma. Sin embargo, no parece suceder lo mismo cuando se habla de “maestro universitario”, sobre todo, si se le compara con “maestro de primaria” o “maestro de infantil”. ¿A qué se debe esta diferencia? Sencillamente a que, si bien es posible concebir una universidad sin coro, no es en lo absoluto posible concebir una universidad sin maestros; y no cualquier maestro sino uno en particular que realiza su enseñanza de una manera específica. No llamaríamos Universidad a una institución formada por maestros de educación primaria, sino simplemente “escuela”.

2.1. *El maestro universitario como investigador y transmisor de la verdad*

Según lo visto en el apartado anterior, la Universidad está íntimamente ligada al modo de ser del docente. Tanto es así que todo el sentido de esta institución se funda en el tipo de enseñanza que ofrecen los maestros y esta, desde sus inicios, está marcada por la profundización en el conocimiento de la verdad de las cosas, en la posesión cada vez más intensa de un conocimiento sobre el mundo, sobre el hombre y sobre Dios. De allí que la misma definición de Universidad dada por Alfonso X en sus conocidas *Siete Partidas* la hacía consistir en una comunidad entre maestros y discípulos que buscan el saber y la verdad, sin más pretensión que dicho conocimiento. El maestro universitario, por tanto, ha de tener ese deseo, ese amor por la verdad que le lleve a empeñarse seriamente en encontrarla. Es esa su primera motivación y razón de ser.

Aun en tiempos en los que las necesidades concretas de la vida diaria del mundo medieval podrían haber exigido de una institución ordenada a paliar esas necesidades, aparece, en perfecta continuidad con la sabiduría clásica, y como brotando de la misma naturaleza humana que tiende por naturaleza a saber, una institución ordenada a cultivar el saber superior. Una institución que, lejos de estar simplemente ordenada a la impartición de títulos o satisfacer expectativas individualistas marcadas por el bienestar y el éxito social, es una comunidad en la que se cultiva un conocimiento superior, un conocimiento que aspira a dar razón de toda la realidad desde la más profunda unidad. “*Universitas*” se refiere precisamente a pensar las distintas realidades desde la unidad del saber, no desde la mera especialidad; desde el saber superior, no desde saberes parciales.

En efecto, el “saber” que se busca en el orden universitario no pertenece a una ciencia particular, sino que es un saber que se constituye en la forma de toda ciencia. Desde luego que se enseñan ciencias particulares, pero en la medida que están fundadas y organizadas desde un saber superior que es el que les da la unidad. Ese saber, como enseñaba el Cardenal Newman, ha de ser un saber liberal, entendido como un conocimiento que es un fin en sí mismo, siendo digno de poseerse por lo que es y no por sus posibles aplicaciones técnicas y pro-

fesionales. Esto le llevaba a sostener que “la Universidad es un lugar donde se enseña el conocimiento universal” (Newman, 2014, p. 43).

La ciencia, por tanto, solo se valida como conocimiento en aquella integración en la unidad, que se mueve por un amor sincero y profundo a la verdad. Se entiende entonces que “el sustrato especial de la universidad es la referencia al saber, al conocimiento, al desarrollo de una actitud abierta a lo real, a la búsqueda positiva y esforzada de la verdad. Sin ello no hay vida universitaria” (Illanes, 1994, p. 108). Tan radical es esta búsqueda y amor por el saber que, sin él, no hay vida universitaria. De la misma idea es Alejandro Llano quien señala que “la razón de ser y el núcleo más íntimo de la Universidad es la adquisición y transmisión del saber teórico y práctico” (Llano, 2013, p. 17). De modo más conmovedor lo expresaba Monseñor Escrivá de Balaguer en un discurso a los profesores de Navarra:

Sois unos preclaros cultivadores del Saber, enamorados de la verdad, que buscáis con afán para sentir luego la desinteresada felicidad de contemplarla. Sois, en verdad, servidores nobilísimos de la Ciencia, porque dedicáis vuestras vidas a la prodigiosa aventura de desentrañar sus riquezas (Escrivá, 1967, p. 93).

Esta es la vida del profesor universitario: dedicarse a la aventura de desentrañar las riquezas que están en la realidad. De donde se sigue que, si el profesor no busca cultivar ese amor por el saber sobre la realidad en sí mismo y por la verdad en sí misma, de modo totalmente desinteresado, podrá investigar, podrá trabajar en la universidad, pero no será propiamente maestro universitario.

Desde luego, esta acción se prolonga naturalmente en la comunicación y transmisión de la propia ciencia. De hecho, es precisamente esa comunicación del saber lo que constituye formalmente al maestro. No es maestro quien sabe o investiga, sino quien causa el saber en sus alumnos, quien es capaz de ayudar a que el discípulo genere la ciencia en su inteligencia (Cfr. Aquino, 1994, I. q.117, a.1; 2016, q. 11, a.1). Es en razón de que el maestro ha conocido y contemplado la realidad, movido por un amor profundo de la misma verdad y de cada uno de sus estudiantes, que se mueve a transmitir lo conocido mediante su palabra, gestos y demás instrumentos sensibles que le ayuden en esa tarea. Por eso es que debe entenderse siempre que la transmisión del saber no solo es la continuación natural de aquello que previamente el maestro ha contemplado y engendrado en su

mente y su corazón, sino que es una actividad más perfecta y plena que el solo conocimiento de la realidad. Así como es más perfecto, dice el Tomás de Aquino, “iluminar que lucir, así también es más perfecto comunicar a otros lo que se ha contemplado, que solo contemplar” (Aquino, 1994, II-II, q.188, a.3). Este amor por la verdad y por su transmisión desinteresada a los alumnos es nada menos que la razón originaria de la Universidad (Cfr. Juan Pablo II, 1990).

2.2. El maestro universitario como formador de virtud moral en sus alumnos

Ahora bien, esta dimensión propia y específica de lo universitario, no se persigue de modo abstracto y desligado del bien del hombre. Aunque la razón de ser del maestro universitario sea la contemplación de la verdad y su transmisión a las nuevas generaciones, eso lo realiza en concreto con la finalidad de que redunde en el bien común de la sociedad y, por tanto, en el bien y en la perfección de cada una de las personas. El universitario, sostiene Llano (2000), “no debe limitar su horizonte de inquietudes a un entorno exclusivamente académico. Si pierde su contacto con la vida, la ciencia se encapsula, se hace narcisista y acaba por agostarse” (p. 8). Por ello, si bien en la Universidad se forman médicos, abogados, maestros, psicólogos, ingenieros, filósofos, etc., no se debe en modo alguno olvidar que se forma, no solo a la inteligencia, sino a la persona entera de cada uno de ellos, por lo que es razonable esperar que como parte constitutiva de su profesión también se incluya su compromiso con la justicia, con la libertad, con la paz social, en síntesis, que manifiesten en sus acciones la entrega generosa a las demás personas por quienes hacen lo que hacen, ya sea sanar, litigar, enseñar, orientar, construir, etc.

En este sentido es claro que la actitud sapiencial que busca integrar todo conocimiento en la unidad del “saber” no puede prescindir del fin al que todo se ordena: la persona humana. Es ella el bien máximamente digno de ser amado en cuanto no se debe subordinar a otra cosa, y que por ello es también lo máximamente digno de ser contemplado. Por eso afirma Tomás de Aquino: “Todas las artes y todas las ciencias se ordenan a una sola cosa, a saber, la perfección del hombre en que consiste su felicidad” (Aquino, 2016, Proemio). Por tanto, la tarea universitaria no puede entenderse sin considerar en la

cúspide del saber a la dignidad del ser personal. Un maestro que sabe que su acción está ordenada a la formación de sus alumnos, no puede ignorar esta verdad. No puede tener la enseñanza de la propia ciencia o el propio crecimiento profesional o económico como fin último y exclusivo de toda su actividad. En el centro del conocimiento está la dignidad de la persona. Por eso, quien vive cultivando la ciencia y el amor a la verdad, por su propia vocación, no solo debe tener una formación humana profunda y arraigada, sino que debe velar también por la elevación moral de sus alumnos. Como señala Illanes:

La Universidad no puede limitarse a transmitir saberes, a otorgar una competencia técnica, sino que debe promover una toma de conciencia del valor de la persona y de cuanto de ahí deriva. La Universidad no debe formar hombres que luego consuman egoístamente los beneficios alcanzados en los estudios, debe prepararlos para una tarea generosa de ayuda al prójimo (1994, p. 113).

Se ve, entonces, claramente, que la formación moral no es ajena al profesor universitario, pese a que su actividad esencial es generar ciencia y transmitirla. En efecto, lo propio del maestro, según dijimos, es causar ciencia en el alumno. Tomás de Aquino, al referirse al docente universitario, en ningún lugar se refiere a que sea propio y específico de este el causar el bien moral en los discípulos. Sin embargo, de ningún modo lo niega o desconoce, sino que, como se ve, esa formación está contenida como algo intrínseco a dicha comunicación del saber. No se trata de un añadido, ni de algo que se agregue externa o accidentalmente a la docencia universitaria, sino que está en su centro y raíz más profunda. Alejandro Llano lo expresa del siguiente modo:

Solo se avanza en el conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje. La educación es una simbiosis, porque aquello en lo que se pretende avanzar (el saber) constituye una práctica compartida, que tiene un curso histórico, un horizonte social y unas implicaciones éticas y religiosas. Si se considera que todos estos factores son accidentales al propio saber, lo que sucede es que el conocimiento se desvitaliza y se cosifica, pues queda desarraigado de su tierra natal (Llano, 2013, p. 29).

En efecto, sin la dimensión moral, el mismo conocimiento “queda desarraigado de su tierra natal”. Las aulas universitarias deben ser el lugar adecuado para que se comunique y se transmita a las generaciones jóvenes esa dimensión moral; para que se transmitan los valo-

res que dan sentido a la existencia humana. Como enseña Benedicto XVI:

A veces se piensa que la misión de un profesor universitario sea hoy exclusivamente la de formar profesionales competentes y eficaces que satisfagan la demanda laboral en cada preciso momento. También se dice que lo único que se debe privilegiar en la presente coyuntura es la capacitación técnica... Sin embargo, vosotros que habéis vivido como yo la universidad, sentís sin duda el anhelo de algo más elevado que corresponda a todas las dimensiones que constituyen al hombre (2011).

No dice el Papa en ningún caso que la tarea del docente no sea la de formar profesionales, ni dotarles de un sólido conocimiento teórico, práctico e incluso técnico, sino que no es posible reducir el sentido de la institución universitaria solamente a ello. Es preciso y necesario atender a todas las dimensiones del hombre, incluso las propiamente morales. Y esa labor no puede quedar desligada o desencajada de la propia acción del maestro que a través de su palabra enseña el saber. De allí que una vez mostrado que es propio y constitutivo de la labor docente, corresponde ahora proponer de qué modo el maestro ha de realizar dicha acción.

3. EL MAESTRO UNIVERSITARIO Y LA FORMACIÓN EN VIRTUDES MORALES

La formación humana y virtuosa que le corresponde al maestro universitario en orden a procurar esa elevación interior de los estudiantes, desde luego, no se reduce a la impartición de clases de ética en la Universidad —aunque siempre es bueno que se impartan, especialmente ética profesional—, ni a que cada maestro se dedique a educar virtuosamente a sus alumnos, sino que antes y de modo principal debe ser realizada dicha elevación moral en el seno de esa íntima relación de comunión entre el maestro y su discípulo orientada a la búsqueda de la verdad y al avance de la ciencia. Lo cual, a nuestro juicio y siguiendo a Tomás de Aquino, se realiza de dos modos principales, centrados ambos en la palabra del maestro:

3.1. En razón del mismo testimonio de vida que presenta el maestro

La formación moral, cualquiera sea el ámbito en el que la consideremos, no tiene gran misterio: solo puede realizarse por aquel que posee una sólida formación humana y moral. No se puede dar lo que no se tiene. Pero, además, no se realiza por vía intelectual, esto es, enseñando al estudiante teóricamente lo que es el buen obrar humano, —aunque, insistimos, esto nunca está de más—, sino que se comunica ofreciéndole un testimonio vivo de búsqueda constante y firme del bien humano. Dicho de otro modo, presentándole una vida que, por su belleza e integridad, vale la pena ser vivida, posibilitando que el alumno se mueva desde sí a vivirla también.

Ahora bien, la exteriorización de esa vida, a través de voces y gestos, de palabras y actitudes, se enraíza y fundamenta en aquella palabra interior por la cual el hombre se dice a sí mismo lo que es y lo que ama. San Agustín enseñaba en su obra *De Trinitate*: “Nadie hace algo queriendo que no lo haya dicho previamente en su corazón” (L. IX, c. 7). En efecto, las elecciones que un ser humano realiza en el ámbito de lo contingente, están últimamente fundadas en una comprensión de lo contingente a la luz de lo necesario y esencial (Cfr. Martínez, 2013, p. 328), y eso es lo que corresponde a ese lenguaje del espíritu, ese lenguaje interior en el que la persona profiere una palabra en la que dice para sí misma aquello que constituye el sentido de su vida. Así señala Francisco Canals:

La afirmación de la palabra mental como la emanación propia de la naturaleza intelectual, en su dimensión de vida consciente, fecunda y emanativa de lo poseído en la unidad de la conciencia, hace posible definir esa misma palabra mental como principio (...) de la inclinación vital que impulsa la vida en cuanto serie unitaria de operaciones de las que el viviente intelectual tiene dominio sobre sus propias acciones, no determinadas por la naturaleza, sino elegidas a partir de su interno lenguaje mental (Canals, 1987, p. 614).

Esa palabra interior es la que le da unidad a toda su acción concreta en su vida personal y en su vida docente. Le dirige, le guía, le orienta sus elecciones y permite ser luz para sus alumnos, una luz en la que se manifiesta aquello por lo que vive. Por eso, dice Canals más adelante: Ese “lenguaje del espíritu transmite vitalmente lo que el hombre posee como viviente personal: la experiencia, el recuerdo y el

amor” (Canals, 1987, p. 681). En cada actitud realizada, en cada palabra proferida, en cada situación cotidiana dentro y fuera del aula, el docente comunica vitalmente lo que lleva en su corazón y es a través de ello con lo que mueve a sus estudiantes al bien.

De allí que no debe pensarse la formación en virtudes morales como la acción del escultor o del carpintero que moldea la materia y consigue, en virtud de su sola acción, un determinado efecto. La comunicación de vida moral se realiza por modo de atracción, por esa atracción que causa el bien en el apetito en tanto que es difusivo de sí mismo. Dicha difusividad, desde luego, se entiende en el sentido de causalidad agente, esto es, que por la perfección que hay en un ente este tiende por naturaleza a comunicarla, así como hace el fuego que posee el calor en acto y tiende a transmitirlo a otro. Esto que es fácil de ver en las creaturas, se da de un modo sublime en Dios que en tanto que perfección absoluta, no obra para conseguir un bien, sino para comunicarlo.

Pero no es este el único ni el principal modo de entender la difusividad del bien. En efecto, decimos que el ser es comunicativo del bien en razón de que es fin y así, en tanto que una perfección es apetecible por un ser imperfecto, este es atraído por el bien como fin a conseguir. Así afirma Tomás de Aquino en la *Suma contra Gentiles*: “La razón de bien se funda en su apetitibilidad. Tal es el fin que mueve al agente a obrar. Se dice, por esto, que el bien tiende a la difusión de sí mismo y del ser” (Aquino, 1951, L. I, cap. 37, n. 5). Dicho más sencillamente, todo ser en la medida en la que es bueno difunde su perfección, pero lo hace atrayendo hacia sí. Por lo que cuando la causa final actúa, de parte de lo causado, este la apetece, tiende hacia ella. Así, cuanto más perfecto es un bien, más perfecta es su difusión y más íntima y profunda la inclinación de quien tiende a él. Dios, Bondad infinita, es máximamente difusivo de sí mismo, atrayendo hacia sí a todas las creaturas para comunicarles sus perfecciones, para que sean partícipes de su bondad. En el caso de las creaturas, nos enseña Tomás de Aquino, se da una participación y una semejanza de esa comunicación, que conviene tener en cuenta para pensar adecuadamente la acción del maestro. Así dice el Aquinate:

Todas las criaturas se asemejan a la bondad divina en difundir a otras el bien que poseen; pues comunicarse es propio del bien. Vemos que incluso los agentes corporales comunican a otros su semejanza en la medida de lo posible.

Por lo tanto, cuanto más participan las causas de la bondad divina, tanto más aspiran a transmitir a otros sus perfecciones (Aquino, 1994, I, q. 106, a.4, in c.).

Comunicarse es lo propio del bien, el bien es difusivo de sí mismo, por eso cuanto más se asemejan las creaturas a la bondad divina, más tienden a transmitir aquello que poseen. De esta manera, vemos como cuánto más plena y buena sea la vida del maestro, cuanto más profunda sea aquella palabra por la que vive su vida, más perfecto será lo que tiene para entregar y comunicar a sus alumnos.

En este sentido, la formación que ejerce el maestro no consiste tanto en una acción hacia afuera, que busque modificar exteriormente las conductas del estudiante, sino sobre todo en una exigencia y rigurosidad para consigo mismo en la práctica y vivencia de la virtud moral. Es un volver hacia adentro y hacerse más humano, hacerse más bueno, lo que puede posibilitar mover al alumno a imitar esa vida. Cuando el maestro enseña, no puede desprenderse de sus convicciones personales, ni mucho menos de su modo de entender y vivir su propia vida. De tal modo que será siempre un ejemplo que puede mover y orientar la vida de un estudiante en orden al Bien más pleno. El verdadero maestro no puede, por tanto, olvidar esta preocupación por su propio crecimiento en virtudes morales.

3.2. En razón de aquello que es esencial a la actividad docente: la contemplación y enseñanza de la verdad, acompañada de un profundo amor hacia ella

¿Qué debe hacer un verdadero maestro si quiere formar moralmente a sus estudiantes? Ejercer de maestro, esto es, enseñar la verdad de la ciencia que previamente ha contemplado y que ama de tal modo que busca que otros quieran conocerla. Porque propiamente esta es la esencia de la acción docente: “*contemplata aliis tradere*”, como ya hemos dicho. En efecto, solo se puede enseñar desde la plenitud de la ciencia poseída en virtud de la actividad contemplativa. Solo el estudio, la reflexión detenida y pausada sobre la realidad, posibilita engendrar una palabra que sea digna de ser comunicada en el orden específico de una determinada ciencia. Y es desde el ejercicio de esta actividad que puede el maestro universitario mover a sus alumnos al bien.

De allí que cuando decimos que el maestro debe considerar en su acción la formación moral de sus discípulos, no estamos pensando en que deba dejar de hacer lo que hace habitualmente para dedicarse a algo diverso, como sería dedicarse expresamente a educar el carácter de los jóvenes o enseñar ética, quien en realidad es profesor de Álgebra. De ningún modo. Lo que parece más razonable es, sencillamente, que enseñe la verdad de su ciencia o disciplina tan bien como le sea posible. Y eso porque la educación moral no está separada, en el orden universitario, de la formación intelectual (Amado, 2017, p. 153).

Ahora bien, dicha enseñanza de la verdad, ese causar la ciencia en otro que es la acción del docente, se realiza a través de una palabra, porque toda transmisión de conocimiento verdadero se realiza mediante palabras o instrumentos sensibles, que operan como signos. Esta enseñanza está profundamente arraigada en la tradición occidental. Desde Sócrates, quien pone el diálogo y la palabra como la ayuda más propia para que el discípulo evoque aquellas verdades que están contenidas en su alma, pasando por Platón y Aristóteles, hasta San Agustín y los Padres de la Iglesia, la palabra ocupa un lugar central en la concepción de la enseñanza en el mundo clásico. Tomás de Aquino, probablemente, sea quien más perfecta y claramente lo ha expresado: Las palabras del doctor, enseña el Aquinate, “oídas o vistas por escrito, causan la ciencia en el intelecto al modo como la causan las cosas que están fuera del alma, porque de unas y de otras, toma el intelecto agente las intenciones inteligibles” (Aquino, 2001, q. 11, a. 1). Y en la misma cuestión *De Veritate* señala que el maestro enseña “no como quien transmite el conocimiento de los principios, sino como quien educa en acto, por medio de ciertos signos sensibles presentados al sentido exterior” (Aquino, 2001, q. 11, a. 1).

Dada la naturaleza corpórea del ser humano, es preciso que la comunicación del saber tenga como propio ese aspecto material que está dado por la palabra sensible y sonora. Pero, evidentemente, no es la palabra sensible, la palabra exterior en tanto que tal la que es capaz de comunicar la ciencia, sino una palabra que sea signo de la palabra interior, aquella en la que el hombre ha conocido y contemplado la realidad. No basta, para enseñar, la naturaleza racional del maestro, ni tampoco basta con su capacidad de proferir palabras sensibles, sino que es necesario, como afirma el Aquinate, “que aquel que enseña

o es maestro, tenga explícita y perfectamente la ciencia que causa en otro” (Aquino, 2001, q. 11, a. 1).

De donde se sigue que ese *verbum doctoris* sea primordialmente palabra pronunciada en el interior de la mente. Solo si el maestro ha dicho en su interior lo que las cosas son, solo si ha juzgado sobre la realidad, puede dirigirse al entendimiento de otro a través de palabras sensibles. La docencia no es la mera expresión de palabras extrínsecamente sobrevenidas, sino un verdadero decir una palabra que brota del corazón, de lo más íntimo del ser del maestro. Palabra que será más profunda y comunicativa, cuanto más arraigada esté en un saber superior, un saber que dé sentido y razón a todas las ciencias. No basta con saber verdades de ciencia, sino que es preciso conocer esas verdades en su dependencia con los principios primeros, de modo que los juicios de la ciencia estén debidamente probados y demostrados. Por eso dice el Aquinate que “si alguien propone cosas a otro que no están incluidas en los principios patentes por sí mismos, o cuya inclusión no se manifiesta, entonces no comunicará ciencia, sino probablemente opinión o fe” (Aquino, 2001, q. 11, a.3).

Esto debe ser tenido muy en cuenta en la consideración de lo que supone enseñar en el ámbito universitario, ya que solo del que posee la ciencia se dice que “sabe” y que puede enseñar, porque sus conocimientos están ubicados en el orden de la sabiduría. La excesiva especialización que apreciamos en la actualidad es una muestra del olvido de esta verdad.

El maestro universitario está llamado a ser un sabio, no solo un experto. Y se es sabio no solo porque se es filósofo, sino porque se comprende la propia ciencia en la perspectiva de un saber universal y superior. Es mucho más que transversalidad en el conocimiento. Es capacidad de mirar y aprehender la realidad o el fragmento de realidad que le compete, vinculado al orden completo del universo. Dicho simplemente, no basta con saber biología, si esta no está en el ámbito del conocimiento profundo de lo humano. Por poner solo un ejemplo, no es suficiente con conocer el sistema reproductivo, sino se lo conoce en la perspectiva de la sexualidad personal; no basta con saber matemática o física, si esta ciencia no se encuentra en conexión con un saber más profundo sobre la finitud y a la vez, grandeza del universo.

La excesiva especialización que se aprecia en el mundo universitario actual es la que posibilita que el profesor entre al aula solo a enseñar su disciplina, sin abrirle al alumno la perspectiva de un sentido y unidad del saber. Esa especialización es la que lleva a estructurar la universidad en carreras independientes y sin comunicación unas con otras. De allí que no sea poco común advertir contradicciones entre docentes de diversos grados o incluso entre docentes de un mismo ámbito de conocimiento, lo cual suele causar la incertidumbre e incompreensión de los alumnos y, no pocas veces, cierta indiferencia. Mientras no exista una unidad del saber, una subordinación de lo científico a lo filosófico y este a lo teológico, será difícil captar que cuando el maestro enseña su ciencia comunica también una visión del mundo, una verdadera metafísica que modela la mirada del discípulo en tanto le ofrece la mirada profunda del maestro.

Lo que le ofrece es más que una ciencia y unos conocimientos específicos. Lo que se le ofrece, en esta perspectiva, es una verdadera sabiduría que no solo ordena el saber propiamente particular, sino que ordena y articula toda la vida del que enseña. Es el conocimiento propio del sabio que como afirma el Aquinate es quien puede ordenar (Cfr. Aquino, 1951, L 1, c. 1). Sabio no es solo el Filósofo, sino que aquel que conoce en profundidad la realidad o el aspecto de la realidad que ha dedicado a estudiar.

Alcanzar ese “saber” exige una seriedad y dedicación que no compromete solo las dimensiones cognoscitivas del que enseña, sino toda su persona. Como enseña Escrivá (1972):

Al estudiar con profundidad científica los problemas, (el maestro universitario) remueve también los corazones, espolea la pasividad, despierta fuerzas que dormitan, y forma ciudadanos dispuestos a construir una sociedad más justa.

En este sentido, querer, por parte del maestro, formar en virtudes morales a sus alumnos supone primeramente hacerse más sabio, más profundo, lo cual lleva consigo de modo necesario formas de ser propias de aquel que está comprometido con el saber, con el conocimiento, con la mejora personal, todo lo cual mueve internamente a sus estudiantes. Virtudes como la humildad, la constancia, la diligencia, la laboriosidad, la seriedad, el orden y la responsabilidad, entre otras, deben resplandecer en el maestro que enseña y hacer atractiva al mismo estudiante una vida según la verdad.

Ahora bien, esa palabra engendrada en el corazón y en la mente en la que el maestro posee el saber, debe estar precedida de un recto y sincero amor al discípulo, para quien se quiere su crecimiento intelectual y moral, pero sobre todo de otro amor previo y fundante que es el amor a la misma verdad conocida. Veamos estos “dos amores” que están en el corazón del maestro:

3.2.1. El amor del maestro al discípulo

La palabra concebida por el maestro humano ha de estar penetrada por un sincero amor a su discípulo que le lleve de tal modo a querer su bien, que disponga y ordene las palabras para que sean adecuadas a mover al alumno a generar en sí mismo la ciencia. Para el que sabe no es difícil expresarlo, contarlo a otro, pero esto no es necesariamente enseñar. No debe olvidarse que la causa principal del saber es el propio discípulo, de tal modo que, si los signos sensibles que el maestro profiere impiden al alumno realizar los silogismos que hacen saber, no habrá podido adquirir la ciencia. El amor al discípulo ha de concretarse en un esfuerzo claro y decidido por adecuar el lenguaje exterior a la capacidad del discípulo, para hacer que aquello que el maestro guarda en el interior llegue a oídos del discípulo como los signos sensibles adecuados que le permitan causar la ciencia en su propio interior. Sobre esto señala Martínez (2001):

Solo por este amor la educación tiene sentido y puede ser denominada como tal (...) solo por este amor el educador mirará con respeto al educando, tratando de conocerle, de ponderar sus capacidades y poniendo como fin de su actividad la virtud de la que adolece; solo por este amor se esforzará por ser paciente, exigente, constante..., solo por este amor se considerará realmente educador, perfecto en la virtud o en la ciencia que le falta a su alumno, más humilde por su condición de agente secundario, que debe ir desapareciendo mientras que el discípulo crece (p. 84).

En definitiva, ese amor lleva a que el maestro descienda hasta el discípulo para encarnar en sus palabras sensibles, gestos y actitudes, la sabiduría que guarda en su interior y por la cual puede elevar al discípulo. Bien vale recordar el ejemplo de la misma Pedagogía divina que, para enseñar a los hombres y conducirlos a su mayor bien, por un designio libre de su Voluntad, se abaja al punto de hacerse en

todo igual al hombre, salvo en el pecado, para hacerle manifiesto los secretos insondables de su mismo Sagrado Corazón.

La acción educativa del maestro, al estar fundada en la profundidad de la ciencia y en la rectitud de la voluntad, se ordena a intentar que el discípulo pueda también tener lo que él tiene para transmitir la ciencia. Las palabras del maestro son luz amorosa para el interior del discípulo que, movido por ese mismo amor, dispone su corazón para recibir la ciencia que el maestro tiene para comunicarle. La donación comunicativa, dice Tomás de Aquino, “vívada en el diálogo, en un diálogo amorosamente humano, las palabras contundentes gratuitamente ofrecidas dan fruto interior, de manera tal que el discípulo, de pocas cosas oídas, anuncie muchas cosas buenas” (Aquino, 2007, c.3). Por eso, no hablamos de un amor vinculado a sentimentalismos o romanticismos dulzones, sino a un amor fundado en la voluntad que quiere con firmeza el bien del alumno.

3.2.2. El amor a la verdad conocida o la palabra amada

La palabra con la que enseña el maestro ha de ser una palabra amada, esto es, una palabra que brota del amor que el maestro tiene por la misma verdad que busca enseñar. En dicha palabra el maestro no solo comunica y transmite una verdad determinada correspondiente a un orden científico, sino una verdad amada, ligada íntimamente a su misma vida y a lo que en ella tiene sentido para él.

Ese amor está implícito en todo lo que el maestro dice y en todo lo que el maestro hace. Por eso no es lo mismo que la ciencia sea engendrada por un amor a sí mismo o a la propia fama o éxito, que lo sea desde un amor a un bien que le trasciende. Ese amor gratuito a la verdad y al alumno es el que le lleva a estudiar con seriedad, a preparar sus clases de un modo determinado, a presentar los contenidos con unas palabras adecuadas y de una manera que permita a sus estudiantes entender. Ese amor es el que se manifestará en el trato, en el respeto exquisito por la dignidad de sus alumnos, en la paciencia y perseverancia, en su ánimo alegre a pesar de las dificultades, etc. Es ese amor el que posibilita que la verdad se presente a sus estudiantes no solo como verdadera, sino como teniendo una bondad que la hace amable también a ellos, en tanto que aprecian y descubren el amor que tiene por ella su maestro. Sobre esto señala Steiner refiriéndose

al verdadero maestro: “Es alguien que goza de un aura casi física, y en quien resulta tangible la pasión que desprende. Alguien de quien uno puede pensar que le gustaría llegar a ser como él, hecho que no tiene que ver con la ambición sino con algo parecido al amor” (Steiner, 2005, p. 129).

El amor a la verdad conocida y contemplada en el interior, que es participación del amor a la Verdad que es fin de la misma vida humana, es el principio de toda elevación moral en los estudiantes, puesto que es lo que lleva a vivir de acuerdo a ella. Es en razón del amor a la verdad que el maestro universitario se entrega a sí mismo por el bien de los alumnos. Así lo enseña el mismo Tomás de Aquino:

Puesto que debemos tener amistad con ambos, a saber, con la verdad y con el hombre, debemos amar más a la verdad que al hombre, puesto que al hombre lo debemos amar por la verdad. La verdad es el amigo superexcelente al que se debe la reverencia del honor; la verdad es pues algo divino, pues en Dios se encuentra primera y principalmente (Aquino, 2000, L. 6, n. 4).

La Universidad no es la casa, no es el espacio familiar, donde los hijos son amados incondicionalmente. El orden propio de la vida universitaria está dado por el amor y la comunicación del saber que redundan en el bien común de la sociedad. Desde luego que se ha de amar al alumno, como lo hemos dicho más arriba, pero es en razón de aquello que es propio de lo académico, esto es, en tanto se busca que él también sea capaz de amar, conocer y comunicar a su vez la verdad a otros. Ese es el criterio según el cual el maestro le dedica tiempo a los alumnos, los acompaña, los aconseja, los anima, incluso, los corrige y reprende, hasta el punto de que es posible que en torno a ese diálogo en el que aparece el común amor de ambos a la verdad, nazca la amistad entre maestro y discípulo, lo cual es causa y fuente de muchos otros bienes. Este amor al saber que se manifiesta en la palabra del maestro al enseñar la verdad es o puede ser causa de la acción por la que el alumno se mueve a sí mismo y desde sí mismo a poseer ciertas virtudes que le hacen más y mejor persona. La dedicación a la tarea científica y académica enseñaba Álvaro del Portillo, “ha de estar acompañada de una conducta digna, noble, limpia y esforzada, por exigencia del propio ideal académico, ya que el amor a la verdad, si es auténtico, repercute en todos los ámbitos del vivir, del pensar y del sentir”. Podemos agregar nosotros también: repercute en el ámbito del enseñar universitario.

4. CONCLUSIÓN

Como se ha podido apreciar, no se trata de que además de enseñar la verdad el maestro deba formar virtudes, sino que es en la misma enseñanza de la verdad, estando esta animada por una recta intención que aspira a los más altos bienes humanos, que el maestro es capaz de cooperar en la formación de personalidades sólidas que pueden elegir aquello que es bueno y perfectivo para ellos y para la comunidad. De allí que la formación humana y moral del maestro, su disposición a vivir para los alumnos y para la verdad, no es algo de lo que el maestro pueda prescindir si quiere ser verdadero maestro, sino que es parte constitutiva de su ser. Preferir la verdad, amarla y enseñarla no es solamente un acto propio de la capacidad cognoscitiva del intelecto humano, sino también un acto propio de la libertad que busca el bien y con ello, la realización más plena de los estudiantes y del propio maestro. Por eso, lo que constituye al maestro en universitario, lejos de ser el hecho de trabajar en una universidad o de conocer adecuadamente el manejo o utilización de una determinada metodología innovadora, es el amor y la búsqueda, junto a otros, de la verdad acerca de la realidad; su comunicación a los alumnos de un determinado modo; y la contribución y ayuda al bien de la persona del estudiante, lo cual supone no solo la formación de su intelecto, sino que también su elevación humana por medio de las virtudes morales, porque como señala Alejandro Llano “la Universidad no es un supermercado donde llenar nuestros cestos, sino una convivencia en la que enriquecer nuestro propio ser”.

Bibliografía

- Amado, A. (2017). Educating in Virtue within the Biomedical Disciplines, En I. Carrasco, V. Paglia y R. Pegoraro (Coord.). *Virtues in the Ethic of Life*. Pontifical Academy for Life.
- Aquino, Tomás de. (1994). *Suma de Teología*. Madrid: BAC, Tomo 1.
- Aquino, Tomás de. (1951). *Suma contra Gentiles*. Círculo de Lectores.
- Aquino, Tomás de. (2001). *Opúsculos y Cuestiones Selectas. El maestro*. BAC.
- Aquino, Tomás de. (2000). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Eunsas.
- Aquino, Tomás de. (2016). *Comentario a la Metafísica de Aristóteles. Proemio*. Edición por Rogelio Rovira. Universidad de Salamanca.

- Aquino, Tomás de. (2007). *Lecciones inaugurales. Rigans Montes*. Ediciones del Verbo Encarnado.
- Bauman, Z. (2005). *Vida Líquida*. Austral.
- Benedicto XVI. (2011). *Discurso en el Encuentro con los jóvenes profesores universitarios*. Basilica San Lorenzo del Escorial. <https://tinyurl.com/57pf5t7r>
- Canals, F. (1987). *Sobre la esencia del conocimiento*. Ediciones PPU.
- Escrivá, J.M. (1972). Discurso Académico. En VV.AA. (1993). *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad*. En VV.AA. (1993). *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad*. Eunsa.
- Escrivá, J.M. (1967). *Discurso pronunciado durante un curso Académico con ocasión de la investidura de Doctores "Honoris Causa"*. En VV.AA. (1993). *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad*. Eunsa.
- Illanes, J.L. (1994). La Universidad en la vida y en la enseñanza de Monseñor Escrivá de Balaguer. En VV.AA. (1994). *La personalidad del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer*. (pp. 101-132). Eunsa.
- Juan Pablo II. (1990). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae. Sobre las Universidades Católicas*. <https://tinyurl.com/4d4fpmt8>
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Lyotard, J.F. (2006). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Llano, A. (2000). Universidad y unidad según san Josemaría Escrivá. *Romana. Boletín de la Prelatura de la Santa Cruz y Opus Dei*. Año XVI, 30 (pp. 112-125).
- Llano, A. (2013). *La Universidad y el tiempo. Apuntes para docentes*. Ediciones Uandes.
- Martínez, E. (2001). Memoria de sí y educación del otro. El autoconocimiento como fuente de la actividad educativa en el pensamiento de Tomás de Aquino, *Revista Española de Filosofía Medieval*, núm. 8 (pp.72-88).
- Martínez, E. (2013). El subsistir personal, fundamento de la comunicación de vida humana. *Revista Espiritu*. LXII, n. 146 (pp.311-333).
- Martínez, M., Buxarrais, R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 29 (pp.18-35).
- Newman, J.H. (2014). *La idea de Universidad*. Encuentro.
- Rodríguez, P. (2004). Naturaleza, cultura y universidad. En *Revista Humanitas*, Año IX, n. 35 (pp. 62-75).
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Vattimo, G. (2009). *El fin de la modernidad: Nihilismo y Hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa.

La palabra vacía y la palabra que nutre la relación pedagógica

Franciele Corti¹

Este capítulo presenta algunos de los resultados de la tesis doctoral ‘La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria’ (Corti, 2017). Se trata de una investigación educativa que parte del interés por explorar la relación que se establece entre docentes y estudiantes, centrada en los vínculos entre ellos y con el saber. Tiene como trasfondo la idea de que la relación pedagógica es siempre tripolar: es una relación entre profesor/a y estudiante en que ambos están orientados hacia una determinada asignatura y el mundo que ella representa (Van Manen, 1998).

Cabe señalar que la relación pedagógica es un tipo de relación especial, singular y única, diferente de todas las demás relaciones humanas, como la amistad, las relaciones parentales o afectivas (Sancho, 2011). La relación pedagógica no puede considerarse una relación esencialmente afectiva, pese a que pueda existir afecto entre profesorado y alumnado. Tampoco se puede comparar a la relación que los niños/as y jóvenes tienen con sus padres, aunque puede contener un cierto vínculo *in loco parentis*. Además, no es obligatorio que estudiantes y profesores ‘se gusten’, aunque, deberían respetarse. En ese sentido, el profesor/a no puede forzar a que sus estudiantes le acepten como mentor/a o figura de autoridad. En última instancia, ese reconocimiento debe ser ganado.

Por tanto, no se puede considerar que la relación pedagógica sea meramente el resultado de la interacción educativa entre profesores y estudiantes, sino que requiere de ciertos elementos que la conviertan en ‘algo valioso’. Sánchez, Lledó y Perandones (2011) afirman que

¹ Franciele Corti, doctora por la U. de Barcelona. Especialista en relación pedagógica y en metodologías de investigación en C. Sociales. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

las relaciones pedagógicas tienen características cognitivas, afectivas y emocionales, y, sobre todo, se trata de algo experiencial, donde profesores y alumnos comparten vivencias en una historia de responsabilidad y reconocimiento mutuo.

Ampliando la noción de relación pedagógica, Hernández-Hernández (2011) contempla otros componentes que considero fundamentales para la construcción de una auténtica relación pedagógica. El autor afirma que ella no representa solamente un contexto en el que aprender contenidos, sino también, maneras de ser, juntos y en reciprocidad. También señala que la relación pedagógica “no es igualitaria, ni horizontal, pero sí recíproca. Afecta y nos afecta” (p. 8).

Recogiendo las aportaciones de los distintos referentes en el ámbito de estudio, se ha llegado a la siguiente definición:

La relación pedagógica es el vínculo personal entre profesores y alumnos —sujetos corpóreos, con su propia historia personal—, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico, en la que emergen subjetividades y se construyen identidades, en la medida que se aprende juntos y en reciprocidad, tejiendo una historia compartida. (Corti, 2017, p. 124)

Si pensamos que el principal propósito de la escuela es fomentar el aprendizaje de conocimientos, valores, maneras de ser y de estar, focalizar la mirada en la relación pedagógica deviene fundamental, ya que del tipo de relación que se establece entre profesorado y alumnado, depende el tipo de aprendizaje al que se puede aspirar (Anzaldúa, 2004; Jurado y Obando, 2014; Morales, 1998).

1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Estudiar la relación pedagógica es, ante todo, una manera de valorar la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma (Paredes, 2011). A la par con este posicionamiento, la aproximación al tema de estudio requiere un enfoque teórico-epistemológico y metodológico que permita captar la realidad desde una manera holística, dinámica y simbólica.

La sensibilidad para entender en profundidad lo que sucede en el contexto de clase, en la vivencia de la relación pedagógica, juntamente con la necesidad de encontrar unas estrategias y técnicas de reco-

gida de información acordes con el enfoque teórico-epistemológico, me lleva a elegir el estudio de casos de carácter etnográfico como metodología de investigación, en el marco del paradigma de investigación interpretativo.

El estudio de casos etnográfico “busca dar sentido a los entornos sociales y a los comportamientos sociales desde dentro, privilegiando las perspectivas de las personas involucradas en la situación que es el foco de la investigación” (Sikes, 2003, p. 13). A través de esta metodología de investigación busco dar sentido a la vivencia de la relación pedagógica desde la percepción de los sujetos que la constituyen, a través de la producción de descripciones detalladas sobre lo que sucede en una situación particular, prestando atención al contexto, utilizando una amplia gama de fuentes de información e incluyendo las perspectivas de estudiantes y profesorado (Watson y Pechioni, 2011).

El estudio se lleva a cabo en un Instituto de Educación Secundaria público de Gavà, en la provincia de Barcelona (España). Participan en la investigación 40 estudiantes de 2º/3er curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y 10 de sus profesores y profesoras. El trabajo de campo se desarrolla a lo largo de 12 meses. En cuanto a las técnicas de recogida de información, se realizan 160 horas de observación participante, 5 entrevistas semi-estructuradas y 50 entrevistas informales con el profesorado y 2 grupos de discusión con el alumnado.

La finalidad de la investigación no es generalizar sus resultados a toda la población, ni tampoco crear leyes universales sobre la relación pedagógica en el contexto de la educación secundaria, lo que determina el camino metodológico elegido. Con mucha prudencia, exploro, describo y propongo algunas líneas de reflexión sobre los elementos presentes en el contexto educativo, que, conjugados de una determinada forma, en un momento y con unos protagonistas específicos, dan sentido a lo que entiendo por ‘relación pedagógica’.

Así pues, acorde al planteamiento metodológico, los resultados del estudio emergen inductivamente del trabajo de campo en torno a cuatro elementos que contribuyen para el establecimiento del vínculo en la relación pedagógica: (1) la corporeidad, (2) la mirada, (3) la palabra y (4) las tecnologías digitales. Evidentemente no se puede

afirmar que estos sean los únicos elementos que configuran la relación pedagógica, pero son los que, legítimamente, emergen en el estudio.

En el presente manuscrito nos centraremos, a partir de este punto, en la palabra y su papel en la construcción de la relación pedagógica. Si bien es algo obvio que la palabra, en cuando mediadora de la comunicación humana, es fundamental en la relación pedagógica (como en cualquier otra relación humana), ella puede adquirir un valor especial en este tipo de relación.

En el trasfondo de este manuscrito, así como en la investigación que lo enmarca, subyace una noción de palabra que no es abstracta, descontextualizada y atemporal: no es la palabra del diccionario, ni tampoco una palabra sin voz, descontextualizada y descorporeizada. Lo cierto es que el foco no está en la palabra en sí misma, sino en la relación de los sujetos con la palabra y a través de la palabra (Larrosa, 2006). A continuación, doy paso a la discusión generada a partir de algunos de los resultados obtenidos en el estudio.

2. EL PAPEL DE LAS PREGUNTAS EN CLASE

Para bien o para mal, la mayor parte del tiempo escolar en la Enseñanza Secundaria todavía se llena con la voz del profesorado. En ese sentido, el discurso docente acaba teniendo una gran influencia en la relación pedagógica que se llega a establecer.

Si la labor docente en clase consiste en conseguir que los estudiantes aprendan algo que fue, de manera intencionada, planificado por el profesor/a, para lograr un propósito pedagógico, de modo que ellos se sientan implicados con lo que aprenden, Castellà y otros (2007) explican que el profesor/a, a través de su palabra, asume tres papeles: experto en su asignatura, entusiasta y regulador de las actuaciones.

El docente actúa como un experto que ofrece explicaciones claras y comprensibles, como un guía que ayuda a razonar y a estimular intelectualmente, como un entusiasta que intenta mantener interés de los estudiantes, implicados en las tareas que deben realizar y motivarlos para aprender cosas a las que no tendrían acceso si estudiaran solos. Y también ejerce de regulador de las actuaciones de los estudiantes, puesto que gestiona la interacción en el aula, establece normas de comportamiento social y puede premiar o sancionar. (p. 37)

Para desempeñar esta triple labor, de un modo general, se puede afirmar que el discurso que se genera en el aula no es idéntico a los discursos que podemos observar en otros contextos. De Pablos, Rebollo y Lebres (1999) afirman que la peculiaridad del discurso docente reside en una serie de características:

- gran parte de los enunciados del profesorado son instrucciones (Wertsch y Hickmann, 1987);
- existe una tendencia de utilizar esquemas clasificatorios (Bourdieu, 1984); y
- se utilizan constantemente preguntas instruccionales y retóricas (Mehan, 1979).

Si nos centramos en las preguntas que se dan en las clases, podemos observar cómo éstas son una fuente inagotable de material empírico en un trabajo de investigación basado en la observación de un contexto de la enseñanza secundaria.

La interacción en el aula se basa, en gran parte, en preguntas y respuestas: docente pregunta/estudiantes responden y estudiante pregunta/docente responde. Pero la diferencia de roles en la relación hace que, habitualmente, las preguntas formuladas por el docente sean preguntas en las que él conoce perfectamente la respuesta. Por lo tanto, las preguntas que parten del docente son siempre, de cierta forma, retóricas (Castellà y otros, 2007). Consecuentemente, parte de la tarea del alumnado consiste precisamente en saber responder a esas preguntas e, incluso, en adivinar qué quiere el profesor/a que se le responda en función de la orientación de su discurso.

También están las preguntas que sirven para acompañar el discurso docente —para darle ritmo y romper con la linealidad comunicativa— utilizadas como recurso para despertar la atención de los estudiantes. En ese sentido, también se utiliza con bastante frecuencia las ‘frases a medias’, en la que el docente pronuncia un enunciado hasta la mitad y, con su entonación de voz, indica que el alumnado debería completarla. Es una práctica que se ha convertido en algo habitual en el contexto educativo y que caracteriza el ‘tono didáctico’.

En el contexto de las clases eminentemente expositivas, la participación de los estudiantes se centra en la formulación de preguntas y en dar respuesta a las preguntas que les son formuladas. Es una participación limitada, ya que se produce como una inserción puntual

dentro del discurso del docente, que lo controla y distribuye (Lemke, 1986).

Aportando otra perspectiva, Castellà y otros (2007) argumentan que en la situación de pregunta-respuesta siempre se debe considerar la existencia de tres elementos constituyentes: profesor, estudiante y los demás compañeros. Ese ‘auditorio permanente’, que no interviene en la comunicación de forma directa, pero influye decisivamente en ella, puede ejercer presión sobre el que contesta la pregunta de tal manera que el estudiante se sienta evaluado también por sus compañeros y con criterios bastante distintos a los que utiliza el docente. Es evidente y comprensible, entonces, que no todos los estudiantes se sienten cómodos al contestar las preguntas del profesorado; ni tampoco preguntar cuando tienen dudas.

Pero no siempre la clase se rige por esa fórmula de diálogo, basada en una dinámica de pregunta y respuesta. Moral y Pérez (2009) sostienen que ese quehacer puede dar lugar a un modelo comunicativo que fomente la conjetura, el desafío, la crítica y la construcción de nuevos conocimientos. Se trata de la búsqueda de un diálogo inesperado, a partir de preguntas de otra naturaleza (Fisher, 2013; Pomar, 2001), que posibilitan la novedad de la respuesta no-obvia.

En ese sentido, se evidencia un movimiento de valorización de la sorpresa en las clases, del diálogo creativo e irreplicable, que solo puede ocurrir porque aquellas personas están reunidas —todas ellas— en aquella aula en concreto. En la misma línea, Larrosa (2009) realiza una contraposición conceptual entre lo ‘ya dicho’ de las preguntas retóricas con la avidez de abrir un hueco para la posibilidad de novedad, de lo que está ‘aún por decir’.

Las preguntas abiertas, que no tienen necesariamente una respuesta correcta, sino que aportan una posibilidad para la creatividad y el debate, promueven que surja en clase lo ‘aún por decir’. Salimos, por lo tanto, de la idea de ‘pregunta retórica’ y adentramos en las preguntas que producen un diálogo inesperado.

En esta misma línea, Vilà y Castellà (2012) defienden un tipo de aprendizaje en el cual el estudiante aprende dialogando con el docente, argumentando entre iguales —con los compañeros de clase—, e incluso a través del diálogo interior con uno mismo. Para poder dialogar hay que aprender a construir argumentos teniendo en cuenta

siempre los destinatarios y a la situación comunicativa. A partir de preguntas abiertas que invitan a la reflexión, el alumnado tiene la posibilidad de argumentar creativamente, de colaborar con el discurso dialógico que se genera y, de esta manera, sentirse también partícipes e importantes en su papel como miembros de la relación pedagógica y autores de su proceso de aprendizaje personal y compartido con los demás.

3. LA PALABRA VACÍA Y LA PALABRA QUE NUTRE

Asociada a las preguntas retóricas y a la previsibilidad del discurso en el aula está la neutralidad del lenguaje que lo que consigue es llenar la comunicación de palabras vacías. Sobre ello, Pardo (2000) afirma tratarse de “un lenguaje liso, sin manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada” (p. 190).

Cuando lo que se espera de docentes y alumnado es un discurso neutral y correcto —desde el punto de vista de una asignatura—, no hay espacio para la novedad, la creación y la creatividad. Pardo (1996) describe ese tipo de situación comunicativa como un ‘discurso sin destinatarios’, en el que la palabra, descorporeizada y deslenguada de la pura comunicación, fomenta el discurso en una lengua neutra y neutralizada que se piensa a sí mismo como único medio válido para transmitir la información.

Por lo tanto, detrás de las preguntas retóricas, de la previsibilidad del discurso y de las palabras vacías está una visión de la escuela como transmisora de información y no como un lugar donde se pueda crear saber.

Bakhtin (1995) afirma que, en la escuela,

aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su volumen aproximado (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su composición, prevemos su final, o sea, desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. (p. 268)

En ese intento de neutralizar y estandarizar la comunicación educativa también puede darse un proceso de ‘ventrilocución’. Aires (2013) argumenta que, al utilizar un lenguaje social para dar forma a lo que quiere decir individualmente, el hablante puede utilizar las palabras de otro —muchas veces, copiando las palabras de su profesor/a—, que considere más apropiadas que las suyas para aquella situación comunicativa. La ventrilocución consiste, por lo tanto, en el proceso a través del cual una voz habla a través de otra voz en un lenguaje social (Aires, 2013; Bakhtin, 1981; Clark y Holquist, 1984).

La ‘palabra llena’ o ‘palabra nutritiva’ se convierte en propiedad del individuo solamente cuando el hablante la registra con su propia entonación, cuando se apropia de la palabra y la adapta a su semántica e intención expresiva (Wertsch, 1993). La ‘palabra llena’ se pronuncia con ‘voz propia’; es claramente personal, y, aunque puede incorporar elementos del discurso de otro, lo hace suyo, con sus propias palabras. La ‘ventrilocución’ es, por tanto, un ejemplo de ‘palabra vacía’ en el sentido que es palabra prestada, pero no apropiada.

Otra situación propicia para la utilización de palabras vacías en el aula es cuando se da el silencio del tipo que ‘molesta’ —sobre todo al docente—. Si no hay confianza en una relación —de cualquier naturaleza—, el silencio genera tensión. Estar al lado de una persona y poder permanecer en silencio, sin que éste sea incómodo, requiere una relación de profunda confianza. Lo mismo pasa en la relación pedagógica. Cuando la relación establecida no está asentada en una base de confianza, o cuando el/la docente no tiene la seguridad necesaria para que sea reconocida su autoridad pedagógica, se genera un parloteo, una cháchara insustancial, una sobrecarga cognitiva de palabrerías huecas, una proliferación de palabras vacías de sentido para ocupar el espacio del silencio.

El miedo al silencio sobrecarga de palabras el ambiente, consumiendo, muchas veces, los espacios de silencio necesarios. En este momento se instaura una dinámica de palabras poco nutritivas que parecen estar allí para ocupar el espacio en blanco. Larrosa (2009) argumenta que el exceso de palabras poluciona cualquier experiencia. En ese contexto, las rutinas del lenguaje que pueden llegar a generarse en el ambiente educativo matan el silencio con palabras vacías, tal como las calorías vacías, que engordan, pero no nutren.

En esta línea, Steiner (2013) ironiza la ‘sociedad del conocimiento y de la comunicación’ actual, discuriendo sobre los excesos comunicativos que cometemos: afirma que se trata de una civilización en la que “la inflación constante de la moneda verbal ha devaluado de tal modo lo que antes fuera un acto numinoso de comunicación que lo válido y lo verdaderamente nuevo ya no puede hacerse oír” (p. 76).

Se puede entender que, en el lenguaje oral, el silencio tiene la misma función que el papel en blanco o los espacios vacíos en el lenguaje escrito (Albaladejo, 2007). También tiene la misma función que los ‘compases de espera’ en la música: compases que carecen de notas y marcan una pausa, no solo para separar las frases musicales, sino para proporcionar un tiempo de descanso (Poggi, 2013). Así que el silencio en el aula, libre de palabras vacías, también se hace necesario para que la palabra nutritiva pueda hacerse oír.

Por tanto, en contraposición a las palabras vacías, están las palabras que nutren, hechas a medida de uno a otro(s): palabras personales, personalizadas e intransferibles. Palabras enteras y corporeizadas, como define Larrosa (2003), “porque así como el hombre, cuando es entero, es cuerpo, también el lenguaje cuando es entero es cuerpo” (p. 180).

En ese sentido, retomando lo expuesto en el apartado anterior, la ‘pregunta inesperada’ tiene potencial de generar un discurso nutritivo en clase, una conversación inusitada, un espacio para otro tipo de palabra, un hablar con lengua propia —que pasa siempre que somos espontáneos—. A lo largo del proceso observacional se pudieron apreciar momentos de interacción dialógica genuina y creativa en clase, diversas veces, fomentados por preguntas inesperadas.

Martínez Montero (1998) define las ‘palabras vacías’ como palabras innecesarias, redundantes, que no añaden nada nuevo y que, por el contrario, oscurecen o disfrazan la falta de contenido o de ideas. En contraposición, las ‘palabras llenas’ son las que tienen significado y aportan algo al discurso. Buscar el diálogo inesperado a través de preguntas abiertas ha evidenciado ser una de las mejores apuestas para el fomento de las palabras nutritivas en clase. Las preguntas retóricas son importantes para reforzar aprendizajes, pero las preguntas abiertas permiten que se cree algo nuevo, que se construya conocimientos a través de la retórica, el debate y la reflexión colectiva.

Cansinos (2009) define la palabra vacía como la que no dice nada, la que no compromete. Y si lo que aspiramos es una escuela en la que los y las estudiantes estén comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, se hace necesario crear situaciones que potencien el diálogo verdaderamente nutritivo, creativo e irrepetible. Un diálogo que aporte sentido al hecho de estar presentes en la clase —docentes y estudiantes— y formar parte de la relación pedagógica. Porque son las palabras nutritivas las que nos llenan, que nos alimentan, que nos hacen pensar y ser más allá de lo que somos.

A partir de los resultados del estudio, se puede concluir que es importante y se hace necesaria una dieta comunicativa en el contexto del aula, en la que eliminemos las palabras vacías, generando así espacio para el silencio que permita a las palabras nutritivas hacerse protagonistas.

Bibliografía

- Aires, L. (2013). *Discursos e mediações em contexto de educação de adultos. A televisão*. De Facto Editores.
- Anzaldúa, R.E. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas*, 22, 31-54.
- Bakhtin, M. (1981). La structure de l'énoncé. En T. Todorov (Ed.). *Mikhaïl Bakhtine: Le principe dialogique* (pp. 287-316). Editions du Seuil.
- Bakhtin, M. (1995). *La estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Cansinos, R. (2009). *El Movimiento V.P.* Arca Ediciones.
- Castellà, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó.
- Clark, K. y Holquist, M. (1984). *Mikhaïl Bakhtin*. Harvard University Press.
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* [tesis doctoral Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/586093>
- De Pablos, J., Rebollo, M.A. y Lebres, M.L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de educación*, 320, 223-253.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Hernández-Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández-Hernández (Coord.). *Pensar la relación*

- pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes (pp. 4-11). Universitat de Barcelona.
- Jurado, V.M. y Obando, G. (2014). Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la Institución Educativa Juan Manuel González (Colombia). *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, 96, 53-68.
- Larrosa, J. (2003). El cuerpo del lenguaje. En J. Larrosa. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 179-186). Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Revista educación y pedagogía*, 18, 11-27.
- Larrosa, J. (2009). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Editorial CEP.
- Lemke, J.L. (1986). *Using language in classrooms*. Deakin University Press.
- Martínez Montero, J. (1998). El informe de supervisión. En S. Gento (Coord.). *Gestión y supervisión de centros educativos* (pp. 375-406). Editorial Docencia.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.
- Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.) (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.
- Pardo, J.L. (2000). Carne de Palabras. En J.A. Valente (Ed.). *Anatomía de la palabra* (pp. 183-193). Pre-textos.
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. Pre-textos.
- Paredes, J. (2011). La relación pedagógica y la evaluación. En: F. Hernández-Hernández (Coord.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 37-45). Universitat de Barcelona.
- Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Octaedro.
- Sánchez, F.J., Lledó, A. y Perandones, T. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(3), 399-406.
- Sancho, J.M. (2011). La relación pedagógica y la investigación. En F. Hernández-Hernández (Coord.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 46-55). Universitat de Barcelona.
- Sikes, P. (2003). Series editor's preface. En M. Bassey, *Case study research in educational settings* (pp. viii-xii). Open University Press.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vilà, M. y Castellà, J.M. (2012). Argumentar y debatir con más de 25 en clase. *Cuadernos de pedagogía*, 423, 55-60.

- Watson, J.A. y Pecchioni, L.L. (2011). Digital natives and digital media in the college classroom: assignment design and impacts on student learning. *Educational Media International*, 48(4), 307-320.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces a la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.
- Wertsch, J.V. y Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. En M. Hickmann (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-265). Academic Press.

El desarrollo de la capacidad de Resiliencia Matemática

Cándida Filgueira Arias¹

María del Carmen Escribano Ródenas²

La resiliencia representa una dimensión inherente al proceso de crecimiento humano y favorece la superación de inconvenientes de índole afectivo, cognitivo y social en el desarrollo evolutivo de los niños (Forés i Miravalles y Grané, 2012). Puede ser entendida también como la capacidad de ajuste psicológico, personal y social, que consigue que la persona lleve el control sobre su propia vida con visión optimista cuando se enfrenta a contextos de adversidad (Uriarte, 2005). Así la resiliencia necesita acciones concretas para que las personas, además de aceptar e integrar en su vida la situación adversa que han encontrado, salgan de esta situación habiéndola transformado en algo positivo que le ha permitido crecer en algún sentido.

Es precisamente el psiquiatra y psicólogo infantil Dr. John Bowlby quien utiliza este término resiliencia por primera vez cuando establece su *Teoría del Apego*, uno de los conceptos más revolucionarios sobre el desarrollo infantil (Bowlby, 1951). La resiliencia la define como la capacidad de los seres humanos para superar períodos de dolor emocional y situaciones adversas, saliendo fortalecido de ellas. La verdad es que, aunque la palabra resiliencia es utilizada por primera vez en los años cincuenta del siglo pasado, ya lo habían practicado los estoicos griegos que explicaban que una vez asumida la contrariedad había que liberar energía positiva para encontrar métodos para no hundirnos en ella y poder ver positivamente la situación. Según la

¹ Cándida Filgueira Arias doctora por la U. de Vigo, directora del Máster U. en Formación para Profesor de ESO y Bach. de la Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. Especialista en O. Educativa.

² María del Carmen Escribano Ródenas, doctora en Matemáticas por la U.N.E.D. Profesora de Matemáticas en la Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. Catedrática de Instituto.

mayoría de los psicólogos la resiliencia necesita entrenamiento para ayudar a desarrollarla: inteligencia emocional, atención plena y reflexión. Siempre debemos sacar partido a una situación, en el sentido más profundo y espiritual, reflexionando sobre las acciones que se pueden realizar para encontrar las oportunidades de cambio.

Las contribuciones de Bowlby (1979, 1998), se desarrollaron sobre todo en los años ochenta donde llega a afirmar que la capacidad de resiliencia en un niño, cuando se enfrenta a situaciones estresantes, es consecuencia del apego o del vínculo que ha desarrollado en su primer año de vida con su madre, en general, o con su niñera o cuidador. En este nuevo siglo XXI, muchos otros autores como Moneta (2014), han tomado en consideración el significado y el sentido práctico de esta teoría que ha seguido enriqueciéndose. Por ejemplo, según Ortiz y Marrone (2001), el apego puede ser fuente de resiliencia o vulnerabilidad, según se parta de una base segura, con predominancia de constelaciones representacionales positivas, o insegura, si predominan las constelaciones representacionales negativas. Existe un factor de riesgo en el estilo de apego inseguro, en cuanto a la manifestación de problemas psicológicos, mientras que el apego seguro constituye un factor de resiliencia psicológica que fomenta el bienestar emocional, la competencia social, el funcionamiento cognitivo y la capacidad de superación frente a la adversidad (Siegel, 1999).

La salud mental en los adultos dependerá del buen trato, satisfacción, alegría y cuidado afectuoso en la niñez (Bowlby, 1979). La resiliencia se desarrolla durante la niñez, involucrando factores personales y contextuales. Los niños deben confirmar y valorar su existencia, rol y lugar propio para que puedan reconocerse como sujetos capaces de hacer, sentir y pensar. Así pues, la resiliencia es de gran importancia en el desarrollo de las personas y en la psicología, ya que ofrece a los niños la oportunidad de fortalecer los procesos adaptativos a cada edad evolutiva, pues el ciclo vital humano es totalmente cambiante, creando estrategias para prevenir conductas de riesgo e interiorizando herramientas para su futuro (González Ospina y Paredes Núñez, 2017).

Este capítulo parte de una revisión conceptual, bibliográfica e investigadora acerca del concepto y desarrollo de la capacidad de resiliencia académica matemática con el propósito de profundizar en el conocimiento y en el análisis de la capacidad resiliente en niños que

desarrollan una capacidad matemática aceptable a pesar de su escaso desempeño y rendimiento escolar, por cuanto interesa saber cuáles de las dimensiones de resiliencia se ajustan más al desempeño escolar en matemáticas, y en qué intensidad se desarrollan. Por otro lado se pretende determinar los factores y mecanismos de protección y desarrollo de la resiliencia académica matemática para postular unas líneas de investigación hacia un nuevo modelo educativo donde la educación emocional ocupe un rol modulador de los aspectos cognitivos y procedimentales que favorezca la predisposición y actitudes positivas hacia el aprendizaje de las matemáticas en la vía del desarrollo de la capacidad resiliente de perseverancia y superación de las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

La angustia experimentada por los estudiantes de educación Primaria en relación con el aprendizaje y dificultades de comprensión de los conocimientos básicos en matemáticas debería ser entendida como uno de los temas más importantes en el contexto escolar, así como constituir un aspecto prioritario de atención, preocupación e investigación en el ámbito educativo.

Tal y como indica Luthar (2007), y dada la naturaleza multidimensional y compleja de la resiliencia, resulta importante analizar y comprender esta construcción en contextos y niveles específicos. La resiliencia académica en matemáticas se asume como una de las variables centrales en el contexto escolar y a cuya atención se debe dar prioridad, teniendo en cuenta la dificultad presentada por los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión y el conocimiento matemático básico año tras año de su vida escolar.

1. APROXIMACIONES A LA RESILENCIA ACADÉMICA

Sobre la conceptualización de la resiliencia académica o educativa en el ámbito escolar, hay que subrayar que ha sido objeto de innumerables controversias. Tanto es así que las investigaciones de Wang y colaboradores (2014), se dirigieron, entre otras cuestiones, a determinar el campo de definición entendiéndolo como la mayor probabilidad de tener éxito académico a pesar de las adversidades ambientales, basándose en los rasgos, condiciones de vida y expe-

riencias previas de las personas. En consecuencia, la población objeto de estudio, se aloja en grupos con alto grado de vulnerabilidad hacia el fracaso académico y, en algunos casos, hacia la consecuente deserción escolar, categorías propias de minorías étnicas menos favorecidas (Williams, Greenleaf, Albert y Barns, 2014) y grupos pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos (Lee, 2009; Rojas, 2015), entre otros.

Masten y colaboradores (1990), entienden la resiliencia como un constructo situacional porque la referencian a entornos muy limitados como el social, familiar o escolar. Permiten la posibilidad de valoraciones más o menos precisas en relación con la intervención resiliente de forma global como parte inherente a la persona (Cassidy, 2016).

Por lo tanto, es relevante destacar la importancia de que todos los estudiantes son susceptibles de vivir alguna experiencia adversa a lo largo de su vida académica, proporcionando, contrariamente a lo esperado, un entorno muy notable de aprendizaje y de crecimiento personal y existencial.

En efecto, la resiliencia académica centra el foco de interés en el esfuerzo por aprender del alumno de forma significativa a pesar del descenso en el rendimiento por adversidad de algún factor nocivo, mientras que el éxito académico residiría en el óptimo desempeño de los estudiantes y su medición estaría en función de dicho rendimiento (Cassidy, 2016). La resiliencia académica, sin embargo, afianza el empeño por aprender a pesar de enfrentarse con rendimientos escasos en este desempeño.

Por su parte los estudios realizados por Yeager y Dweck (2012), proporcionaron la información adecuada para delimitar el perfil del estudiante resiliente, es decir, sabe y aprende a responder adecuadamente a los retos porque:

- Sabe utilizar estrategias relevantes de aprendizaje
- Realiza búsquedas adaptativas de ayuda
- No abandonan la tarea que les reta
- Sabe elegir tareas retadoras que requieran mayor dedicación

En definitiva, afronta situaciones vitales que le reportan más beneficios para su desarrollo que frustraciones que vayan a impedir el

desarrollo de su evolución. Los factores que, según Cassidy (2016), determinan la resiliencia académica son:

- La perseverancia: referido a las conductas relacionadas con el trabajo arduo y constante; tales como el seguimiento de las metas planteadas, la aceptación y utilización de la retroalimentación, la resolución imaginativa de problemas y la percepción de la adversidad como una oportunidad para mejorar.
- La búsqueda adaptativa de ayuda, que supone el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades, la búsqueda de nuevas estrategias de estudio, la búsqueda de ayuda y aliento, el monitoreo de los propios esfuerzos y logros, así como la administración de premios y castigos.
- La respuesta emocional, que hace referencia tanto a temas de ansiedad, generación de conclusiones catastróficas y desesperanza, como a conductas adaptativas ligadas al optimismo y la evitación de respuestas emocionales negativas.

Por lo tanto, se define la resiliencia académica como la capacidad para afrontar de manera efectiva los bajos resultados en el desempeño y rendimiento escolar, el estrés y las presiones en el ámbito académico (Martin y Marsh, 2003).

2. LOS ANTECEDENTES EN EL DOMINIO AFECTIVO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

En general, se puede decir que los factores que influyen para que una determinada materia sea rechazada son de naturaleza muy diversa y no solo inciden en una sola dimensión. Por ejemplo, las ciencias matemáticas son impersonales y constituyen una disciplina de carácter abstracto, además algunos profesores manifiestan una actitud no muy favorable hacia ellas y la metodología que utilizan no es adecuada al nivel evolutivo de sus estudiantes; a su vez estos tienen forjada una idea preconcebida errónea transmitida y heredada por su entorno y la sociedad en general. Con todo, parece que la misma sociedad ha integrado y asumido el promover y divulgar que las matemáticas son complicadas y difíciles de entender y solo están orientadas hacia los alumnos “más listos e inteligentes” (Gil, Blanco

y Guerrero, 2006). Siguiendo los estudios de Goñi (2007), la enseñanza de las matemáticas no constituye una excepción al resto de las enseñanzas de otras disciplinas puesto que no se puede deslindar el ámbito de lo emocional al proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en sí.

Sobre el rendimiento en matemáticas y analizando las diversas evaluaciones realizadas por las distintas instituciones tanto nacionales como internacionales, se constata que existe un alto porcentaje de alumnos que fracasan en la superación de esta disciplina, mostrando importantes dificultades en superarla. En el intento de dar respuesta a este fenómeno, Marchesi y Hernández (2003) sugieren que los factores que mejor explican el fracaso académico son, por un lado, la falta de conocimientos y habilidades cognitivas y, por otro, la ausencia de motivación, interés y afectos positivos. Tanto es así que la influencia de los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de las matemáticas pueden dar respuesta a la ansiedad generada por los sujetos ante la ineficacia en la resolución de problemas, incrementando la sensación de malestar personal, inseguridad, frustración y bajo autoconcepto y que, inevitablemente suelen generalizar como respuesta habitual hacia el afrontamiento con éxito de otras tareas matemáticas.

2.1. El dominio afectivo. Componentes específicos: creencias, actitudes y emociones

Cuando un estudiante sufre una experiencia adversa en el aprendizaje de las matemáticas, es seguida de reacciones emocionales de diverso carácter y, consecuentemente tiene repercusiones en la formación de sus creencias. Estas creencias se consolidarán en la personalidad del sujeto y, al estabilizarse su erradicación será más difícil a medida que avanza en la historia académica del estudiante y no serán fácilmente desplazadas por un proceso de instrucción (Gairín, 1990; Gómez-Chacón, 2000). A posteriori, estas creencias entorno al aprendizaje de las matemáticas condicionarán la respuesta ante la realización de las tareas en esta disciplina y generarán conductas positivas o negativas con un componente de tensión importante. En este sentido, si estas reacciones afectivas (satisfacción o frustración) son reincidentes y si se extrapolan a situaciones análogas, podrán

alcanzar un importante grado de habituación y automatismo en la generación de actitudes.

Revisando las investigaciones pioneras en este terreno (Marshall, 1989; McLeod, 1989a y b, 1992), se evidencia que las conclusiones apuntan hacia que las cuestiones afectivas obtienen un papel esencial y relevante en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y, de forma especial, en la resolución de problemas.

Con estas premisas podemos referir al dominio afectivo como “un extenso rango de sentimientos y humores (estadios de ánimo), que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición, e incluye como componentes específicos de este dominio las actitudes, creencias y emociones” (McLeod, 1989b, p. 245).

Las creencias

Según Schoenfeld (1992) las creencias permiten al individuo filtrar, gestionar y organizar informaciones y construir con ellas la noción de realidad y visión del mundo. Se trata de uno de los componentes del conocimiento subjetivo e implícito que posee el sujeto sobre las matemáticas, su aprendizaje y su enseñanza y sobre su autoconocimiento basado en la experiencia con esta disciplina.

Las actitudes

Según las investigaciones de Gairín (1990), las actitudes son predisposiciones valorativas (positiva o negativa), que orientan al individuo sobre la constatación de lo percibido procedente de la realidad, filtran estas percepciones y redirigen el pensamiento para poder adaptarlo al entorno, el resultado final es que determinan las intenciones personales e influyen en el comportamiento. La manifestación de estas predisposiciones puede darse, entre otros, a través de ideas, percepciones, gustos, preferencias, opiniones, creencias, emociones, sentimientos, tendencia a actuar o comportamientos.

En actitudes hacia las matemáticas, constituirían una predisposición favorable o desfavorable que determinaría las intenciones personales de los sujetos, capaces de influirlos en sus comportamientos frente a la resolución de problemas matemáticos (Martínez, 2005).

Martínez establece cuatro componentes actitudinales fundamentales:

- Cognoscitivo (el saber)
- Afectivo (el sentir)
- Intencional (las intenciones)
- Comportamental (el comportamiento).

Es decir, el alumno piensa y cree sobre las matemáticas (componente cognitivo) e influye en los sentimientos que afloran hacia la materia (componente afectivo) y, consecuentemente, los alumnos se predisponen (componente intencional) a actuar de modo consecuente (componente comportamental). Un estudiante que posea una creencia negativa sobre las matemáticas tenderá a mostrar sentimientos adversos hacia las tareas relacionadas con dicha materia y ello podría llevarle a efectuar conductas de evitación o de rechazo de estas.

Las emociones

El estudio de las emociones constituye un aspecto vital y relevante del aprendizaje. Se trata de un ámbito complejo por la variedad e idiosincrasia de las personalidades de los individuos cuyas interacciones entre lo cognitivo y lo afectivo-emocional constituye un universo de probabilidades, factores y particularidades múltiples. Salcedo y colaboradores (2003), han estudiado sobre el papel de las emociones, la ansiedad, la frustración y sus consecuencias en los logros matemáticos y señalan que forman parte imprescindible del aprendizaje.

3. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁMBITO MATEMÁTICO

La educación matemática está condicionada por múltiples factores, entre ellos el creciente interés sobre la relación entre la dimensión afectiva del alumno (creencias, actitudes y emociones) y la enseñanza/aprendizaje y rendimiento académico de la enseñanza de las matemáticas. En esta última dimensión, los datos recabados en

las últimas investigaciones sobre rendimiento académico constatan que el ámbito matemático es el que presenta mayores porcentajes de fracaso escolar frente a las demás áreas de aprendizaje y conocimiento.

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, McLeod (1988) estableció una distinción entre actitudes, creencias y emociones, los cuales constituían el denominado dominio afectivo matemático. De estos componentes, las actitudes son las que han protagonizado un papel más preponderante en las investigaciones sobre educación matemática.

Centrándonos en el ámbito actitudinal, es necesario diferenciar entre *actitudes matemáticas* y *actitudes hacia las matemáticas*. La *actitud hacia las matemáticas* se refiere a la valoración y aprecio por esta disciplina, destacando así más la vertiente afectiva que la cognitiva. Las *actitudes matemáticas* tienen que ver, por el contrario, con la manera de utilizar capacidades generales relevantes para la competencia matemática (apertura mental, flexibilidad en la resolución de problemas o el pensamiento reflexivo), poniendo el énfasis más en aspectos relacionados con la gestión de la cognición que en los relativos a los afectos.

Una de las variables más analizadas de las actitudes matemáticas en el ámbito de la resiliencia académica es el *estilo explicativo*. Las emociones positivas desarrollan la flexibilidad cognitiva y la *producción divergente explicativa*, que podemos definir como la capacidad de plantear variadas atribuciones posibles en la explicación causal de las dificultades, facilitando así la promoción de un estilo explicativo resiliente (Seligman *et al.*, 2005). En efecto, los alumnos con un *estilo explicativo resiliente* tienen tendencia a explicar las dificultades en su aprendizaje con atribuciones externas, temporales y específicas, mientras que los que muestran un *estilo explicativo pesimista* llevan a cabo atribuciones internas, permanentes y globales de los fracasos y errores en el aprendizaje (Coronado-Hijón, 2004). La manera de explicar los resultados del aprendizaje, influyen pues en la motivación para alcanzar los objetivos académicos, así como en la superación de las dificultades que se presenten.

La predisposición y creencias negativas asociadas a las matemáticas tiende a consolidarse en una actitud desfavorable hacia este

aprendizaje, cuyo resultado es la infravaloración del estudiante de los recursos disponibles, así como de su capacidad de perseverar y esforzarse en afrontamiento de las tareas de aprendizaje (Nasiriyán, Azar, Noruzy y Dalvand, 2011; Rodríguez y Holguin, 2018).

Existen diversas investigaciones sobre los factores que influyen positiva y negativamente sobre la resiliencia educativa en matemáticas, entre los que merece la pena destacar el realizado por Salvo-Garrido y colaboradores (2020), donde se comprueba que existen factores protectores como la autoeficacia y la autoconfianza, y también existen factores de riesgo como el menor respeto en el ambiente y la violencia escolar, así como la menor participación en actividades escolares y culturales.

4. RESILIENCIA MATEMÁTICA

Las matemáticas son, desde siempre, una disciplina entendida por los estudiantes, como de las más exigentes y problemáticas por lo que las dificultades en su aprendizaje también se ven comprometidas por cuanto son varias las razones y conceptos imbricados en su complejidad de enseñanza y muy diversas las estrategias que cada alumno adopta para hacer frente a las mismas. (González-Torres y Artuch-Regarde, 2014; Lee y Johnston-Wilder, 2013).

Del producto final en el proceso de discernimiento entre estudiantes que presentan ansiedad cuando se enfrentan a situaciones exigentes de razonamiento matemático y evitan o se niegan a participar en esas tareas, de los que consideran un problema matemático como un reto y como medio de desarrollo de sus habilidades y conocimientos, surge la delimitación del constructo psicológico que denominamos *resiliencia matemática* que intenta explicar los comportamientos que los individuos adoptan cuando se enfrentan a situaciones difíciles, menos favorables y, sin embargo, alcanzan el éxito (Lee y Johnston-Wilder, 2013). Estos mismos autores indican que los estudiantes que están matemáticamente resilientes se adaptan fácilmente y son capaces de hacer frente a situaciones difíciles y ambiguas a pesar de las barreras con las que se encuentran. Son alumnos que tienen una mentalidad de crecimiento, ya que saben que tienen la fuerza necesaria para superar las adversidades académicas y no

académicas. Tener una mentalidad de crecimiento significa que son capaces de tomar decisiones con autonomía en el proceso de aprendizaje, de experimentarse a sí mismos como parte de la comunidad escolar, y de percibirse a sí mismos como parte del proceso de aprendizaje (Dweck, 2000). En estos tipos de clases, los estudiantes tienden a sentirse seguros y perseveran incluso cuando se enfrentan a dificultades a medida que adquieren habilidades de comunicación y vocabulario para expresar sus interpretaciones matemáticas (Yeager & Dweck, 2012).

De acuerdo con Lee y Johnston-Wilder (2013), los estudiantes que son matemáticamente resilientes:

- (i) Creen que la capacidad de aprender y dominar los conceptos matemáticos no es estática y limitada a unos pocos individuos, y que cualquiera puede ampliar sus habilidades y convertirse en mejores resultados en matemáticas.
- (ii) Entienden la instrumentalidad de las matemáticas, es decir, reconocen su valor en su vida diaria dentro y fuera del contexto académico.
- (iii) Entienden que, para el desarrollo de conceptos matemáticos, se requiere esfuerzo, perseverancia y curiosidad.
- (iv) Reconocen la importancia de los otros significativos en el apoyo que necesitan, tales como profesores o sus compañeros, así como herramientas como las TIC.

Por ejemplo, podemos ver en los resultados de algunas investigaciones como la de Mota, Oliveira y Henriques (2016), que las herramientas TIC promueven conductas resilientes en matemáticas, para una muestra de alumnos de la etapa de educación Primaria.

Por último, hay que destacar que, desde el ámbito matemático, las referencias a factores internos y externos de resiliencia son transversales. En este sentido Borman y Overman (2004) apuntan, entre estos factores, al compromiso con las actividades académicas, el *locus* de control interno, la eficacia en matemáticas, el compromiso positivo hacia la escuela o implicación escolar además de una autoestima positiva, como factores internos.

5. CONCLUSIONES

La resiliencia es un concepto que ocupa las primeras posiciones en psicología positiva y es un valor en alza en los nuevos planteamientos y terapias psicológicas.

Las matemáticas han sido siempre y siguen siendo una asignatura particularmente compleja que representa una situación adversa para los niños de primaria que se enfrentan por primera vez a ellas, siendo cada curso un nuevo problema los conceptos y aplicaciones matemáticas impartidas.

En este capítulo se ha realizado una revisión del tema de la resiliencia matemática que sufren muchos estudiantes cuando tienen que enfrentarse al aprendizaje de esta ciencia. Se han incluido artículos científicos donde se explican los estudios más recientes y las tendencias que se han implementado en este ámbito. No olvidemos que los estudios sobre resiliencia matemática están en continuo desarrollo y cada vez se realizan más investigaciones a nivel global.

Es necesario establecer una serie de reflexiones a tener en consideración:

- Sería conveniente que todos los agentes implicados en la enseñanza de las matemáticas intentasen modelar y modular actitudes positivas hacia esta disciplina y evitar expresar o reflejar actitudes negativas
- Combatir los estereotipos de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y facilitar la comprensión de las mismas. En este sentido la divulgación y promoción de esta disciplina y su aplicación en el devenir cotidiano resultaría muy interesante para desenmascarar el prejuicio histórico que de ella se tiene.
- No olvidemos que las matemáticas tienen diversos componentes (cálculo, estadística, geometría, análisis, conceptos abstractos, resolución de problemas, etc.) y que diferentes estrategias de intervención en resiliencia pueden ser efectivas atendiendo a los diferentes componentes.

Esta problemática es una de las más importantes en el campo de la enseñanza de las matemáticas y este documento se ha presentado como una revisión descriptiva que proporcione al lector una puesta

al día sobre conceptos útiles que inciten hacia la reflexión sobre este particular.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la multitud de nuevas investigaciones sobre resiliencia que se están desarrollando en esta época de pandemia con el Covid-19, y en particular sobre la resiliencia matemática.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en las clases de matemáticas puede promover la resiliencia matemática de los estudiantes en determinadas circunstancias.

Los investigadores en educación matemática y los profesores debemos estar muy actualizados con los resultados de esas investigaciones para trasladar a los alumnos las matemáticas utilizando las metodologías y estrategias más adecuadas en cada momento teniendo muy en cuenta dentro del dominio afectivo las creencias, las actitudes y las emociones.

Bibliografía

- Blanco, L., Caballero, A., Piedehierro, A., Guerrero, E. y Gómez, R. (2010). El Domino afectivo en la Enseñanza/Aprendizaje de las Matemáticas. Una revisión de investigaciones locales. *Campo Abierto*, 29 (1), 15-33.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The University of Chicago Press*, 104(3), 177-195.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva, WHQ; London HMSQ. New York, Columbia University Press.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Tomo 1 de la trilogía “El apego y la pérdida”. Paidós.
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6 (1781), 1-14.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11.
- Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: A transcultural perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 594-598.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Lillington: Psychology Press, Taylor & Francis.
- Forés i Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2012). *La resiliencia en entornos socio-educativos*. Narcea.
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la educación matemática*. Boixareu Universitaria.

- Gil, N., Blanco, L.J., Guerrero, E. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas. *Revista de Educación*, 340, 551-569 http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_20.pdf
- Gómez-Chacón, I.M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- González Ospina, L.M., Paredes Nuñez, L.S. (2017). Apego y resiliencia. *Ciencia América* (2017) v. 6, n. 3, 102-105.
- González-Torres, M., & Artuch-Ragarde, R. (2014). Resilience and coping strategy profiles at university: Contextual and demographic variables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648.
- Goñi, J. M^a Las emociones de los docentes de matemáticas: emotidocencia. En Uno: *Revista de didáctica de las matemáticas*, 2007, n. 45, 5-7.
- Jowkar B, Kojuri J, Kohoulat N, Hayat AA. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *J Adv Med Educ Prof*, Jan; 2(1):33-8.
- Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2013). Learning mathematics – letting the pupils have their say. *Educational Studies in Mathematics*, 83(2), 163-180.
- Lee, D. (2009). Impact of Resilience on the Academic Achievement of At-Risk Students in the Upward Bound Program in Georgia. *Electronic Theses & Dissertations*, 202, 1-122.
- Luthar S.S. (2006). Resiliencia en el desarrollo: una síntesis de la investigación a lo largo de cinco décadas. En: Cicchetti D, Cohen DJ, editores. *Psicopatología del desarrollo: riesgo, trastorno y adaptación*. 2do. Nueva York: Wiley; pp. 739-795.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords). (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza.
- Marshall, S. (1989). Affect in Schema Knowledge: Source and Impact. En McLeod, D.B. y Adams, V.M. (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective*. Springer-Verlag.
- Martin, A. & Marsh, H. (2003). *Academic resilience and the four Cs: confidence, control, composure and commitment*. Joint AARE/NZARE Conference Auckland.
- Martínez, O. J. (2005). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, vol. 26, n. 2, pp. 7-34.
- Masten, A. S., Best, K. M. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Developmental Psychopathology*, 2, 425-444.
- McLeod, D.B. (1988). Affective issues in mathematical problema solving: Some theoretical considerations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 134.141
- McLeod, D.B. (1989a). The role of affect in mathematical problem solving. En McLeod, D.B. y Adams, V.M. (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp.20-36). Springer-Verlan.
- McLeod, D.B. (1989b). Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education. En McLeod, D.B. y Adams, V.M. (Eds.), *Affect and*

- Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 245-258). Springer-Verlan.
- McLeod, D.B. (1992) Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of Research on mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-598). Macmillan.
- Mota, A.I., Oliveira, H. y Henriques, A. (2016). El desarrollo de la capacidad de resiliencia matemática: la voz de los estudiantes sobre el uso de las TIC en el aula. *Electronic journal of research in educational psychology*, v. 14, n 38, 67-88
- Nasiriyani, A. Azar, H. K. Noruzy, A. Dalvand, M. R. (2011). A model of self-efficacy, task value, achievement goals, effort and mathematics achievement. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 612-618.
- Moneta, M.E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Rev. chil. Pediatr.*, 85(3).
- Ortiz, E., Marrone M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Psimática.
- Rodríguez, M. F. y Holguín, J. A. (2018). Resiliencia y rendimiento en matemáticas del niño de San Juan de Lurigancho. *Revista Científica de Educación - EDUSER*, 5(1), 47-54.
- Rojas, L. (2015). Williams, J. M., Greenleaf, A. T., Albert, T., & Barnes, E. F. (2014). Promoting educational resilience among African American students at risk of school failure: The role of school counselors. *Journal of School Counseling*, 12(9), 1-34. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78.
- Salcedo, B., y otros (2003). *Emociones ¿Obstáculo en el aprendizaje de las matemáticas?* <http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/prixi.htm>
- Salvo-Garrido, S., Miranda, H., Vivallo, O., Gálvez-Nieto, J.L. y Miranda-Zapata, E. (2020). Resilient Students in the Area of Mathematics: Examining Protective and Risk Factors in an Emerging Country. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 55(2), 43-57.
- Seligman, M.E.P, Steen, T.A., Parle, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology in progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically problem solving, metacognition, and sense making and mathematics. En D.A. Grouws (Ed). *Handbook of research on Mathematics teaching and learning* (pp.334-370). Macmillan Publishing Company.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.
- Uriarte Arciniega, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., y Walberg, H. J. (2014). Fostering educational resilience in inner-city schools. In M.C. Wang, G.D. Haertel y H.J. Walberg (Eds.), *Children and youth*. (pp. 119-140). Sage.

- Williams, J. M., Greenleaf, A. T., Albert, T., & Barnes, E. F. (2014). Promoting educational resilience among African American students at risk of school failure: The role of school counselors. *Journal of School Counseling*, 12(9), 1-34.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educ. Psychol.* 47, 302-314.

Educación cristiana e imaginario aporofóbico en la Europa de hoy

Jorge Martínez-Lucena¹

Esta investigación forma parte del proyecto “Control Social, Posmodernidad y Comunidad Política” (ref. B920PRO2), financiado por Banco de Santander y evaluado favorablemente por la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP).

1. APOROFOBIA EN LA EUROPA (ANTES CRISTIANDAD) GLOBALIZADA

Vivimos tiempos muy marcados por la inmigración. Las guerras y la violencia en África, América Latina y Asia, así como el cambio climático y la pobreza provocada por una explotación insostenible de los recursos naturales del planeta, han creado un éxodo similar al que hubo después de la Segunda Guerra Mundial. Los países más industrializados persiguen el bienestar sin tener demasiado en cuenta la solidaridad con los países más pobres, a cuyos ciudadanos explotan o expulsan, ni la sostenibilidad de sus acciones en el mundo. Incluso las naciones antaño (o incluso actualmente) identificadas como culturalmente cristianas están dejando de lado lo que en la Iglesia Católica se han llamado las obras de misericordia, algo que está claramente indicado en las páginas del Evangelio cuando se dice: “Bienaventurados los misericordiosos, pues ellos alcanzarán misericordia” (Mt. 5: 7). O cuando el mismo Dios se identifica con los más necesitados afirmando: “Tuve hambre y me dieron de comer; tuve sed y me dieron de beber; forastero y me recibieron en su casa; sin ropas y me vistieron; enfermo y me visitaron; en la cárcel y fueron a verme” (Mt. 25: 35-36). Quizás una de las formas más expeditivas de explicitar

¹ Jorge Martínez-Lucena es Catedrático de Medios de Comunicación de Masas en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities. Ha sido investigador visitante en diversas universidades italianas e inglesas y su área principal de investigación son los imaginarios sociales, los Cultural y los Media Studies.

esta unión entre Dios y el prójimo más vulnerable la encontramos en la Carta a Santiago, donde se afirma:

Porque el que no tiene misericordia será juzgado sin misericordia, pero la misericordia se ríe del juicio. ¿De qué le sirve a uno, hermanos míos, decir que tiene fe, si no tiene obras? ¿Acaso esa fe puede salvarlo? ¿De qué sirve si uno de ustedes, al ver a un hermano o una hermana desnudos o sin el alimento necesario, les dice: «Vayan en paz, caliéntense y coman», y no les da lo que necesitan para su cuerpo? Lo mismo pasa con la fe: si no va acompañada de las obras, está completamente muerta. Sin embargo, alguien puede objetar: «Uno tiene la fe y otro, las obras». A ese habría que responderle: «Muéstrame, si puedes, tu fe sin las obras. Yo, en cambio, por medio de las obras, te demostraré mi fe» (2: 13-18).

Sin embargo, la libertad, la igualdad y la fraternidad, así como los derechos humanos, logros de la cultura cristiana pasada por el tamiz de la Ilustración (Carrón, 2016), parecen estar hoy limitados a ciudadanos homologados por un sistema de exclusión que tiende a invisibilizar a los más pobres y a generar indiferencia ante la suerte de los más vulnerables. A este modo de actuar el Papa Francisco lo ha denominado “cultura del descarte” describiéndolo del siguiente modo en la *Evangelii Gaudium*:

(...) grandes masas de la población se ven excluidas y marginadas: sin trabajo, sin horizontes, sin salida. Se considera al ser humano en sí mismo como un bien de consumo, que se puede usar y luego tirar. Hemos dado inicio a la cultura del «descarte» que, además, se promueve. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y de la opresión, sino de algo nuevo: con la exclusión queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está en ella abajo, en la periferia, o sin poder, sino que se está fuera. Los excluidos no son «explotados» sino desechos, «sobrantes» (p. 53).

Nuestra opinión pública tiende a calificar dichos métodos de exclusión de determinadas personas como xenófobos o racistas, codificando la diferencia en torno a la condición de extranjero o de perteneciente a otra etnia, raza o religión. Sin embargo, la filósofa española Adela Cortina (2017) reivindica una nueva palabra que ya ha aceptado la Real Academia Española en su diccionario con la siguiente definición: “Fobia a las personas pobres o desfavorecidas.” Tal palabra resulta idónea para codificar ese impulso de exclusión en torno a la pobreza que se concreta en diversos modos de aversión más o menos conscientes o visibles en nuestras sociedades.

La palabra aporofobia explica mucho mejor lo que está sucediendo en nuestras sociedades, donde la mera extranjería, la etnia o la raza no son considerados sistemáticamente como una amenaza para el bien común —véase, por ejemplo, los jeques árabes y sus queridos petrodólares, los propietarios del PSG, Manchester City o Valencia CF, sin olvidar a Beyoncé, Messi o los hermanos Gasol en la NBA. Los millonarios son fuente de riqueza, por ello no son un problema. La aceptación de estos no es por su raza o etnia o extranjería, es interesada. Nosotros queremos su dinero. Para explicar la exclusión sistémica es mucho más acertado rastrearla a partir de la variable pobreza. Son los pobres los que se han convertido, en nuestro inconsciente colectivo, en la mayor amenaza de nuestro preciado bienestar, sumo bien de nuestras sociedades. Da igual si son autóctonos o importados de otros lugares, aunque es verdad que a las personas recién llegadas es todavía más fácil invisibilizarlas sistémicamente gracias a los procesos kafkianos que deben seguir siquiera para figurar como existentes administrativamente hablando. Así, no se les reconocen los derechos porque *no existen, no están*, pese a que nuestros ojos los puedan ver.

Los medios de comunicación, en muchas ocasiones se limitan a alimentar al troll (*to feed the troll*), usando metáforas como “oleadas”, “invasiones”, “avalanchas”, refiriéndose a “flujos migratorios”, falsean la realidad. Según los datos de socióloga Saskia Sassen:

Ningún país de la UE, a excepción de Luxemburgo, tiene un porcentaje total de inmigrantes superior al 10 por ciento de su población. Por ejemplo, el 93 por 100 de los residentes en Alemania y en Francia son nacionales; el porcentaje asciende al 99 por 100 en España, Portugal y Grecia; la mayoría de los países restantes oscila en algún lugar entre estos dos niveles (2017, p. 190).

Además, tales hipérboles mediáticas intentan alimentar la sensación de “amenaza” y de “riesgo” que nuestra globalización acrecienta tanto fuera como dentro de las sociedades occidentales (Beck, 2006), tanto local como globalmente (Sassen, 2007, 2015). Es vida líquida (Bauman, 2006), la más propia de la posmodernidad:

La propagación global de la forma de vida moderna liberó y puso en movimiento cantidades ingentes, y en constante aumento, de seres humanos despojados de sus hasta ahora adecuados modos y medios de supervivencia, tanto en el sentido biológico como socio-cultural del término (Bauman, 2017, p. 17).

Todo ello lo hemos visto agravado con el concurso de la COVID-19 en nuestro panorama social como bien avala el Informe de Oxfam Internacional, titulado *El virus de la desigualdad* (Berkhout et al, 2021). Sin embargo, el problema imputado a estas personas que no pueden garantizar o apenas garantizar el propio sustento o el de sus familias no es su comportamiento o su acción, sino el mero hecho de existir. El pastel de nuestro mundo no da para tanto, tendemos a imaginar —cosa que sería cierta si toda la población mundial se comportase como el primer mundo. Sin embargo, tampoco se quiere llegar a esta reflexión acerca de la sostenibilidad. De lo que se trata es de no ver el problema de modo que podamos seguir cada uno con sus hábitos individualistas, sin drásticas alteraciones más allá de la correcta recolección de las basuras. Para poder seguir con nuestro *modus vivendi* hay que pagar el precio de no otorgar los derechos humanos de los que tan orgullosos estamos a todos aquellos demasiado pobres económica, social, sanitaria o ecológicamente hablando como para granjearse los. El mejor modo de evitar estas molestas consideraciones es la promoción de la invisibilidad en sus más diversas versiones: en el silencio de las cifras, en la opacidad de los muros, en la distracción de esos detalles engorrosos de una realidad que ya es suficientemente ansiógena y amenazante en la inminencia del precariado (Han, 2012) y del creciente peligro de exclusión social. El sistema, todos lo sabemos, está en crisis, o quizás vivimos en la sensación de que esto se cae. Los siguientes en tener un ERTE o en quedarse en el paro, podríamos ser nosotros, cada vez son más los que se perciben como *homini sacri* (Agamben, 2016), al borde de la exclusión y/o la pobreza. Las pensiones deben reformarse porque los números no van a salir, la pirámide demográfica muestra un envejecimiento creciente en Occidente. La sanidad pública se va liquidando al son de las necesarias políticas de austeridad. La tasa de paro entre los más jóvenes crece en nuestro país superando el 40%. Habitamos, pues, un mundo en el que se defienden los derechos humanos de los que pueden pagar para permitírseles. Solo su vida es preciosa, porque rinde, porque produce, porque invierte.

2. LA CULTURA EUROPEA PIERDE CONTACTO CON EL HECHO CRISTIANO

Así pues, observamos, cómo en Europa, la misma que hace siglos dio en llamarse la cristiandad, se ha consolidado una aversión al pobre que se hace visible en las crecientes cifras de pobreza y exclusión social, también expoleadas por la COVID-19. Tal conversión de las personas en situación de vulnerabilidad en chivos expiatorios del sistema, en combustible que quema en la locomotora de nuestra civilización neoliberal, no parece tener la impronta del evangelio, no se asemeja demasiado a la imagen del buen samaritano. Como bien mostraba Girard, el cristianismo es la religión en la que no se aceptan sacrificios, porque quedan evidenciados en su falsedad, porque “quien esté libre de pecado que tire la primera piedra” (Jn, 8: 7). El sacrificio de otro para conseguir la cohesión social es explícitamente condenado. El inocente en el cristianismo es transparentemente inocente, no como en la mayor parte de los mitos fundadores. Tales mitos son “el relato de la génesis ritual, siempre distorsionado para ocultar la violencia originaria y hacer culpable y malvada a la víctima” (Azurmendi, 2020, p. 155).

Como bien explica Girard en su libro *Veo a Satán caer como un relámpago* (2002), la trampa puesta a Satán, la Cruz, consiste en su propia impotencia para comprender el amor a su hijo y a los hombres. Según el antropólogo francés, Cristo nos hace conscientes del propio deseo mimético (Girard, 1983) y de sus nocivas consecuencias en la convivencia social donde la competición se desata entre los participantes, que buscan la desescalada del deseo colectivo en la muerte del inocente, de la víctima. Cristo ha desvelado la mentira de todas las culturas fundadas sobre la confianza depositada por los hombres en la violencia como medio para conseguir la concordia (Girard, 2006; Barahona, 2014). Usando las palabras del propio Girard,

los Evangelios, así como los mitos, nos relatan un fenómeno de chivo expiatorio. Pero, a diferencia de los mitos que reflejan un mecanismo de unanimidad sin llegar a entenderlo nunca, los Evangelios revelan este mismo mecanismo y, a medida que se va asimilando esa revelación, la hacen incapaz de funcionar (...) Es por esto por lo que, allí donde se implanta el Evangelio, los sacrificios desaparecen para siempre y se desencadena la mayor revolución cultural de la humanidad (Girard, 2012, p. 96).

Nuestra cultura secular actual no cuenta, presuntamente, con mitos que relaten la historia fundacional, ese mito que inspira los ritos de una sociedad sin rituales, como la ha llamado Han (2020). Sin embargo, si miramos convenientemente nuestra cultura liberal, neoliberal, digital y posmoderna, encontramos gran cantidad de micro-mitos que cristalizan los imaginarios sociales propios de un individualismo y un liberalismo ideológicos que encajan perfectamente con la exclusión y expulsión de los más débiles e irrelevantes. Como dice Dumont, en sus *Ensayos sobre el individualismo*, “el mundo moderno ha sustituido la tradicional primacía de las relaciones entre los hombres por la de las relaciones entre hombres y cosas” (1987, p. 48). Azurmendi lo enuncia del siguiente modo:

En la sociedad en que vivimos es muy común suponer que somos individuos. Que somos autónomos y nos bastamos a nosotros mismos. Que lo que tenemos en común con los demás es que todos y cada uno puede barrer para casa según desee, dentro del respeto de la ley. Que podemos hacerlo por hallarnos bajo un estado de cosas de mercado que a todos beneficia. Entre las cosas a repartir están los derechos y cada cual acarrea los suyos para sí. Derechos por aquí y nuevos derechos más acá que nadie debe arrebatárnoslos pues son la garantía de mi bienestar (2020, p. 7).

Quizá Arendt lo explica más claramente, menos desde los hechos y más desde las razones de fondo, con un cierto don de la profecía. En *Los orígenes del totalitarismo* (1974, p. 368):

La Declaración de los Derechos del hombre a finales del siglo XVIII fue un momento decisivo en la Historia. Significaba, nada más ni nada menos, que a partir de entonces la fuente de la Ley debería hallarse en el Hombre y no en los mandamientos de Dios o en las costumbres de la Historia (...) la declaración señalaba la emancipación del hombre de toda tutela y anunciaba que había llegado a su mayoría de edad (...) La proclamación de los derechos humanos tenía que significar también una protección muy necesitada en la nueva era, en la que los individuos ya no estaban afianzados en los territorios en los que habían nacido o seguros de su igualdad ante Dios como cristianos.

Así, el hombre moderno reivindicaba con vehemencia los derechos, mientras que se empezaba a sentir desamparado de estos mismos, ya que la ley del hombre se había sustituido por leyes demasiado humanas, esto es, que podían cambiar en cualquier momento. Tal nueva visión del mundo también se introduce en la misma vivencia del cristianismo, que se deja desencarnar, se deja reducir inconscientemente a valores o principios de la razón abstracta, separada de la

revelación y de Cristo (Carrón, 2016). Lo reconoce Benedicto XVI (2011) en su discurso en el Bundestag:

Hoy no es de modo alguno evidente de por sí lo que es justo respecto a las cuestiones antropológicas fundamentales y pueda convertirse en derecho vigente. A la pregunta de cómo se puede reconocer lo que es verdaderamente justo, y servir así a la justicia en la legislación, nunca ha sido fácil encontrar la respuesta y hoy, con la abundancia de nuestros conocimientos y de nuestras capacidades, dicha cuestión se ha hecho todavía más difícil.

Esta desconexión de la fuente de los valores cristianos no solo produce la secularización provocada por el hombre autónomo sino que produce, dentro de la propia Iglesia la tentación de convertir el cristianismo en una ideología separada de la experiencia, en un dualismo en el que se sostiene intelectual o incluso políticamente el valor de determinadas normas o principios, mientras que se vive como si tales afirmaciones no tuviesen tracción personal alguna en nuestro día a día. En la escritura se suelen encontrar ejemplos de esta doblez en la figura de los fariseos o en la del joven rico. Dice el Evangelio de Marcos:

Cuando salía Jesús al camino, se le acercó uno corriendo, se arrodilló y le preguntó: “Maestro bueno, ¿qué haré para heredar la vida eterna?”. Jesús le contestó: “¿Por qué me llamas bueno? No hay nadie bueno más que Dios. Ya sabes los mandamientos: No matarás, no cometerás adulterio, no robarás, no darás falso testimonio, no estafarás, honra a tu padre y a tu madre”. Él replicó: “Maestro, todo eso lo he cumplido desde pequeño”. Jesús se le quedó mirando con cariño y le dijo: “Una cosa te falta: anda, vende lo que tienes, dale el dinero a los pobres —así tendrás un tesoro en el cielo—, y luego sígueme”. Ante estas palabras, él frunció el ceño y se marchó pesaroso, porque era muy rico (Mc 10, 17-22).

Más allá de la incoherencia moral, al alcance de cualquiera, encontramos entre los políticos europeos actuales ejemplos superlativos que hacen campaña defendiendo los valores europeos —algunos de ellos rosario en mano y recabando gran cantidad de votos en la propia Iglesia, como ha sido el caso de Matteo Salvini o Giorgia Meloni en Italia, o del Presidente Orban en Hungría—, mientras que, al unísono, defienden públicamente y promueven leyes que no respetan el derecho a la vida y la dignidad humanas cuando se trata de refugiados o inmigrantes sin papeles y pobres, esto es, de los últimos de entre los últimos (Nair, 2016). Se convierten así en adalides de lo

que el Papa Francisco no ha dejado de denunciar como cultura del descarte frente a la cultura del encuentro. Reducen el cristianismo a un supuesta cristiandad que no es más que una identidad, tantas veces imaginada como una comunidad nacional reactiva a las incursiones de los diferentes. No se trata de una pertenencia que abre a los demás, sino que se encierra y meramente intenta defenderse del enemigo, sin darse cuenta que ya lo tiene intramuros.

Nombres como San Juan Crisóstomo, San Benito y Santa Escolástica, San Gregorio Magno, Santa Clara y San Francisco de Asís, Santa Luisa de Marillac y San Vicente de Paul, Santa Teresa de Calcuta o Dorothy Day, son personajes que, por sí solos, remiten a la hospitalidad y al cuidado de los más desfavorecidos, incluso a la pobreza voluntaria. En sus vidas resuena la parábola del buen samaritano (Lc, 10: 25-37) o el de la samaritana (Jn, 4: 5-43). Como ejemplo de esto podemos leer en el capítulo 53 de la famosa Regla de San Benito, patrón y fundador de Europa:

A todos los huéspedes que vienen al monasterio se les recibe como a Cristo, porque él dirá: *fui forastero y me hospedasteis*. (...) Cuando se anuncie la llegada de un huésped acudan a su encuentro el superior y los hermanos con las mayores muestras de caridad. (...) Muestran la mayor humildad al saludar a todos los huéspedes que llegan o se van: con la cabeza inclinada o postrando todo el cuerpo en tierra, adorando a Cristo en ellos, pues a él se le recibe.

Encontramos algo parecido en una cita de las homilias de San Juan Crisóstomo, mencionada por el mismo Papa Francisco en su carta con ocasión de la *1ª Jornada Mundial de los Pobres* (2017), donde también aparece esta identificación entre el Dios-hijo cristiano y los pobres de un modo diáfano:

Si queréis honrar el cuerpo de Cristo, no lo despreciéis cuando está desnudo; no honréis al Cristo eucarístico con ornamentos de seda, mientras que fuera del templo descuidáis a ese otro Cristo que sufre por frío y desnudez (*Hom. in Matthaem*, 50, 3, p. 58).

Así, como dice de nuevo el evangelio de San Mateo:

Si al presentar tu ofrenda en el altar, te acuerdas de que tu hermano tiene alguna queja contra ti, deja tu ofrenda ante el altar, ve a reconciliarte con tu hermano, y sólo entonces vuelve a presentar tu ofrenda (5: 23-24).

3. LA EDUCACIÓN CRISTIANA QUE TIENE EN CUENTA TODOS LOS FACTORES

La educación es la introducción en la realidad de acuerdo con la totalidad de los factores hasta llegar a su sentido último que tiene lugar a través de un encuentro entre el adulto y el educando en el que se provoca y se da espacio a la libertad del otro (Giussani, 2006), porque sin libertad y experiencia propia, basada en una razón enraizada en el propio corazón o conciencia, no se educa sino que se instruye. En nuestra situación actual de emergencia educativa que ha quedado perfectamente retratada en la serie *Euphoria* (Sam Levinson, 2019-), la educación cristiana corre el peligro de convertirse en una capa meramente externa, en algo ajeno a la propia vida y a los problemas que se dan en la realidad. Y esto sucede en la medida en que no se afronta abiertamente esta dimensión “totalizante” de la educación entre los adultos. Si hay determinados aspectos de la realidad que dejamos fuera a la hora de educar y/o si dejamos los hechos en la mera banalidad sin voluntad de comprenderlos, de encontrarles un significado, corremos el peligro de que tal intento educativo convierta el cristianismo en algo que no es: un mero dogma, unos valores, un mito, un conjunto de prácticas rituales o de formas, o una pertenencia a un club, cosas todas ellas que no son útiles más que superficialmente para la vida.

Como nos ha dicho Benedicto XVI en su encíclica *Deus est Caritas* (2005): “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva” (1). El cristianismo y la educación cristiana, pues, son generados desde este hecho que no excluye partes de la realidad, sino que nos permite mirar la totalidad de las cosas y circunstancias que suceden a la luz de un sentido que se hace particular, concreto y carnal pero que aspira a la universalidad. Leemos:

Cada una de las modalidades históricas con las que el Espíritu nos pone en relación con el acontecimiento de Cristo es siempre algo “particular”, una modalidad particular de tiempo y espacio, de temperamento y de carácter. Pero se trata de una cosa particular que capacita para la totalidad (Giussani et al., 2019, p. 88).

Tenemos numerosos ejemplos de esto en figuras como Etty Hillesum, Edith Stein, San Maximiliano Kolbe, el cardenal Van Thuan,

que han atravesado difíciles circunstancias como la ocasión de encontrarse con el significado mismo de la existencia. Lo que sucede, por tanto, no puede estar al margen del modo en que el cristiano habita el mundo globalizado, como se trasluce en dos de las encíclicas del Papa Francisco; la *Laudato Sí* (2015), orientada a tomar conciencia y a comenzar a actuar en relación al problema de la sostenibilidad a nivel planetario, llamando a cuidar la creación; y la *Tutti Fratelli* (2020), que es una llamada a la fraternidad y la amistad social entre los humanos más allá de las propias religiones, vistas las desigualdades y enfrentamientos armados, rastreables muchos de ellos en países pobres, donde muchas veces se encuentran recursos naturales cruciales para el bienestar de los países más adelantados.

Sin embargo, todas estas cosas por defender y por hacer en el mundo no pueden proceder de nuestras capacidades. De ese modo caeríamos en el pelagianismo que Francisco denuncia en la *Gaudete et Exsultate* como uno de los peligros de la Iglesia en la actualidad:

Muchas veces, en contra del impulso del Espíritu, la vida de la Iglesia se convierte en una pieza de museo o en una posesión de pocos. Esto ocurre cuando algunos grupos cristianos dan excesiva importancia al cumplimiento de determinadas normas propias, costumbres o estilos. De esa manera, se suele reducir y encorsetar el Evangelio, quitándole su sencillez cautivante y su sal. Es quizás una forma sutil de pelagianismo, porque parece someter la vida de la gracia a unas estructuras humanas. Esto afecta a grupos, movimientos y comunidades, y es lo que explica por qué tantas veces comienzan con una intensa vida en el Espíritu, pero luego terminan fosilizados... o corruptos (Francisco, 2018).

Entrando en la dinámica meritocrática, mundana y neoliberal, según la cual la dignidad de la persona puede calcularse desde lo que ha hecho o conseguido por sus propios medios, los cristianos olvidarían lo que les dice San Pablo en la primera carta a los corintios:

fijaos en vuestra asamblea, hermanos: no hay en ella muchos sabios en lo humano, ni muchos poderosos, ni muchos aristócratas; sino que, lo necio del mundo lo ha escogido Dios para humillar a los sabios, y lo débil del mundo lo ha escogido Dios para humillar lo poderoso. Aún más, ha escogido la gente baja del mundo, lo despreciable, lo que no cuenta, para anular a lo que cuenta, de modo que nadie pueda gloriarse en presencia del Señor. A Él se debe que vosotros estéis en Cristo Jesús, el cual se ha hecho para nosotros la sabiduría de parte de Dios, justicia, santificación y redención. Y así —como está escrito—: ‘el que se gloríe, que se gloríe en el Señor’ (1 Cor 1, 26-31).

4. EL IMAGINARIO DEL POBRE: LA VUELTA AL CHIVO EXPIATORIO

En este nuevo mundo parece que el problema no es solo ético o religioso, sino que la partida se juega en un nivel antropológico. Como dice Carrón, además, “esta reducción del hombre puede incluso convivir con un florecimiento religioso” (2016: 91). Tal como afirma Fortin:

la muerte de Dios es perfectamente compatible y puede coexistir con una “religiosidad burguesa” (...) La religión se ha convertido en un producto de consumo, una forma de entretenimiento entre otras, una fuente de consuelo para los débiles o una empresa de servicios emotivos, destinada a satisfacer algunas necesidades irracionales que es capaz de satisfacer mejor que ninguna otra (1996, p. 8).

No se trata pues de imponer y darle relevancia a nuestro actuar, a una conversión estrictamente moral, a nuestras buenas acciones, sino que se trata un tipo de *metanoia* que consiste en un desplazamiento del propio centro, lo cual solo sucede gracias al continuo acontecer en la realidad de un acontecimiento de tal magnitud en la vida de los cristianos que hace que estos conversos hagan cosas extrañas para el mundo, buscando el bien común. Como se cuenta de los cristianos en los hechos de los apóstoles: “Vendían posesiones y bienes y los repartían entre todos, según la necesidad de cada uno” (Hch 2,45).

Se trata de algo que sigue sucediendo ahora, como documenta, por ejemplo, Azurmendi en su libro *El abrazo*, donde hace un estudio antropológico de lo que él llama una tribu de cristianos, que tiene toda la fisonomía de aquella *Carta a Diogneto* del siglo II, en la que el anónimo escritor intentaba describir atónito a los cristianos primitivos. Dice el antropólogo vasco:

Los cristianos de este poblado, (...) no tienen enemigo, aman su propia vida y nunca la arrojan a la muerte. La aman para entregársela al otro. Así como un bombero lo hace por entrar a salvar a alguien o como un gendarme lo ha hecho ocupando el lugar del rehén. Y se afanan día a día desviviéndose por el otro. Salvar vidas desahuciadas, educar al niño y al joven, pacificar la sociedad, regenerar al presidiario, dar dignidad al marginal. (...) Viven en Cristo, conforman un pueblo de *en-cristiados*, alentados por la presencia de Cristo entre ellos. Polluelos de gorrión mostrando sus picos triangulares, polluelos pequeños entre los más pequeños. Pero llenos sus ojos de horizontes de alto vuelo, del hermoso vuelo por entre las cosas y la realidad entera fabricadas por el mismo Dios (...)

La multiplicación de esta clase de cristianos da una perspectiva de mejora cierta del mundo, de una transformación más humana de la sociedad, también de más felicidad personal. Todo eso se puede esperar de estos, sea que se hallen en una sociedad musulmana como Irak y Siria o bien en una democrático-liberal como la nuestra. Estos mejoran lo que hay sin aspirar al poder. Estiman la realidad y saben que esconde una belleza atesorada: la vida (2018, pp. 148-149).

Sin embargo, la cultura dominante y hegemónica, que un día fue cristiana, ha dejado de serlo. Ha pasado de ser una cultura del encuentro a una cultura del descarte, según la terminología de Francisco. Ha pasado de ser una cultura de la vida a una de la muerte, según la terminología de Juan Pablo II (1995). Y lo que es lo peor, parece que esta nueva mentalidad e imaginarios sociales han impregnado también buena parte de la existencia de los cristianos, muchas veces tan atemorizados como los demás por las nuevas condiciones del mundo, algo agravado con la COVID-19. Como hemos dicho antes, Bauman ha calificado como “líquida” a este nuevo modo de vida posmoderna y ha dicho de ella que “es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante” (2006, p. 10). Otros han puesto el acento en el nuevo modo que tiene el panóptico digital y el sistema neoliberal de exprimirnos o extraernos nuestro valor (Zuboff, 2020), atemorizarnos, de amenazarnos con el fracaso si no somos ejemplares emprendedores, si no somos capaces de estar siempre felices y no ser tóxicos, si no nos auto-explotamos convenientemente. El problema no es el sistema sino nosotros, que no estamos a la altura de las circunstancias y nos sentimos culpables. Como afirma Han:

La técnica del poder del régimen neoliberal no es prohibitoria, protectora o represiva, sino prospectiva, permisiva y proyectiva. El consumo no se reprime, se maximiza. No se genera escasez, sino abundancia, incluso exceso de positividad. Se nos anima a comunicar y a consumir. (...) No se reprimen las necesidades, se las estimula. En lugar de confesiones extraídas con tortura, tiene lugar un desnudamiento voluntario. El *smartphone* sustituye a la cámara de tortura. El *Big Brother* tiene un aspecto *amable*. La eficiencia de su vigilancia reside en su *amabilidad* (2014, p. 61).

El deseo mimético que el cristianismo había domesticado y canalizado en las piedras vivas que eran los creyentes y sus valores e instituciones cristianas (y derivadas), se ha vuelto a desbocar. El deseo humano se ha deshilachado en multitud de deseos miméticos explotados por la publicidad y el mundo de la moda, de las *celebrities*, de los *influencers*. Todos están obligados a triunfar. Como bien describe

de nuevo Han, los miedos del hombre actual tienen que ver con ese deseo mimético:

Hoy muchos se ven aquejados de miedos difusos: miedo a quedarse al margen, miedo a equivocarse, miedo a fallar, miedo a fracasar, miedo a no responder a las exigencias propias. Este miedo se intensifica a causa de una constante comparación con los demás. Es un *miedo lateral*, a diferencia de ese otro *miedo vertical*, que se da en presencia de lo totalmente distinto, de lo desapacible y siniestro, de la nada. Hoy vivimos en un sistema neoliberal que elimina las estructuras estables en el tiempo, que para incrementar la productividad fragmenta el tiempo de vida y hace que lo vinculante y obligatorio se vuelva obsoleto. Esta política temporal neoliberal genera miedo e inseguridad. Y el neoliberalismo individualiza al hombre convirtiéndolo en un aislado empresario de sí mismo. La individualización que acompaña a la pérdida de solidaridad y a la competencia total provoca miedo. La pérdida lógica del neoliberalismo reza: *el miedo incrementa la productividad* (2017, p. 56).

Según el diagnóstico dado por Han, lo que sucede es una asunción de los imaginarios mercantiles o neo-liberales acerca de la realidad, incluyendo bajo el rodillo a los mismos seres humanos. El misterio que es toda persona, la ontología sagrada del otro que se puede respirar en obras filosóficas occidentales contemporáneas no necesariamente cristianas como la del mismo Lévinas, han dejado de entretenerse en nuestras experiencias con los demás. Así,

el otro queda sometido por completo a la teleología del provecho, del cálculo económico y de la valoración. Se vuelve *transparente*. Se lo degrada a objeto económico. El *otro en cuanto enigma*, por el contrario, es inasequible a todo aprovechamiento (Han, 2017, p. 109).

Con lo cual, el pobre, que en nuestra cultura del sueño americano podría ser caracterizado como la suma alteridad, ya que económicamente tiende a ser visto como un mero gasto, porque en muchos casos requiere de demasiada inversión para obtener de él rendimiento, beneficio o provecho, si es que algún día se recupera. Además no se rige, a la hora de exhibirse, según los cánones y modas vigentes, suele tener pocos *likes*, por su olor, por su aspecto, por su desaliño y extravagancia, se hace transparente. Nuestro mundo liso, en terminología del mismo Han, no soporta la negatividad de los cuerpos: “El cuerpo se encuentra hoy en crisis. No solo se desintegra en partes corporales pornográficas, sino también en series de datos digitales” (Han, 2015, p. 27).

Así, si los imaginarios de una determinada sociedad, como la europea, son la lente mediante la cual los participantes de determinada cultura distinguen lo normal de lo anormal, lo existente de lo que es inexistente, lo bueno de lo que es malo, el imaginario social propio de una sociedad aporofóbica será el encargado de invisibilizar o bien de estigmatizar la creciente realidad social más allá del umbral de la pobreza, excluyendo y descartando a los pobres y excluidos.

Sin embargo, la estrategia no es únicamente imaginaria, no consiste solamente en estrechar el ámbito de lo que somos capaces de imaginar. Nuestros medios de comunicación han estado muy ocupados informando sobre la COVID-19 y sus efectos. El espacio dedicado a los campos de refugiados que jalonan los límites de la geografía europea han recibido todavía menos cobertura mediática y con ello menos atención que antaño. En España hemos visto alguna noticia sobre la afluencia de cayucos senegaleses a las costas canarias y las quejas de los vecinos. De vez en cuando hay un goteo de noticias de accidentes o de las mínimas condiciones sanitarias y humanitarias de las cárceles libias, de los campos de refugiados que colindan con Europa, del barco de alguna ONG que obtiene el permiso para atracar en algún puerto europeo tras haber salvado del naufragio a algunos africanos, o de algún intento de cruce heroico de los Alpes. No sabemos el número de cadáveres que estarán en el fondo del mediterráneo. No sabemos cuántos africanos y latinoamericanos están ya dentro de nuestras fronteras, ni en qué condiciones están sobreviviendo. Pisos patera en condiciones de reclusión, sinhogarismo, prostitución, tráfico de personas y de drogas, alcoholismo, violencia doméstica, depresión, ansiedad, etc. Si la situación ya era extrema antes de la pandemia, ahora el caos también está fuera de las estadísticas, de los casos contabilizados.

Europa, por tanto, no solo invisibiliza a los pobres, sino que los persigue y criminaliza, pactando con Turquía, con Libia, con Marruecos, etc., para que los inmigrantes y refugiados no lleguen a ser visibles para la opinión pública de las democracias occidentales, para que los retengan a cualquier precio, no importándonos si, fuera de nuestras fronteras reciben o no un trato a la altura de sus derechos humanos. Un botón de muestra a este respecto se puede leer en *Lágrimas de sal* (2017), libro escrito por el médico de Lampedusa, quien nos relata cómo ha tenido que levantar acta de centenares de

personas ahogadas en zonas cercanas a su isla, las violaciones y torturas a las que los cuerpos de los supervivientes han sido sometidos en Libia, así como los traumas psicológicos severos que muchos de ellos arrastran. También cuentan historias escalofriantes todos los supervivientes de la travesía africana. Por no hablar de las pruebas de negocios de tráfico de órganos en el desierto del Sinaí reportadas por Mussie Zerai (Plujà, 2019).

Pero Europa no solo criminaliza a los pobres, sino que también está criminalizando a las personas que intentan salvar vidas humanas procedentes de Libia, como hemos visto con determinadas ONGs como Open Arms, a las que se dificulta su labor surgida de la sociedad civil, o con intentos de acusación penal contra personas como la activista española Helena Maleno o el sacerdote católico eritreo Mussie Zerai en Italia.

Y pese a toda esa información que vamos recopilando y que los medios de comunicación hacen llegar en ocasiones a los ciudadanos de a pie, son muchos los que se desprecupan del tema. Es como si la pobreza de aquellas personas no tuviese que ver con el modo de explotación neoliberal que ha expropiado a muchos de sus modos de vida (pesca, agricultura, etc.); que alimenta las guerras tribales y/o religiosas mediante la venta de armas; que extrae el cobalto, el oro, el coltán, el uranio, los diamantes, el petróleo y demás minerales preciados sin dejar apenas un tanto por ciento irrisorio de su valor en el propio país; que provoca desertización y cansancio de la tierra por el cultivo intensivo de cereales y demás que cotizan en bolsa y que se acaban vendiendo en occidente; que contamina los acuíferos de mercurio y demás sustancias nocivas para la naturaleza y los humanos aprovechando la escasa legislación al respecto en los países poco desarrollados con clases políticas en ocasiones corruptas; que explota a los niños haciéndoles trabajar por una miseria en minas que no cumplen con los requisitos de seguridad mínimos; etc.

Sin embargo, conociendo toda esta información que está al alcance de los ciudadanos europeos, la única explicación para que en nuestras democracias no existan movilizaciones masivas para cambiar las cosas es el triunfo de los imaginarios del individualismo liberal intensificados por los imaginarios neoliberales. La cuestión es que la secularización antes señalada no solo ha debilitado la intensidad de los supuestos ideales europeos en los ciudadanos de la UE, sino que

también los ideales encarnados del evangelio de los propios cristianos, algunos de los cuales incluso defienden abiertamente los muros, las concertinas, la expulsión de los inmigrantes, la prioridad de los ciudadanos europeos, la *lagerización* de los campos, etc.

Es por toda esta violencia que quizás, en este alejamiento de la víctima inocente que funda la civilización en la que habitamos, se ha vuelto al mundo de los mitos que partían de la necesidad de un sacrificio para la fundación de una sociedad y el mantenimiento de su cohesión social. A favor de tal hipótesis encontraríamos como pruebas: en el siglo XX la aparición de los totalitarismos, que tan bien explicó Hannah Arendt; y, últimamente, el éxito de los partidos populistas y nacionalistas en nuestras geografías europeas, o de los linchamientos públicos a los que asistimos constantemente en *twitter* (Soto Ivars, 2017). Posverdad, propaganda, totalitarismo, nacionalismo y populismo parecen ser los vectores de la nueva búsqueda de chivos expiatorios al grito marxista (de Groucho Marx, no de Karl Marx) de “más madera”.

Lo anticipó René Girard en *El chivo expiatorio*:

Para orientar a los hombres hacia la exploración paciente de las causas naturales, hay que comenzar por desviarles de sus víctimas y ¿cómo es posible hacerlo si no es mostrándoles que los perseguidores aborrecen sin causa y, a partir de ahora, sin resultado apreciable? Para operar este milagro (...) hace falta la extraordinaria combinación de factores intelectuales, morales y religiosos que aporta el texto evangélico.

Y, poco más adelante sigue diciendo: “El Occidente moderno olvida la revelación para interesarse únicamente por los subproductos. Los ha convertido en armas, en instrumentos de poder, y he aquí que ahora el proceso se vuelve contra él. Se creía liberador y se descubre perseguidor” (1986, p. 265).

5. LA EDUCACIÓN CRISTIANA HOY

El único capaz de revertir esta deriva cultural que genera aporofobia, aversión al pobre —en esta ocasión no para contentar a un Dios ancestral sino más bien a ese dios mítico del *progreso* de la modernidad que en ocasiones se ha llamado la *mano invisible del mercado*—, es el mismo que lo hizo hace 2000 años. Como nos recuerda el edu-

cador Julián Carrón, la clave está en quién puede vencer el miedo que hace que nos dobleguemos ante el poder y su mundanidad:

En una familia el padre y la madre pueden incluso repetir con frecuencia frases justas a sus hijos, pero si a través de su forma de vivir comunican un miedo frente a la realidad, los hijos lo verán. (...) Es fundamental comprender el método que Dios ha usado para responder al miedo y a la confusión del hombre: mandó a su Hijo, de modo que los discípulos pudiesen ver a un hombre en el que el miedo había sido vencido. Pero este es también el método que usa Dios hoy. De hecho, Cristo permanece presente en la historia a través de la realidad humana de la Iglesia, constituida por las personas que Él elige y que lo reconocen. Por ello, desde los primeros que lo conocieron, y a través de un flujo ininterrumpido de hombres, su Presencia ha llegado hasta nosotros ahora para que podamos encontrar a alguien en quien el miedo ha sido vencido (2020, p. 20).

Solo el inocente que es sacrificado injustamente de un modo evidente hace desaparecer el desencantamiento sacrificial, que parece haber vuelto al inconsciente colectivo de nuestros días. Joseph Ratzinger lo vio ya en la Navidad de 1969, tras la salida a las calles de la juventud universitaria en el 68, pidiendo la liberación de las convenciones burguesas. El texto de quien después se convirtió en Papa sigue permaneciendo, profético, en toda su vigencia:

El futuro de la Iglesia puede venir y vendrá hoy solo de la fuerza de quienes tienen raíces profundas y viven de la plenitud pura de su fe. El futuro no vendrá de quienes solo dan recetas. No vendrá de quienes solo se adaptan al instante actual. No vendrá de quienes solo critican a los demás y se toman a sí mismos como medida infalible. Tampoco vendrá de quienes eligen sólo el camino más cómodo, de quienes evitan la pasión de la fe y declaran falso y superado, tiranía y legalismo, todo lo que es exigente para el ser humano, lo que le causa dolor y le obliga a renunciar a sí mismo. Digámoslo de forma positiva: el futuro de la Iglesia, también en esta ocasión, como siempre, quedará de nuevo marcado con el sello de los santos (...) También en esta ocasión, de la crisis de hoy surgirá mañana una Iglesia que habrá perdido mucho. Se hará pequeña, tendrá que empezar todo desde el principio. (...) Como pequeña comunidad reclamará con mucha más fuerza la iniciativa de cada uno de sus miembros. (...) La Iglesia reconocerá de nuevo en la fe y en la oración su verdadero centro y experimentará nuevamente los sacramentos como celebración, y no como un problema de estructura litúrgica (...) Se puede prever que todo esto requerirá tiempo. El proceso será largo y laborioso (...) pero tras la prueba de estas divisiones surgirá, de una Iglesia interiorizada y simplificada, una gran fuerza, porque los seres humanos serán indeciblemente solitarios en un mundo plenamente planificado. Experimentarán, cuando Dios haya desaparecido totalmente para ellos, su absoluta y horrible pobreza. Y entonces encontrarán la pequeña comunidad de los

creyentes como algo totalmente nuevo. Como una esperanza importante para ellos, como una respuesta que siempre han buscado a tientas. A mí me parece seguro que a la Iglesia le aguardan tiempos muy difíciles (...) Pero florecerá de nuevo y se hará visible a los seres humanos como la patria que les da la vida y esperanza más allá de la muerte (2007: 17ss).

Ante una situación como la nuestra, en que el hombre se concibe a sí mismo como alguien sin naturaleza ni instrucciones de uso, abandonado al vértigo de tenerse que construir a sí mismo desde cero, las palabras que quizás definen mejor al ser humano de hoy son las de narcisismo y soledad, otros nombres para algo que Arendt preconizó como las dos aptitudes promovidas por los totalitarismos: la superfluidad y el aislamiento (cap. 13, 1984). La diferencia es que hoy las escogemos nosotros voluntariamente. Tanto el niño como el joven, tanto el adulto como el anciano, viven instalados en esta percepción solitaria de la realidad del bienestar, en la que, supuestamente, solo uno mismo, mediante sus propias acciones, es capaz de dar sentido a lo que cada uno es. En este continuo trabajo de Sísifo, que constantemente mendiga el reconocimiento de los demás, resultan fundamentales las dos conductas congénitas del mundo digital: la pulsión escópica y el exhibicionismo (Imbert, 2010), que ejemplifican perfectamente el funcionamiento de las redes sociales.

El hombre de hoy, entregado al mito posmoderno de lo nuevo, está abocado a la insatisfacción del consumo en bucle. El deseo, como dice el psicoanalista Massimo Recalcati, no debe confundirse con el capricho, sino que debe ser descubierto como ley:

Existe deseo solo donde existe experiencia de lo imposible; si todo fuera posible, no habría deseo (...) A medida que la vida tiene experiencia de los límites, es decir, de la castración, de lo imposible, es cuando esta permite generar deseos (...) Al mismo tiempo, el deseo se hace una nueva forma de ley. No es capricho ya que el deseo exige constancia, empeño, determinación. (...) Cuando sentimos que en la elección que estamos llamados a cumplir (...) se juega mi existencia: ahí se encuentra la dimensión del deseo, porque es donde se juega realmente la vida (2018: 68ss).

Ante esta situación del hombre contemporáneo, el Papa Francisco intenta potenciar una Iglesia en salida hacia las periferias, hacia aquellos lugares donde el creyente sale de su zona de confort y puede relativizar sus problemas ante los de personas con situaciones mucho más graves que las suyas, donde emerge el deseo como ley, y así

el valor de la familia, la amistad y/o la comunidad que él tiene como soporte vital, donde se le quiere por lo que es y no por lo que hace. Es desde este abrazo primigenio desde donde uno descubre la propia vida como don y la caridad como ley de la existencia.

En este sentido, la COVID-19 y todas las personas que van a quedar abandonadas a su suerte, son una gran oportunidad para descentrarnos, para salir a las periferias a encontrar a Jesús como afirmaba el mismo Papa rezando el Ángelus dominical por Edwin, un nigeriano sin hogar de 46 años, que había muerto de frío en Roma. *L'Osservatore Romano* del 25 de Enero de 2021 lo cuenta así: “San Gregorio Magno —dijo el Papa Francisco relanzando y actualizando el mensaje del predecesor que vivió en la Edad Media— ante la muerte por frío de un mendigo, afirmó que ese día no se celebrarían Misas, porque era como el Viernes Santo” (2021). El mismo Jesús dejó dicho en el evangelio: “sin mí no podéis hacer nada” (Jn 15: 5). Por eso, el ejercicio de la caridad con los que más lo necesitan no es únicamente uno de los múltiples posibles indicios de la propia fe y de cómo ésta transforma el modo en que concebimos el propio tiempo y la propia vida, sino que el encuentro con el pobre es además una ocasión para el resurgir del propio deseo en la renovación de ese encuentro con Cristo presente, sin el cual los cristianos —como el resto de los hombres— nos hundimos en la propia nada. Lo leemos en un extracto de una homilía del Papa en su viaje apostólico a Paraguay:

La Iglesia es madre de corazón abierto que sabe acoger, recibir, especialmente a quien tiene necesidad de mayor cuidado, que está en mayor dificultad. La Iglesia, como la quería Jesús, es la casa de la hospitalidad. Y cuánto bien podemos hacer si nos animamos a aprender este lenguaje de la hospitalidad, este lenguaje de recibir, de acoger. Cuántas heridas, cuánta desesperanza se puede curar en un hogar donde uno se puede sentir recibido. Para eso hay que tener las puertas abiertas, sobre todo las puertas del corazón. Hospitalidad con el hambriento, con el sediento, con el forastero, con el desnudo, con el enfermo, con el preso, con el leproso, con el paralítico. Hospitalidad con el que no piensa como nosotros, con el que no tiene fe o la ha perdido. Y a veces por culpa nuestra. Hospitalidad con el perseguido, con el desempleado. (...) Hospitalidad con el pecador, porque cada uno de nosotros también lo es (2015b).

De este modo la COVID-19 y su emergencia sanitaria, social y económica, se convierten en una oportunidad de maduración de la fe de los cristianos, mientras que el imaginario social “aporofóbico”

dificulta claramente la experiencia cristiana, allá donde ésta se encuentre.

Bibliografía

- Agamben, G. (2016). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Anónimo (siglo II). *Carta a Diogneto*, <https://bit.ly/3cM6gsd>
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Azurmendi, M. (2020). *El otro es un bien*. Amazon.
- Barahona, A. J. (2014). *René Girard: de la ciencia a la fe*. Encuentro.
- Bartolo, P., Tilotta, L. (2017). *Lágrimas de sal. La historia del médico de Lampedusa*. Debate.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.
- Benito de Nursia, *Regla de San Benito*. <https://bit.ly/3oYNujD>
- Benedicto XVI (2005). *Deus est caritas*. <https://bit.ly/39UNKMT>
- Benedicto XVI (2011). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI en el Reichstag*. <https://bit.ly/3pMMhNW>
- Berkhout, E. et al (2021). *El virus de la desigualdad*. <https://bit.ly/2Z3ZRRj>
- Carrón, J (2016). *La belleza desarmada*. Encuentro.
- Carrón, J. (2020). *Educación. Comunicación de uno mismo*. Asociación Cultural Huellas.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Paidós.
- Dumont, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo*. Alianza.
- Fortin, E. L. (1996). *Human Rights, Virtue and the Common Good*. Rowman & Littlefield Lanham.
- Francisco (2013). *Evangelii Gaudium*. <https://bit.ly/2MAIBQR>
- Francisco (2015). *Laudato Si´*. <https://bit.ly/3aGEo66>
- Francisco (2015b). *Homilía del S.S. Francisco el 12-7-2015*. <https://bit.ly/3jpR8C9>
- Francisco (2017). *Mensaje del Santo Padre Francisco por la I Jornada Mundial de los pobres*, <https://bit.ly/3rp7OfY>
- Francisco (2018). *Gaudete et Exsultate*. <https://bit.ly/2LoNnAf>
- Francisco (2020). *Fratelli tutti*. <https://bit.ly/36JGTU4>
- Francisco (2021). *L'Osservatore Romano*. 25-1-2021, <https://bit.ly/36SGEpI>
- Girard, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Anagrama.
- Girard, R. (2002). *Veo a Satán caer como un relámpago*. Anagrama.
- Girard R. (2006). *La ruta antigua de los hombres perversos*. Anagrama.
- Giussani (2006). *Educación es un riesgo: apuntes para un método educativo*. Encuentro.

- Giussani, L., Alberto, S., Prades, J. (2019). *Crear huellas en la historia del mundo*. Encuentro.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Han, B.C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B.C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Imbert, G. (2010). *La sociedad informe*. Icaria: Barcelona.
- Juan Pablo II (1995). *Evangelium Vitae*. <https://bit.ly/36MWuCV>
- L'Osservatore Romano (2021). *Angelus*. <https://bit.ly/3juKXNk>
- Nair, S. (2016). *Refugiados. Frente a la catástrofe humanitaria, una solución real*. Crítica.
- Plujà, M. (2019). "Mussie Zerain: «La UE ha pagado a cualquiera que pueda obstaculizar la huida de refugiados a un lugar seguro»". *Blog sobre pobreza y exclusión social de Caritas Barcelona*, 11-9-2019, <https://bit.ly/3jw9qBy>
- Ratzinger, J. (2007). *Fe y futuro*. Desclée de Brouwer.
- Recalcati, M. (2018). *La fuerza del Deseo*. Creo.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Katz editores.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz editores.
- Sassen, S. (2017). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa Fortaleza*. Siglo XXI: Madrid.
- Soto Ivars, J. (2017). *Arden las redes. La poscensura y el nuevo orden virtual*. Debate.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós.

Hacia lo alto: una pedagogía con sentido

M^a Victoria Moreno García¹

Ante la vorágine de cambios que se han ido produciendo a lo largo de los últimos años nos planteamos el papel que la Educación ha de asumir en el momento actual en orden a su contribución en el desempeño competente y adecuado ante las necesidades que presentan los jóvenes. Estamos plenamente convencidos de que la acción educativa puede y debe favorecer respuestas a los interrogantes existenciales que éstos plantean, favoreciendo un desarrollo pleno que responda al ser de la persona en todas sus potencialidades, de todas y cada una de sus dimensiones (bio-psico-social-espiritual) y facultades (Sandoval, 2008).

1. NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN INTEGRAL

Por formación integral entendemos aquella que incluye todos los ámbitos y dimensiones de la persona concordando así cada una de las dimensiones de esta: su hacer, sentir, pensar, sufrir, actuar, los valores que orientan su conducta, etc. Incluye la formación ética, dirigida a la instrucción de los valores éticos que caracterizan cada profesional. Se trata, por tanto, de una formación que considere a la persona en su totalidad, basada en el conocimiento y comprensión de lo que la persona es: ser libre, de naturaleza corpórea y espiritual, dotado de inteligencia y voluntad (Sandoval, 2008). Esto es, tomándola en su integridad y unicidad y, además, como miembro de una sociedad, como ser relacional. Una formación que entienda la educación como aquella que es capaz de educar enseñando a pensar hondo, a querer con eficacia y a amar con intensidad (Morales, 2003) desarrollando armónicamente todas las facultades propias del hombre (razón, vo-

¹ M^a Victoria Moreno doctora por la U. de Extremadura. Profesora en la U. Católica Santa Teresa de Jesús (Ávila).

luntad, afectividad). Se trata de capacitar al joven para que conquiste la libertad interior, para hacerse persona, dueña de sí misma, capaz de pensar, amar, decidir y así orientarse en la búsqueda de la verdad. Así, la formación de todas las dimensiones de la persona constituye un medio para generar cultura, contribuyendo a profundizar en el pensamiento. Una forma de aportar, a través del desarrollo de la propia personalidad, nuestros valores a una sociedad que pierde de vista los ideales más auténticos (Gómez Sierra, 1998).

La formación integral de la persona se puede entender si se considera a esta como un ser en continuo desarrollo y en continua relación con el mundo exterior. La formación incluiría tanto los contenidos intelectivos necesarios como aspectos socioafectivos, actitudinales, éticos e incluso estéticos derivados de la cualidad del ser social de la persona.

Se plantea, en definitiva, la necesidad de formar personas críticas en la búsqueda de la verdad, que se cuestionen diariamente lo que ocurre en la realidad con sus causas y efectos, y que sean capaces de poner a prueba la capacidad de pensar para construirse un mejor proyecto de vida, tanto particular como colectivo.

Una educación que, además de enseñar para vivir en la sociedad del conocimiento, enseñe a las personas el arte de vivir y llenar la vida de sentido, dando respuesta a los interrogantes más profundos, el sentido de la vida y de la muerte. Se hace necesario, por tanto, establecer los pilares fundamentales en los que sostener cualquier modificación.

Por ello, proponemos recuperar la llamada *Pedagogía perenne*, fundamentada en la realidad de la persona a quien se educa. Donde se hace necesaria la formación en el temple de carácter más que en la entrega de información; una educación cimentada en una sabiduría para la vida, una educación para la libertad que capacite para elegir el bien voluntariamente e intelectualmente, de manera responsable pues, de lo contrario, la libertad se convertiría en arbitrariedad (Frankl, 1987); una educación, sobre todo, de la voluntad. Es evidente la necesidad de una formación humana, y no sólo la mera información. Y, a este respecto, consideramos que la entrega de contenidos informativos no tiene sentido si no se acompaña del ejemplo personal del educador. De este modo, la necesidad de una formación

integral resulta obvia entendiendo ésta como la manera de orientar el sentido de la existencia.

Desarrollar en los jóvenes la capacidad de decisión, la capacidad de asumir la responsabilidad del compromiso y de afrontar los propios fracasos constituirían, en nuestra opinión, las sólidas bases en las que se asiente el adecuado cambio en los alumnos, sustentado en la certeza de que:

Hoy como ayer y mañana, la juventud ambicionará siempre, a pesar de las apariencias, lo eterno, divino, trascendental... En el fondo de cada uno de los jóvenes de entonces y de ahora está amaneciendo siempre un ideal que hay que ayudar a despertar (Morales, 1987, p. 256).

Esto se concretizará en la tarea de transmitir vida en los jóvenes a través de lo que se ha llamado “*educar entusiasmado*”, considerando que éste es el arte y la misión del educador humanista por ser el promotor de todas las empresas humanas, grandes o pequeñas. Por ello algunos pedagogos consideran que una pedagogía inteligente es aquella que cultiva y desarrolla el entusiasmo (Morales, 2003). “*Entusiasmo*”, “*ideal*”, son, en nuestra consideración, palabras clave y necesarias para una nueva pedagogía. Asimismo, el papel de los educadores resulta ser de urgente necesidad y responsabilidad. Tratar de infundir en los jóvenes el entusiasmo por vivir, por aprender, por hacer que su vida esté llena de sentido, será la clave donde apoyar toda exigencia. Para ello, será necesario presentar una misión personal noble, elevada, y tratar de encender en ellos el deseo de su realización. Cuanto más noble sea esta misión, mayor será la plenitud que puedan alcanzar. Así, el término pedagógico “*motivación*” tiene dos componentes fundamentales: entusiasmo e ideal, los cuales favorecen la libre aceptación y asimilación de los valores objetivos por parte de los educandos.

2. VÍKTOR E. FRANKL Y LA EDUCACIÓN

Víktor E. Frankl propone que en nuestra época la educación la educación debería ocuparse no solamente de transmitir conocimientos, sino también de afinar la conciencia para escuchar en cada situación la exigencia que contiene. Con ello hace notar el papel destacado de la educación en la formación para el sentido de la vida de las per-

sonas y, de este modo, construir una humanidad asentada en valores más firmes que impidan la caída en el abismo del sinsentido.

El desarrollo de la conciencia moral y, así mismo, del sentido de la vida, no depende, según Frankl, de factores externos, sino que es reflejo de las más profundas aspiraciones de las personas, aquello que constituye el yo más personal y que se relaciona con los valores auténticos. Para Frankl la relación entre el sentido de la vida y el desarrollo moral se establecen a través de la vía fenomenológica, es decir, mediante la constatación de la experiencia axiológica de la persona sobre el sentido que da a la vida y a su quehacer cotidiano (Frankl, 1987). Es a partir de las situaciones, descubriendo los valores² que se esconden en ellas, como las personas podemos descubrir el sentido de la vida constituyendo al mismo como criterio de moralidad.

El sentido viene dado por la progresiva realización de los valores en las distintas situaciones en que se encuentre la persona. Frankl, al hablar del sentido, considera que éste ha de ser completo y para cada situación. Asimismo, entiende que las personas pueden vivir en la falta de sentido y que, en la medida en que realicen diferentes valores, las puertas del sentido se le irán abriendo hasta conseguir el sentido último, el *suprasentido*, que responde al anhelo de sentido radical que hay en todo ser humano (Frankl, 1987), el sentido de los sentidos donde todo sentido concreto cobra su valor pleno y que constituye el fundamento de la auténtica felicidad.

La teoría frankliana considera que, mediante la realización de los valores, la persona vive en la continua tensión hacia lo que debe ser y que le proporciona sentido; ha de recorrer la distancia entre lo que es y lo que debe ser. El descubrimiento y el compromiso ante estos valores unifica la vida, la integra y proporciona sentido haciéndose la persona responsable de su existencia. Como consecuencia, la persona llega a ser lo que está llamada a ser y esta coherencia es fuente de felicidad. La realización de valores es la respuesta al interrogante del sentido existencial. Pero cabe señalar que, según considera Domín-

² *Teoría de la existencia humana*. Continuo sucederse de instantes, posibilidades de acción. Estos valores pueden ser: *valores de creación* (da al mundo algo de sí); *valores vivenciales* (acogida de los dones que la existencia ofrece); *valores de actitud* (aceptación de las limitaciones inherentes al existir, sufrimiento humano).

guez (2005), cuando el sentido de la vida se fundamenta en los valores inferiores en la escala axiológica, éste no es ideal para la vida sino ídolo, no es sentido sino falso norte, no es personalizante sino degradante. Así, placer, poder, atractivo, talento, salud, fama, son valores relativos, espejismos del auténtico sentido y felicidad. Son elementos que pueden favorecer el descubrimiento del sentido verdadero de la existencia, pero pueden llevar a la destrucción de la persona si se fundamenta sobre ellos el sentido de la existencia.

Frankl entiende el sentido de la vida como la realización de los más altos valores. Él mismo relata que apareció publicado en el *American Journal of Psychotherapy* la afirmación de que los valores no son nada más que mecanismos de defensa y formas de reacción, ante lo que él afirma: “nunca estaré dispuesto a vivir por mis formas de reacción ni a morir por mis mecanismos de defensa” (Frankl, 1987, p. 16). Por el contrario, su teoría afirma que en cada situación la persona debe aplicar una escala de valores que se asienta en lo más profundo de la personalidad y que es expresión de aquello a lo que está llamada a ser. Por tanto, para alcanzar la plenitud, la persona deberá ser fiel a esos valores que la conciencia moral le presenta y dejarse guiar por ellos.

En la medida en que somos capaces de descubrir, mediante la conciencia moral, las diferentes posibilidades de realización que cada situación encierra y, guiados por ella emitimos juicios morales acerca de los diferentes valores que se presentan como posibilidad y los realizamos porque son buenos y favorecen nuestro crecimiento como personas, nos hacemos seres moralmente buenos y nuestras acciones tendrán un sentido. El sentido de las acciones concretas abarcará el de la vida completa según sea la altura de los valores que se realicen.

2.1. La conciencia moral guía imprescindible para descubrir el sentido

Frankl cree en la capacidad radical de la persona de descubrir el sentido de las particulares situaciones que componen su vida. Le acompaña en esta tarea, de manera inseparable, su propia conciencia. La define como “*órgano de sentido*” (Frankl, 1994a; 1994b; 1994c; 1987) en cuanto que guía a la persona en tal búsqueda y le hace des-

cubrir el “*uno necesario*” (Frankl, 2011, p. 35), la única y exclusiva posibilidad de una persona concreta en su situación concreta. Frankl define la conciencia moral como “facultad de intuir el sentido único y peculiar que late en cada situación” (Frankl, 2003, p. 22; 1987, p. 19). Fizzotti, parafraseando esta definición y como continuador de la teoría frankliana, la define como “ese órgano invisible que lo guía momento a momento a lo largo del camino de su vida y que le hace entrever con un silencio elocuente lo que se debe hacer” (Fizzotti, 1998, p.161).

Frankl considera que la conciencia es semejante al “apuntador que le va indicando a uno la dirección en que ha de moverse para detectar una posibilidad de sentido cuya realización le exige una situación concreta” (Frankl, 1987, p.72). Guía a la persona en la búsqueda de sentido a modo de luz que le ayuda a vislumbrar el verdadero significado de las cosas y a considerar la propia existencia ligada a un sentido. Nos parece adecuado señalar la aportación de Lukas (2003) al considerar que el sentido que la conciencia proporciona a la persona no es subjetivo, al servicio de la satisfacción de las propias necesidades, sino que es de carácter transubjetivo; no es un “*sentido para uno mismo*” sino un “*sentido en sí mismo*”. Lo que la conciencia muestra son las posibilidades de sentido que merecen ser realizadas. Éstas son manifestadas por los valores que se estiman en cada situación y que invitan a su realización, capacitando a la persona para discernir lo que es valioso para su crecimiento y lo que no lo es.

Frankl añade que en cada situación es necesario aplicar una escala de valores, los cuales están anclados en una capa profunda en nuestro interior, pues las personas somos nuestros valores (Frankl, 1987). De ello se desprende la llamada a la responsabilidad y a la coherencia en seguir los valores que nos muestra la conciencia como camino para nuestra autorrealización más auténtica. Considera que la conciencia es “algo distinto de mí mismo, algo que está por encima del hombre (...) algo extrahumano” (Frankl, 2011, p. 58). Por eso la define también como “voz de la trascendencia” (Frankl, 2011, p. 59) en cuanto que el sentido que vislumbra la conciencia se halla fuera de la persona abierta a la trascendencia que transmite la respuesta al coloquio que la persona establece con ella. Más aún, afirma que: “si la conciencia es la voz del trascendente, es en sí mismo el trascendente” (Frankl, 1999, p. 74). Podemos decir con ello, según afirma

Fizzotti (1998), que la conciencia es la respuesta que el hombre da a cada deber. Y, si la conciencia es la voz de la trascendencia, la conversación del hombre con ella se transforma en un verdadero diálogo, cuyo interlocutor invisible es un ser que supera el nivel humano. Así, la conciencia asume doble perspectiva: por una parte, nos transmite el mensaje que el trascendente nos envía, y por otra, representa la respuesta a la conversación con Dios (Fizzotti, 1977). Este coloquio de la persona con su conciencia es considerado como el “diálogo interior que todos somos” (Grondin, 2005, p.13), aludiendo al hecho de que “somos el lugar donde se plantea la pregunta por el sentido de la existencia” (ídem, p.18). Por tanto, la conciencia capacita a las personas para percibir el sentido de cada situación y la exigencia que le plantea su acción responsable.

Cabe aquí señalar que Frankl también considera que la libertad interior en el plano noético (espiritual) es una libertad ante la conciencia. Según esto, la persona es libre para aceptar la voz de la conciencia o dejarla pasar llegando incluso a reprimirla. Afirma que, cuando la conciencia es reprimida sistemáticamente, las consecuencias serán el conformismo occidental o el totalitarismo oriental (Frankl, 1994c). La conciencia capacita a las personas para realizar sus decisiones en cuanto que son acto de libertad ante una situación dada. Por lo tanto, si la persona se construye con sus decisiones, la conciencia capacita el desarrollo humano. En cada situación, guiada por la propia conciencia, la persona tiene la capacidad de decidir su posición, su actitud, si su vida tiene o no sentido. A diferencia de los demás seres, el ser humano no solo es capaz de responder a los estímulos del exterior, sino que también es capaz de poder elegir tal respuesta y, por lo tanto, ser responsable de ella. En cada momento tiene la capacidad de construirse en base a las decisiones que vaya tomando, incluso cuando éstas son tomadas de modo inconsciente.

El proceso de desarrollo hacia la plena realización humana pasa entonces por la capacidad de decisión, ejercida por la conciencia y que implica la libertad y la responsabilidad. Como afirma Fizzotti (1977), si se entiende la vida como respuesta a tareas específicas, la voz de la conciencia viene a ser la respuesta que se da a cada empeño y representa la respuesta que se da en la conversación con Dios.

2.2. La meta: el profundo deseo de felicidad

Nos preguntamos entonces, ¿cuál es esa plena realización del hombre?

Al considerar el ser humano en su integralidad, dotado de un cuerpo físico animal y unas capacidades propiamente humanas pertenecientes a la esfera espiritual (inteligencia, voluntad y afectividad), con libertad y conciencia, se impone la evidencia de una inquietud profunda inscrita en lo más íntimo del ser personal. Esta inquietud adquiere como forma el deseo de autenticidad y plenitud, en definitiva, el deseo profundo de felicidad que es lo que constituye en cierta manera la aventura humana.

Es una evidencia que todo el mundo desea ser feliz. La vida del ser humano consiste por tanto en la búsqueda incansable de felicidad, en el deseo de satisfacer el hambre de plenitud, lo que a efectos prácticos se corresponde con la búsqueda de los motivos de la existencia humana, es decir, la búsqueda de un sentido de la vida. Entendemos por tanto que el ser humano se encuentra en continua búsqueda de un sentido para su vida (Frankl, 1999); necesitado de una razón, un motivo, un significado de su existencia en el mundo que se convierte en la fuerza motriz de todas las acciones que realiza. Este sentido supone dar significado a sus mejores deseos y aspiraciones más nobles, proporcionándole la felicidad que busca. Desde esta perspectiva, la visión del ser humano propuesta por Frankl tiene como horizonte el vasto campo de la posibilidad y de la altura (Bruzzone, 2008). considera que la grandeza del ser humano es la capacidad de dar un sentido al sufrimiento inevitable constituyendo la máxima expresión y manifestación del poder de su libertad. Él mismo afirma que “los valores de actitud demuestran ser más excelentes que los valores creadores y vivenciales, en cuanto que el sentido del sufrimiento es superior, dimensionalmente considerado, al sentido del trabajo y al sentido del amor” (Frankl, 1994c, p. 95). Por su experiencia en los campos de concentración es capaz de afirmar con rotundidad que, si no podemos cambiar la situación que causa nuestro sufrimiento, sí nos es posible siempre elegir nuestra actitud ante el mismo (Frankl, 1987).

3. CAMINO DE UNA PEDAGOGÍA CON SENTIDO

La sociedad de la abundancia ha disparado el consumismo generando la fragmentación de la persona y la desorientación respecto de la vida. Con frecuencia, nos encontramos que el sentido de la vida de las personas ha quedado en muchos casos reducido al culto del bienestar, que se llega a considerar el “deber ser” de la vida, de modo que la muerte, el sufrimiento y el fracaso aparecen como amenazas de la integridad personal (Risco, 2009).

Se trata de una ética indolora que instala a las personas en un estilo de vida caracterizado por el individualismo y la competitividad, que se erigen como las conductas para el éxito, generando a la larga un estado de tedio y confusión que aleja de la idea del deber y de la responsabilidad. A ello se añade la evidencia de una educación actual, en numerosas ocasiones, descomprometida de la ética, basada en un modelo de neutralidad científica que conduce a una desconexión entre lo que se sabe y los efectos que produce ese saber, dejando a los jóvenes a merced del vacío existencial, empleando su tiempo y energías en una vida inauténtica que puede llegar a desembocar incluso en el suicidio. En los últimos años el suicidio se ha convertido en un importante problema de salud en nuestro país, constituyendo la segunda causa de muerte en adolescentes y jóvenes después de los accidentes de tráfico. Según afirma Maritain, el primer error del que la educación debe precaverse es el desconocimiento de su fin, que consiste en guiar al hombre en su desarrollo dinámico para que se logre formar a sí mismo como persona humana. La educación ha de enfrentar, de forma responsable, a cada uno con su propio proyecto de vida siendo capaz de responder a las principales preguntas de la vida. ¿Por qué existimos, qué sentido tiene, qué podemos/qué debemos aportar a la existencia? ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy, hacia dónde soy capaz de ir? ¿Hacia dónde voy realmente? ¿Por qué? La vida tiene sentido: ¿cuál es el sentido de la/de mi vida? ¿Cuál es mi proyecto de vida? En la valoración de la persona integral se encuentra la base de este modelo del humanismo pedagógico, así como en la educación del sentido de la vida y de los valores, la comprensión empática, la libertad bien entendida, el aprendizaje autodirigido, la potenciación de la voluntad y del esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del aprendiz. El educador por ello debe

convertirse en facilitador y acompañar en el proceso de aprendizaje vivencial o significativo, creando el clima adecuado. Siendo guía, en el camino necesario de discernimiento de todo joven.

Carneiro (2006) afirma que en la sociedad actual abundan las culturas de *felicidad light* que, asentadas en el goce de bienes desechables y en la caducidad de los compromisos éticos, están favoreciendo un abordaje utilitario de los conocimientos y la pérdida de prioridades para la tarea educativa. Este tipo de pedagogías *light* olvidan con demasiada frecuencia y facilidad la dimensión volitiva y afectiva del individuo, dejando así la educación reducida a un simple proceso de acumulación de información, dejando a un lado el aprendizaje para la vida. Por estos motivos consideramos que se hace necesario proponer una pedagogía que armonice todas las facetas de la persona, fundamentada en un elenco de valores auténticos que sirvan de soporte a la existencia y que hagan a la vida digna de ser vivida en cualquier momento y circunstancia. Si educamos para la vida estaremos educando para la muerte porque como afirma Rodríguez, Herrán Gascón, e Izuzquiza (2013), educar para la muerte es educar para la vida: para su mayor y mejor gozo, para saborearla y formarla con libertad, crítica y conocimiento.

3.1. Educación para la vida

Según se ha afirmado, la educación para la vida es el gran reto de la sociedad a comienzos del siglo XXI, por lo que aprender a vivir constituye el tema más importante de estudio y el desarrollo de las potencialidades de la persona, es la tarea principal que realizar tanto a nivel social como individual (Torroella, 2001). Así pues, proponemos una pedagogía al servicio de la persona (Böhm, 2006), considerando la importancia de la educación para la adquisición de un sentido para la vida. La teoría frankliana, aunque no constituye una concreta concepción pedagógica, presenta elementos significativos en los que fundamentar una teoría educativa tales como la dimensión antropológica, motivacional y axiológica. Estos elementos sentarían las bases para el humanismo pedagógico que proponemos, poniendo en el centro la persona en su integridad, considerando todas sus dimensiones, incluyendo la espiritual (Bruzzzone, 2006).

Desde esta perspectiva podemos decir que la formación integral propuesta deberá asumir el reto de formar en el joven una actitud positiva ante la vida, fundamentada en un sentido trascendente de la vida, asentado sobre los más altos y nobles valores e ideales y que son capaces de orientar la vida del individuo proporcionándole madurez. Asimismo, la formación integral deberá asumir un sentido ético en cuanto expresión de los valores universales, buscando el perfeccionamiento tanto intelectual como moral.

De este modo, la aportación que planteamos consiste en mostrar la urgente necesidad de formar a los niños y jóvenes en la clara convicción de que hay que vivir y que es bueno vivir, que el valor de la vida no está sometido a las circunstancias favorables o desfavorables y que para enfrentarse al desafío fundamental que plantea la propia vida y que ha de ser cada persona por sí misma quien lo resuelva no basta la ciencia, la técnica, la información y el conocimiento, es necesario el poder construir por sí mismo y ser capaz de dar una razón de la propia existencia. Apoyados en la teoría de Frankl, proponemos una educación que entrene a los jóvenes para la lucha y que los prepare para asumir el posible fracaso y las adversidades más controvertidas convencidos de que la batalla en la vida humana no cesa nunca, y de que el infinito significado de la vida comprende también el sufrimiento, la privación e incluso la muerte (Frankl, 1999). Cuando Frankl habla explícitamente de educación en *Ante el vacío existencial* escribe:

Vivimos en una época de creciente difusión del complejo de vacuidad. En esta época, la educación ha de tender no sólo a transmitir conocimientos, sino también a afinar la conciencia, de modo que el hombre preste atento oído para percibir el requerimiento inherente a cada situación. [...] De una u otra manera, la educación es hoy más que nunca una educación para la responsabilidad. Y ser responsable significa ser selectivo, ir eligiendo.

Este paso según afirma Bruzzone, (2010) es muy significativo por dos razones:

1. El *método*: educar, dice Frankl, no quiere decir *transmitir*, si no *afinar*. Entonces toda acción unidireccional y meramente instructiva *no* es, por sí misma, educación.

2. El *contenido*: el fin de la educación no son los conocimientos y las nociones (o sea, los objetos del saber), si no la consciencia (el sujeto del saber).

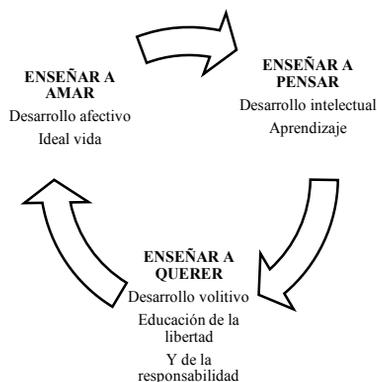
Este tipo de educación podría ser considerado una “pedagogía sensible a la voluntad de sentido” (Valdeoriola, 2007, p. 27), dirigida a movilizar la capacidad de autotrascendencia de la persona para fomentar una ética de la responsabilidad, orientada al desarrollo de los recursos y capacidades existenciales, ofreciendo los criterios para “distinguir lo esencial de lo que no lo es, lo que tiene sentido de lo que no lo tiene, lo que reclama nuestra responsabilidad de lo que no vale la pena” (Frankl, 1987, p. 20), en orden a realizar elecciones adecuadas. La meta educativa que planteamos es la de formar personas con criterios asentados en valores sólidos, capaces de vivir con entusiasmo asumiendo las propias limitaciones, sin miedo a equivocarse o fracasar, con capacidad para responder con seguridad ante los avatares de la vida (Gómez Sierra, 1998). Se trata de una educación que proporcione la posibilidad del autoconocimiento para realizar libre y responsablemente la propia vida en la dimensión intelectual, afectiva, volitiva y corporal (Domínguez, 2002).

Por lo tanto, se hace necesaria una educación a la altura de las circunstancias de nuestro tiempo actual, inmerso, según se ha considerado, en una crisis cultural, una educación que sea capaz de conjugar una formación tanto de alta calidad científica y técnica como una educación humana también de alta calidad autorreflexiva, afectiva y moral, formando al mismo tiempo los hábitos cognitivos, con los afectivos y con los operativos. Considerando que “sólo desde la educación de las nuevas generaciones se puede hacer algo realmente significativo por superar la causa de la crisis” (García Ramos, 2009, p. 31), planteamos la educación de la razón y de la creatividad versus una educación de la memoria y la repetición, la cual deberá ir tejida en conjunto con la educación de los sentimientos versus una educación sentimentalista superficial y por último, la educación de la autonomía versus educación del capricho, para poder dar respuesta a las exigencias del mundo actual y a las necesidades de los niños, adolescentes y jóvenes. Se trata de una educación que considere al joven como aquél que puede llegar a ser y no como aquél que es, una educación en dirección a lo alto y a la vez a lo profundo. A lo alto, considerando las inmensas posibilidades del educando y, a lo profun-

do, por los nobles valores que constituyen su esencia de ser humano (Prats, 2012).

La educación del sentido de la vida comenzará, de este modo, por la cabeza, mediante una serie de concepciones de la vida y del mundo que, sin duda, se convertirán en sentimientos hacia la vida que influirán en determinaciones de la conducta, constituyendo así la actitud ante la vida. Así, tres serán las dimensiones de esta educación para el sentido: enseñar a pensar, enseñar a querer y enseñar a amar (Morales, 2003; 1987) las cuales se muestran en la Figura 1 junto con las pautas propuestas para su operativización.

Figura 1. Dimensiones de la educación para el sentido de la vida



Fuente: Adaptada de Risco (2009).

Por la tanto podemos afirmar según considera el P. Morales (2003) que es necesario,

Enseñar a pensar con profundidad, orden y nitidez (...) Enseñar a pensar no es limitarse a transmitir conocimientos. Es estimular al alumno a descubrir la verdad por sí mismo, encauzándole para que no se despiste. Es obligarle al esfuerzo para que experimente la alegría íntima de encontrar la verdad. Hay que hacerle sentir un gozo parecido al que experimenta el astrónomo cuando descubre una estrella después de años de laboriosa y tenaz observación (Morales, 2003, p. 275).

También nos dice que no basta solo ilustrar la inteligencia, sino que será necesario formar la voluntad, para que el hombre quiera con

eficacia y entienda lo que aprende con el entendimiento. Así se hará efectivo ese desarrollo volitivo educando la libertad y la responsabilidad, enseñar a querer.

La última dimensión propuesta nos habla de enseñar amar, esta faceta tan olvidada de la pedagogía actual, la educación del corazón. Olvidando así el cultivo de nuestra más hermosa facultad. Dice el P. Morales (2003, p. 285) “no se piensa que la razón no conoce más que lo verdadero, pero el corazón percibe lo divino, lo bueno, lo bello en las cosas”.

En este horizonte consideramos que la educación integral coincide con la tendencia constructivista del sujeto, pero con una perspectiva profunda de trascendencia mediante la que se comprende que éste tiende de forma natural a los grandes valores y únicamente es necesario acompañarle en este camino. El educador posee así una doble misión: desvelar en el educando la dignidad de su propia persona y la característica de un ser en desarrollo que ha de formarse para autopoerse como ejercicio sublime de su libertad. La relación educativa en este sentido está regulada por la confianza, la responsabilidad, la acogida, la autenticidad en la que el educador escucha, explica, acompaña, aconseja, tratándose más que de una profesión, de un arte (Gómez Sierra, 1998).

4. CONCLUSIONES

Por lo tanto, la educación en el sentido de la vida deberá promover los espacios para que cada joven caiga en la cuenta de la importancia de construir un sentido para su propia vida como clave para el éxito personal y profesional (Mallart, Mallart y Valls, 2011). A la vez, esta educación ha de propiciar la responsabilidad personal, capacitando e impulsando a los jóvenes haciéndoles capaces de contribuir a dar sentido a la existencia de la humanidad y la sociedad desarrollando a partir del propio convencimiento, las herramientas intelectuales, afectivas y operativas que les permita construir su propio proyecto de vida día a día, dentro de las circunstancias generales que les presente su existencia.

La *educación en el sentido* de la vida que proponemos, entendida de la manera como se ha expuesto anteriormente, podrá dar respues-

ta a los interrogantes más profundos, existenciales de los jóvenes y, de este modo, constituirá la base para una adecuada educación ya que, según se ha afirmado, ésta no consiste en saber el “cómo” sino en lograr conocer el “porqué” (García Ramos, 2009).

El sentido de la vida, entendido como la actitud que una persona tiene ante la propia vida y la misión que le corresponde realizar en ella, al que la persona responde mediante la capacidad trascendente, queda incluido, desde esta perspectiva, en la formación integral propuesta como clave para la formación de los jóvenes. Así pues, considerando el sentido como estructurante de la personalidad humana y clave de unidad para la propia existencia, entendemos la *educación para el sentido de la vida* como una auténtica educación de las personas, orientada a hacer descubrir a los jóvenes *los ideales verdaderos* que deberán orientar su existencia. Consideramos que el sentido no se adquiere en un momento concreto de la existencia, sino que se va configurando a lo largo de la misma en las diversas situaciones por las que se atraviesa.

En su adquisición y desarrollo intervienen determinados factores y caracteres personales y/o sociales cuya influencia puede ser decisiva a tal efecto, entre los que destacan de modo particular los ámbitos familiar y educativo. La formación integral consiste en el desarrollo de todas las capacidades del joven y, esto incluye la trascendente, mediante la cual la persona está orientada a salir de sí misma en dirección a algo superior que le llama y pide una respuesta. Busca hacer al hombre libre, entendiendo por ello dueño de sus actos y de sus pasiones. Aportación que supone una fuerte contribución a la construcción de un sujeto crítico que otorga un pleno sentido a la existencia.

En esta educación integral, hallamos una estrecha vinculación que se da entre la cabeza y el corazón, es decir, entre la dimensión intelectual y la afectiva. Así mismo se hace necesario *una educación para la libertad*. De nada sirve una educación ordenada a estímulos externos si la persona no es responsable. Es necesaria una *educación interna* (autoeducación), que permita en el joven establecer una escala de valores para actuar con libertad, de manera que su forma de acción no depende de la presión del educador, sino de la decisión libre y responsable del educando. Por lo tanto, se hace imprescindible la *autoeducación de la voluntad* que supone en la persona la creación

de hábitos coherentes con el modelo de vida elegido, en relación, no al pensamiento, sino a la acción.

Por lo tanto, afirmamos y reiteramos la necesidad que presentan los jóvenes de configurar un sentido para su vida que proporcione coherencia y estabilidad a su existencia, estamos proponiendo *una educación integral* orientada al desarrollo de los más altos valores personales que asegure el bienestar personal en todos los ámbitos, cuya consecución constituye *la auténtica felicidad* de las personas.

Si afirmamos que la sociedad requiere profesionales con valores morales permanentes, con amor a la verdad, se deberá, por tanto, educar a personas capaces de enfrentarse a los retos que esta sociedad le presente mediante una actitud crítica.

Como propuestas de actuación para una verdadera formación integral de los jóvenes, proponemos las siguientes:

- a) Estimular al joven a descubrir la verdad por sí mismo, ayudarle a construir criterios con los que pueda elaborar juicios coherentes con la realidad.
- b) Superar el afán de conseguir los objetivos inmediatos y provisionales y favorecer la resistencia al sufrimiento y la frustración.
- c) Educar en la estabilidad de ánimo para favorecer el orden, necesario para un mayor rendimiento de la capacidad intelectual, que predispone para distinguir la verdad del error.
- d) Estimar la importancia del silencio como ambiente propicio para el encuentro con uno mismo y poder dar respuesta a los grandes interrogantes.
- e) Vivir con coherencia las propias obligaciones del momento, respondiendo de los propios actos.
- f) Educar la imaginación y la sensibilidad para unificar y organizar todas sus facultades, ayudar a valorar el esfuerzo.
- g) Capacitar para el compromiso: tomar posición personal ante la propia vida y ante los demás..
- h) Entusiasmar al joven con una tarea noble, un gran ideal que llene la vida.

Desde nuestro trabajo afirmamos y reiteramos la necesidad que presentan los jóvenes de configurar un sentido para su vida que pro-

porcione coherencia y estabilidad a su existencia, que responda a los interrogantes últimos, sobre la vida y la muerte.

Bibliografía

- Böhm, W. (2006). Educación y sentido de la vida. *Aloma. Revista de Psicología I Ciencias de L' Educació*, 19, 75-86.
- Bruzzone, D. (2006). Protagonismo existencial y responsabilidad educativa. *NOUS*, 10, 55-75.
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. Ediciones L.A.G.
- Bruzzone, D. (2010). Malestar juvenil y pérdida de sentido. Hacia una Logo Educación. *Boletín Acompañar*, (29), 1-3.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC. Educación para todos*, 2, 40-53.
- Domínguez, X. M. (2002). *Para ser persona*. Fundación Enmanuel Mounier.
- Domínguez, X. M. (2005). *Eres luz. La alegría de ser persona*. San Pablo.
- Domínguez, X. M. (2011). *Psicología de la Persona. Fundamentos antropológicos de la psicología y la psicoterapia*. Ediciones Palabra.
- Fizzotti, E. (1974). *La logoterapia di Frankl. Un antidoto alla disumanizzazione psicanalitica*. Rizzoli.
- Fizzotti, E. (1977). *De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial*. EUNSA.
- Fizzotti, E. (1998). *El despertar ético. Conciencia y responsabilidad*. Fundación Argentina de Logoterapia.
- Frankl, V. E. (1977). *De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial*. EUNSA.
- Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder.
- Frankl, V. E. (1994a). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre Logoterapia*. Herder.
- Frankl, V. E. (1994b). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Herder.
- Frankl, V. E. (1994c). *Logoterapia y análisis existencial. Textos de cinco décadas*. Herder.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Paidós.
- Frankl, V. E. (2003). *La psicoterapia al alcance de todos. Conferencias radiofónicas sobre terapéutica psíquica*. Herder.
- Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Frankl, V. E. (2011). *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión* (2ª ed.). Herder.
- García Ramos, J. M. (2009). La juventud, a examen. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud, a examen. XXIII Curso de Pedagogía para Educadores* (pp. 11-33). Fundación Universitaria Española.

- Gómez Sierra, M. E. (1998). *Una pedagogía para el hombre de hoy*. Fundación Universitaria Española.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Herder.
- Lukas, E. (2003). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. Paidós.
- Lukas, E. (2008). *Viktor E. Frankl. El sentido de la vida*. Plataforma editorial.
- Mallart, J.; Mallart, A. y Valls, R. (2011). Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista. XII Congreso Internacional de teoría y Educación 2011. Universitat de Barcelona. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/91.pdf>
- Morales, T. (1987). *Forja de Hombres*. Cruzada de Santa María.
- Morales, T. (2003). *Hora de los laicos*. Ediciones Encuentro.
- Prats, J. I. (2012). *La forma cristiana de educar*. EDICEP.
- Risco, A. (2009). *Sentido de la vida: Evolución e implicaciones para la Educación Superior* [tesis doctoral no publicada, Universidad Pontificia de Salamanca].
- Rodríguez, P.; Herrán Gascón, A. e Izuzquiza, D. (2013). “Y si me muero... ¿dónde está mi futuro?” hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. *Educación XXI*, 16(1), 329-350.
- Sandoval, L. Y. (2008). El enfoque antropológico en la organización educativa. En *Institución educativa y empresa: Dos organizaciones humanas distintas*. EUNSA.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.
- Valdeoriola, J. (2007). Hacia una pedagogía del sentido. *Revista mexicana de Logoterapia*, 18, 27-42. Ediciones L.A.G.

El *engagement* académico en estudiantes: una revisión teórica sobre su dimensión conceptual y aplicada

Marta Oporto Alonso¹
Marina Fernández Andújar²
Caterina Calderón³

Este estudio forma parte del proyecto “Phubbing, adicción a internet y plan de acción tutorial en estudiantes de 11 grados + 2 dobles grados en la Universitat de Barcelona”. Convocatoria: REDICE-2020. Código REDICE 20-2401 (20-2022) IP: Dra. Caterina Calderón.

El *engagement* o vinculación psicológica forma parte de los elementos que promueven el éxito en el ámbito académico. Se trata de un concepto multidimensional que engloba los aspectos emocionales, conductuales y cognitivos, que incluye el proceso de enseñanza-aprendizaje (Christenson et al., 2012). Desde este punto de vista, el *engagement* estaría compuesto por un elemento conductual que sería el vigor, otro emocional que haría referencia a la dedicación y un último, que sería la absorción, un factor propiamente cognitivo que incluye elementos motivacionales (Salanova y Llorens, 2008). La existencia de publicaciones recientes sobre el tema pone de manifiesto la importancia del mismo y su implicación práctica (Murillo

¹ Marta Oporto es doctora en Psicología por la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona. Psicóloga experta en Psicología General Sanitaria y Educativa. Profesora en la Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities.

² Marina Fernández es doctora en Psicología por la Universitat de Barcelona. Psicóloga experta en Neuropsicología, Psicología General Sanitaria y Educativa. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

³ Caterina Calderón es doctora en Psicología por la Universitat de Barcelona. Profesora agregada del Dpto. de Psicología Clínica y Psicobiología de la Facultad de Psicología.

et al., 2019; Sharkey et al., 2014; Sharkey, Quirk & Mayworm, 2014). El estudio del *engagement* nace dentro del ámbito laboral, en concreto del acercamiento al concepto opuesto: el *burnout* (Cooper et al., 2017; Schaufeli y Bakker, 2004). El *engagement* queda definido como energía-vitalidad, implicación-compromiso y eficacia a la hora de enfrentarse a una tarea laboral y/o académica (García, 2002). A partir del acercamiento del concepto a la educación, nacen las primeras investigaciones sobre *engagement* en estudiantes, ya que éstos realizan una actividad psicológica similar a la de un trabajador: llevan a cabo tareas dirigidas a unos objetivos concretos (Finn, 1989). En este sentido, el estudiante pone en práctica unos conocimientos teóricos y adquiere un compromiso con el objetivo de trabajo (Lisbona, Morales y Palací, 2009).

En el presente capítulo se profundizará en el conocimiento de este concepto en estudiantes de ESO y Bachillerato, realizando una revisión sistemática cualitativa de todos los modelos explicativos existentes, así como las posibles implicaciones prácticas del concepto. Concretamente, los objetivos específicos de este trabajo son exponer: 1) una revisión bibliográfica de los modelos explicativos del concepto y 2) algunas implicaciones directas para los profesionales de la educación. Para la búsqueda bibliográfica se emplearon los términos: *engagement concept*, *academic engagement* y *school engagement model*, en *PsycINFO* y *Psychology & Behavioral Sciences Collection* entre 2002-2019. Se emplearon los siguientes criterios de inclusión: artículos científicos sobre modelos en alumnos y disertaciones teóricas, tesis y manuales donde se abordaba el concepto de *engagement*.

1. MODELOS EXPLICATIVOS DEL *ENGAGEMENT*

1.1. *El Modelo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova et al., 2010)*

Este modelo se basa en el “Modelo de demandas y recursos para el trabajo” (Schaufeli y Bakker, 2004) que postula que cualquier organización tiene factores de riesgo asociados con el estrés del trabajo

y que estos factores son clasificados en dos categorías (Bakker y Demerouti, 2013):

- Demandas: condición física, psicológica, social y organizacional sostenida en el tiempo que requiera de sustento físico y/o psicológico que suponga un esfuerzo y ponga en juego habilidades personales que están asociadas con ciertos costes psicológicos o fisiológicos. Inicialmente puede no ser negativa, pero, a lo largo del tiempo sin recursos para afrontarla, se puede convertir en un estresor notable (Bakker y Demerouti, 2013).
- Recursos: aspecto físico, psicológico, social o de organización del trabajo que facilita la consecución de los objetivos de trabajo, la reducción de las demandas de trabajo asociadas a los costes psicológicos y la estimulación del crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker y Demerouti, 2013).

El “Modelo de Predicción del Desempeño Académico” de Salanova et al. (2010) también guarda relación con la “Teoría de la Ampliación y la Construcción” que apuesta porque las emociones positivas se construyen y se amplían (Fredrickson, 2001), es decir, que la experiencia de emociones positivas incrementa el repertorio de pensamientos y acciones y fortalece los recursos personales. De este modo, dentro del contexto educativo, el alumno al aumentar sus recursos cognitivos y adaptativos, obtendría un mayor éxito académico (Uluoglu, 2016).

Aparte de la definición de demandas y recursos, el modelo postula que existen dos procesos psicológicos que actúan por debajo de éstos en toda organización (Salanova et al., 2010):

- El deterioro de la salud debido a la cronificación de las demandas en el trabajo. Ante esto, los estudiantes elaboran estrategias de protección individual, aunque sostenidas en el tiempo pueden acarrear costes importantes para la persona.
- Un proceso de naturaleza motivacional intrínseca, pues la activación de los recursos que posee la persona puede llevarle a realizar un buen trabajo y a conseguir unos buenos resultados viendo una oportunidad de crecimiento y de desarrollo en cada ocasión (Bakker y Demerouti, 2013).

La perspectiva de Salanova et al. (2010) propone hablar, en lugar de demandas y recursos, de facilitadores y obstáculos para desarro-

llar una acción, ya que estos términos recogen con mayor especificidad una situación concreta. De este modo, los obstáculos serían: “las características de la situación que tienen la capacidad de impedir el desarrollo de un trabajo” (Salanova et al., 2010). Los facilitadores por el contrario serían aquellas características de una situación que favorecen el desempeño de un trabajo o el desarrollo de una habilidad óptima para el estudio. Existiría también una doble categorización de los facilitadores y obstáculos, pudiendo ser ambos situacionales o personales (ej. capacidad de ser flexible y de regular las expectativas de éxito), influyendo ambos directamente en el bienestar y el desempeño de los estudiantes y a nivel indirecto, en el nivel de compromiso o *burnout* de los mismos (Salanova et al., 2010). Tanto los obstáculos como los facilitadores han demostrado afectar al rendimiento académico futuro (Salanova et al., 2010).

Este modelo confirma cómo los factores personales y ambientales, y la percepción de obstáculos incrementan el grado de compromiso en el trabajo, aumentan específicamente las conductas positivas como el desempeño o la identificación con valores organizacionales y sus niveles de *engagement*. Retomando el ya mencionado “Modelo de demandas y recursos para el trabajo” (Schaufeli y Bakker, 2004) el modelo que proponen Salanova et al. (2010) confirma la principal asunción del primero: que el compromiso media entre las demandas y el desempeño académico. Así, los llamados “estados psicológicos críticos” (por ejemplo, la relevancia del trabajo, responsabilidad y el conocimiento de los resultados) median entre las características del trabajo (facilitadores organizacionales como la variedad, la identidad con la tarea y la retroalimentación del trabajo) y los resultados (por ejemplo, el desempeño en el trabajo). El mencionado papel del “estado psicológico crítico” lo realizaría el compromiso académico.

Otra línea de investigación relacionada con el “Modelo de predicción del desempeño académico” estudia el carácter mediacional de la variable compromiso académico con otras como la autoeficacia (Schunk y Mullen, 2012). Una de las primeras investigaciones de Salanova et al. (2010) pasó por corroborar que la eficacia percibida colectiva desempeñaba un rol moderador, afectando en un primer momento a la autoeficacia percibida personalmente y después, al desarrollo del desempeño de un grupo de universitarios (Brennan, 2016) que debían enfrentarse a un trabajo grupal empleando nuevas

tecnologías, por ejemplo: *el chat* (Salanova et al., 2003). Al medir el compromiso colectivo se encontraron relaciones entre: el apoyo grupal para la comunicación, la presión del tiempo y la percepción colectiva de eficacia. Tomando cada uno de los componentes del compromiso —vigor, dedicación y absorción— se halló que en los grupos que debían emplear el *chat*, los niveles de vigor y dedicación eran distintos a lo largo del tiempo dependiendo del nivel de percepción de eficacia grupal. De alguna forma, la percepción colectiva de eficacia enmascaraba los efectos de la presión del tiempo para el vigor y la dedicación. No obstante, estos efectos no fueron hallados para la absorción, el tercer componente del compromiso. Nótese que este último componente no ha sido tratado de igual modo que los otros dos, pues en investigaciones anteriores ya se advertía de su naturaleza distinta (Schaufeli et al., 2002), señalándose que vigor y dedicación constituyen el “corazón del compromiso” (Lisbona et al., 2009). Otra propuesta del año 2005 buscó validar un primer modelo en el que se perseguía hallar la naturaleza del compromiso académico dentro del proceso de aprendizaje hallándose correlaciones positivas entre la percepción de facilitadores y la eficacia en los estudios, la autoeficacia, la felicidad, el compromiso con la universidad, la satisfacción, el vigor y la dedicación y una menor tendencia al abandono y al cinismo (Salanova et al., 2005), la satisfacción con el contexto académico (Martínez, González y Meneghel, 2016) y la satisfacción vital (Awang-Hashim, Kaur y Noman, 2015).

1.2. El Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989)

Este modelo explica cómo la conducta y el afecto influyen en la probabilidad de éxito académico (Finn, 1989), contemplando dos tipos de componentes nucleares del compromiso: conductuales (respuesta a lo que se solicita, iniciativa, realización de actividades extracurriculares y toma de decisiones) y afectivos (identificación, el “sentimiento de pertenencia” y “conectividad con la escuela”). Dicho modelo describe un ciclo que se inicia con conductas de participación que favorecen la vinculación con la escuela (identificación) y que, a su vez, vuelven a generar más conductas de participación.

En este sentido, los niños iniciarían la escolaridad con entusiasmo para participar en las actividades propuestas (Finn, 1989) y en grados iniciales la conducta es considerada como un componente relevante para el éxito académico, desarrollándose un sentido de identificación escolar, por lo que las recompensas positivas de logro son especialmente importantes. Las experiencias menos exitosas son inevitables para los niños, pero la naturaleza autosuficiente del ciclo de participación-identificación sirve como función protectora que conduce a los estudiantes hacia experiencias de éxito, hecho puesto en relevancia ya por autores precedentes (Anderson y Scott, 1978; Finn y Zimmer, 2012). Por lo que respecta a la parte afectiva de identificación, dentro del contexto escolar en algunos alumnos que manifiestan escasa identificación con el colegio se observa una mayor tendencia a la realización de conductas delictivas, abandono escolar o bajo rendimiento académico (Lawson y Lawson, 2013). De esta forma, el compromiso académico en cierta medida podría actuar como factor protector ante el fracaso escolar.

El “Modelo de participación-identificación” también se centra en el estudio de aquellas variables que determinan el nivel de *engagement* y el proceso que lleva a abandonar o a completar los estudios. En este sentido, las variables de participación, éxito académico e identificación promoverían activamente el éxito escolar mientras que la no participación anunciaría la posibilidad de que se dé el abandono escolar (Finn, 1989). Estas variables tomarían en consideración elementos configurados en el alumno antes de que se inicie la escolarización (habilidades de los estudiantes, actitudes y conductas al inicio de la escolaridad) afectando al modo en que participan y se identifican con la escuela.

Este modelo también alude a factores externos, como algunas variables sociodemográficas relacionadas con la probabilidad de abandono o finalización de los estudios (Finn y Rock 1997; Sharkey, You y Schnoebelen, 2008). Por ejemplo, relacionan la resiliencia ante circunstancias sociales adversas con la probabilidad de completar o no los estudios, articulando tres grupos de estudiantes según su grado de resiliencia y *engagement*: *resilientes que completan los estudios* (alta motivación de logro durante el camino a graduarse), *no resilientes que completan los estudios* (llegan a graduarse, pero con pobres resultados académicos) y *aquellos que no completan sus es-*

tudios. Entre ellos difieren en diversas variables sociodemográficas como: el porcentaje de los que viven con los dos padres, los ingresos familiares o las expectativas que tienen los padres sobre la posibilidad de completar o no los estudios. Estos resultados muestran que, pese a encontrarse en un grupo donde existe riesgo de obtener calificaciones bajas, las variables de compromiso académico son las que marcan la diferencia entre aquellos que completan o no sus estudios (Buckle, 2018; Garcia-Reid, 2007; Reschly y Christenson, 2006).

1.3. El Modelo de Autosistema de Procesamiento

El “Modelo de Autosistema de Procesamiento” asume que los estudiantes que perciben apoyo para ser competentes, autónomos y sociales tendrán mejores niveles de éxito y compromiso académico, siendo éste una manifestación externa de la motivación interna (Skinner et al., 2008). La motivación se observaría en conductas de vigor, intensidad o mantenimiento de la acción, entusiasmo y propósito de realizarla. El compromiso sería la manifestación explícita de los procesos anteriores, muchos externos, pero también internos. El elemento de análisis que permite estudiar cómo se relaciona el estudiante con su contexto social y físico (por ejemplo, a través de sus tareas académicas) es el compromiso o acción. A todo ello le acompañaría la emoción que procura energía, dirección y sostén a la acción (Skinner y Pitzer, 2012) y el componente cognitivo. También describe qué compondría el polo de compromiso y su contrario: la desvinculación.

El modelo parte de que todo estudiante posee una motivación interna que le inclina a conocer, ello entronca también con las necesidades de competencia, autonomía y relación dentro de la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci y Ryan, 2002) quedando comprometidos a alcanzarlas (Skinner et al., 2014). El colegio o el instituto son contextos en los que estas necesidades pueden ser satisfechas o no, y determinan cómo se percibe el estudiante a sí mismo dentro del ambiente en el que vive (Skinner et al., 2014; Van Ryzin, Gravely y Roseth, 2009). En este sentido el *engagement* se plasmaría no sólo en el rendimiento académico o el aprendizaje, sino en las relaciones sociales, pero ¿cómo se materializa el compromiso en cada uno de los tres grandes colectivos sociales con los que tiene contacto el alumnado?:

- Compromiso con los profesores: existirían tres cualidades fundamentales a tomar en consideración en las interacciones entre alumnos y profesores: el cuidado y apoyo pedagógico (que promueve estrategias de vinculación), la estructura óptima de las aulas (que facilita la competencia) y el apoyo a la autonomía (que promueve la motivación a la autodeterminación) (Deci y Ryan, 2002).
- Compromiso con los compañeros: el establecimiento de amigos en el colegio es un elemento positivo para el desarrollo académico, especialmente influyente en la motivación y el logro académico (Marion, 2012).
- Compromiso con los padres: aquellos con mayor motivación intrínseca y preferencia por el reto generan un mayor compromiso en sus hijos y favorecen que a su vez éstos se entusiasmen y se interesen más por trabajos escolares (Skinner et al., 2014).

Cabe destacar que este modelo incluye fuera del ámbito social, pero igualmente vinculado al *engagement* académico el tipo de tareas: tareas que exigen trabajar manipulativamente, racionalmente o basadas en proyectos, que los alumnos perciben como relevantes, progresivas e integradas en una asignatura, es decir, motivantes, inherentemente interesantes y divertidas promueven un mayor compromiso (Newman, 1992).

Concluyendo, el modelo toma en cuenta las necesidades de relación, competencia y autonomía enfatizando en cómo el compromiso académico alude a componentes internos (las necesidades de la persona) y a elementos externos (contexto, la acción misma y los resultados) en el que el *feedback* del contexto, la persona, sus acciones y los resultados son continuos.

1.4. El Modelo de prevención “Check and Connect” (Christenson y Reschly, 2010)

Se trata de un modelo que sustenta un programa de intervención dentro de una tutoría. Dicho programa promueve el éxito y el compromiso en la escuela junto con el aprendizaje, las estructuras de conocimiento y el uso sistemático de la información, al tiempo que apuesta por intervenciones personalizadas. El planteamiento

central del modelo apuesta porque los alumnos empiezan a estar en riesgo de abandono escolar cuando el entorno no responde a sus necesidades. El modelo es multidimensional y toma en consideración cuatro subtipos de compromiso: académico (tiempo invertido en tareas, créditos que quedan para la graduación, número de tareas para casa completadas o número de asignaturas suspendidas), conductual (asistencia, participación e incidentes conductuales), cognitivo (autorregulación, la relevancia de la escuela para futuras aspiraciones y el valor dado para el aprendizaje en función de los objetivos que se hayan planteado) y afectivo (percepción sobre la pertenencia e identificación con la escuela y el vínculo que establece con ella) (Christenson y Reschly, 2010).

Para el “Modelo *Check and Connect*” el compromiso es un proceso y a la vez un resultado (Christenson y Reschly, 2010; Sinclair et al., 2003). Se trata de un proceso porque se toman el nivel cognitivo y afectivo como mediadores potenciales del compromiso académico y conductual, es decir, los cambios en los primeros preceden a los cambios en los últimos. A su vez, es un resultado, porque a lo largo de la intervención se pone atención en los logros académicos, que son producto de la influencia de variables ambientales facilitadoras dentro del contexto social y emocional, y del deseo personal de obtener resultados académicos exitosos. Dentro de dichas variables contextuales se encuentran: la familia (brindaría apoyo motivacional y académico), los compañeros (aportarían expectativas educativas y motivación), la escuela como colectivo (generaría un buen clima relacional y un currículum de calidad) y la comunidad (dota de servicios al aprendizaje) (Bradshaw, Waasdorp, Debnam y Johnson, 2014; Christenson y Reschly, 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Sinclair et al., 2003; Stormshak, Fosco y Dishion, 2010; Wang, 2011).

Retomando la consideración del compromiso como resultado, el modelo considera éstos a corto y a largo plazo. A corto plazo, a nivel académico se toman como resultados los cursos que va superando el alumno, el desempeño en las pruebas y el número de habilidades adquiridas, junto con un aumento de las emociones autoconscientes, la regulación emocional y las habilidades de resolución de conflictos (Dymnicki, Sambolt y Kidron, 2013; Woolley y Bowen, 2007). También a corto plazo es esperable observar un aumento de la conciencia y habilidades sociales con compañeros y adultos, y una toma de

decisiones responsable (Grassi, 2013). A largo plazo el modelo prevé que se produzca la graduación en ese momento y posteriormente, la obtención de empleo y el desarrollo de un ciudadano adaptado.

En resumen, el “Modelo *Check and Connect*” ofrece, un acercamiento comprensivo general al fenómeno del compromiso académico y una intervención global de acompañamiento al alumno enfocada a prevenir el fracaso escolar.

2. IMPLICACIONES DIRECTAS PARA PROFESIONALES DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

A continuación, se ofrecerán una serie de implicaciones directas en el ámbito educativo extraídas de los modelos presentados en el punto anterior. El presente apartado, aparte de realizar una exposición sobre los modelos explicativos existentes del *engagement*, también aporta algunas orientaciones pedagógicas enfocadas a incrementar el nivel de compromiso académico del alumnado. Se trataría de un conocimiento relevante en la formación de las competencias y habilidades de los profesionales de la enseñanza. Concretamente, a nivel educativo y desde la perspectiva de los profesionales de la educación, se debería tener en cuenta que:

- Todo modelo que pretenda explicar el fenómeno del *engagement* académico ha de partir de la premisa de que aquellos estudiantes que perciben apoyo para ser más competentes, autónomos y óptimos en sus relaciones sociales tendrán mejores niveles de compromiso y éxito académico. En este sentido se observa que el mismo compromiso académico es ya en sí un importante resultado educativo.
- El compromiso académico es la manifestación externa de un proceso de motivación interno. Se observaría en conductas de vigor, absorción y dedicación. En nuestro caso también hablaremos de facilitadores personales, entre los cuales la motivación escolar y la motivación de logro tendrán un papel relevante. Es por ello fundamental determinar la naturaleza de las conductas de compromiso a lo largo de todas las etapas educativas.

- Es nuclear adoptar una perspectiva preventiva, mediante la detección de conductas de compromiso o desvinculación en las fases iniciales del aprendizaje. El compromiso y la desvinculación académica son acciones observables y, como tal, podemos anticiparnos para fomentarlas o prevenirlas. En este sentido, potenciar el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas y de recursos personales y ambientales puede ser interesante. En el polo opuesto no se puede obviar la existencia de obstáculos personales que dificultan el proceso de compromiso académico y fomentan la desvinculación tales como el estrés percibido y la psicopatología.
- Es crucial cómo se percibe el estudiante dentro del ambiente escolar y qué piensa acerca de sí mismo, desarrollando creencias estables que guían la acción e influyen en cómo se afronta la realidad. A este respecto contaremos con un facilitador personal a evaluar y relacionar con el compromiso: las creencias de autoeficacia.
- Concienciar de la responsabilidad de las comunidades educativas como agentes importantes a la hora de promover el compromiso académico será necesario, por ejemplo, fomentando el incremento de los niveles de implicación, pasión y responsabilidad de los alumnos por los estudios. Todo ello posibilitará mejorar la capacidad de logro de estudiantes que experimentan dificultades a lo largo de su vida académica.

3. CONCLUSIÓN

Como se ha tratado de presentar a lo largo del presente capítulo, el *engagement* es un concepto aplicable al contexto escolar con multitud de matices aplicables a la realidad educativa ya que permite incrementar los niveles de implicación, pasión y responsabilidad de los alumnos por los estudios. Se propone como un concepto cuya riqueza teórica y aplicaciones prácticas se pueden manifestar en el contexto pedagógico de cualquier etapa educativa, especialmente desde la perspectiva que procuran los distintos modelos teóricos expuestos. Ello nos puede llevar a pensar que el compromiso en los estudios se materializa en dedicación, ilusión y talento, teniendo un efecto en el

modo en el que se piensa y actúa, e incrementando las posibilidades de que se den oportunidades para un buen desempeño en nuestros estudiantes. Se trata de un concepto que se ha demostrado predecible por algunas variables facilitadoras y obstaculizadoras, dotándonos así de posibles focos de intervención para incrementar el nivel de compromiso académico. Sumado a ello, se puede postular como un elemento protector ante el fracaso escolar y en la transición a la vida adulta. En resumen, el compromiso académico es un concepto con tal profundidad teórica que se perfila como una fuente inagotable de investigación y estudio. Dicha investigación ha de ser concretada en actuaciones aplicadas y prácticas que redunden en la formación integral y el bienestar personal de nuestros alumnos.

Bibliografía

- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, *45*, 214-224.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *29*(3), 107-115.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, *84*(9), 593-604.
- Brennan, M. (2016). *Exploring a complex model of student engagement in middle school: Academic self-efficacy beliefs and achievement*. [Tesis Doctoral: Wayne State University]. <https://tinyurl.com/3yt89wtu>
- Christenson, S., & Reschly, A. (Eds.) (2010). *Handbook of school-family partnership*. Routledge, Taylor and Francis.
- Cooper, A. N., Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *Personality and Individual Differences*, *112*, 18-25.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. American Institutes for Research, College & Career Readiness & Success Center.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, *59*(2), 117-142
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, *82*(2), 221-234.

- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement*, (pp. 97-131). Springer.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- García, G. M. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, 79-102.
- García-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income hispanic girls. *Youth & Society*, 39(2), 164-181.
- Grassi, A. M. (2013). *Quality after-school programming and its relationship to achievement-related behaviors and academic performance*. [Thesis Dissertation: Cleveland State University]. <https://tinyurl.com/2ew57yu6>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lisbona, A., Morales, J., & Palací, F. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(1), 89-100.
- Marion, D. (2012). *Patterns of friend influence on school engagement and the moderating effects of maternal affection*. [Thesis Dissertation: Florida Atlantic University]. <https://tinyurl.com/yx9ds648>
- Martínez, I. M., González, J. P. & Meneghel, I. (2016). Take care of well-being: how facilitators and engagement predict performance of university students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1), 100-117.
- Murillo, C. P. M., McWilliam, R., Sevilla, M. D. G., & Grau, P. G. (2019). Evolución del Estudio de la Implicación desde Tres Enfoques/Evolution of the Study of Engagement from Three Approaches. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(4), 245-258.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. En F.M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*, pp. 11-39. Teachers College Press.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174.
- Salanova, M., & LLorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.

- Salanova, M. D., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups an experimental study. *Small Group Research, 34*(1), 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 23*(1), 53-70.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En S.L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer.
- Sharkey, J. D., Quirk, M., & Mayworm, A. M. (2014). Student engagement. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 176-191). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 402-418.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*(1), 29-41.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The Role of Emotion in Engagement, Coping and the Development of Motivational Resilience. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-García (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 331-346). Routledge.
- Stormshak, E. A., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2010). Implementing interventions with families in schools to increase youth school engagement: The family check-up model. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 2*(2), 82-92.

- Uludag, O. (2016). The mediating role of positive affectivity on testing the relationship of engagement to academic achievement: an empirical investigation of tourism students. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 16(3), 163-177.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12.
- Wang, M.T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240-251.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 56(1), 92-104.

La triangulación flexible educativa como estrategia pedagógica de éxito entre niños/as, adolescentes y jóvenes gitanos

Sergio Rodríguez López-Ros¹

1. INTRODUCCIÓN

Una de las constantes en la educación y formación en España es la que tiene que ver con el pueblo gitano. Nuestro país, tras Rumanía, es el segundo país de la Unión Europea con mayor población gitana, con más de 700.000 ciudadanos gitanos. Es el único que cuenta con un Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en el seno del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, como forma de implicar a los gitanos en el diseño de las políticas públicas que les afectan. También destaca en el conjunto europeo por ser el único que cuenta con un Instituto de Cultura Gitana, una entidad de derecho público conformado por representantes de diversos ministerios. Y, finalmente, destaca tanto porque buena parte de las comunidades autónomas cuentan con planes interdepartamentales como por la existencia de un movimiento asociativo gitano.

Todo ello, unido a los esfuerzos de numerosas instituciones privadas, así como al de muchas personas a nivel individual, ha colaborado a lograr una mayor inclusión del pueblo gitano en España y revertir así la dinámica asimilacionista iniciada con las 296 medidas legislativas promulgadas entre 1499 y 1788. Tales iniciativas se iniciaron en 1965, con la creación del Secretariado Gitano de Barcelona, con el que se inauguró una línea de trabajo basado en el respeto a la cultura gitana y la participación directa de los propios gitanos.

¹ Sergio Rodríguez López-Ros es doctor en Filosofía por la Universitat Ramon Llull de Barcelona, experto-consultor de la Research Executive Agency de la Unión Europea y académico extranjero de la Accademia delle Scienze di Bologna. Vicerrector de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

Con la Constitución de 1978 se eliminaron las barreras legales que discriminaban a los gitanos y se recuperó el derecho de asociación, lo que permitió que surgieran las asociaciones de «promoción gitana», como el Secretariado General Gitano (1978) y las lideradas por los propios gitanos, como la Asociación Gitana de Valencia (1979). Sin embargo, el punto de inflexión fue la creación de Enseñantes con Gitanos (1980), que permitió poner en común problemas y soluciones pedagógicas con los niños/as y jóvenes gitanos.

2. ESPAÑA, AÑO CERO

Enseñantes con Gitanos recogía el testigo que en 1889 había dejado el sacerdote burgalés Andrés Manjón con la creación de sus «escuelas del Ave María» en Sevilla, Córdoba y Granada, para atender específicamente a niños gitanos. Pese a lo brillante de aquella primera experiencia, llevada a cabo en la comunidad autónoma con mayor porcentaje de ciudadanos gitanos, y los esfuerzos realizados por la Iglesia en las décadas de 1960 y 1970, la situación que aparecía ante los maestros gitanos era desoladora.

En 1969² (Botey, 1970, p. 214) la tasa de analfabetismo global de los gitanos adultos era del 95%, cifra que se había reducido al 68% (porcentaje aún mayor entre las mujeres) en 1978³ (Abajo/Carrasco, 2002, p. 100). No olvidemos que esa tasa del 68% era mayor que la de los países africanos más desarrollados... aunque en un país de Occidente. Aquello impedía no sólo el acceso de los gitanos al empleo regularizado, y les llevaba a tener que dedicarse a sus empleos tradicionales (recogida de chatarra, venta en mercados, trato de animales o espectáculos artísticos), sino que constituía un factor adicional que dificultaba la convivencia con el resto de ciudadanos. Ese y no otro es el origen de la tasa de delincuencia que lamentablemente se encontraba en el pueblo gitano.

Los planes de estudio de la Ley General de Educación de 1970 no contemplaban excepciones ni dotaba a los enseñantes de instrumentos adicionales para abordar específicamente la educación de los

² Según datos del Secretariado Nacional del Apostolado Gitano.

³ Según datos del Instituto de Sociología Aplicada de Madrid.

niños/as y jóvenes gitanos, más allá de las escuelas-puente que no hacían más que crear aulas especiales y con ello segregarlos del conjunto de la población escolar, incrementando la brecha cultural entre gitanos y no gitanos en España.

Las diversas leyes educativas, pese a la falta de criterios unificadores en la intervención escolar, han ido dotando de mayor flexibilidad a los currículos y otorgando a los docentes una cierta flexibilidad en el aula. Eso, aunado a la verdadera vocación de muchos de ellos, han logrado que desde la recuperación de la democracia la tasa de analfabetismo descendiera en 1998 hasta el 25,7%⁴ (Cortes Generales, 1999, pp. 15-16).

Sin embargo, el absentismo y el abandono continuaban siendo de las mayores de Europa, lo que era un claro síntoma de que algo no acababa de funcionar bien. En 1998 el porcentaje de escolarización obligatoria era del 55% (Salinas, 2002, p. 7), cifra que situaban aún a los gitanos lejos del resto de la población. De hecho, en la década de 2000, el absentismo escolar, regular o esporádico, se mantenía en el 31% (Abajo/Carrasco, 2002, p. 58), mientras que el fracaso escolar rondaba el 70% (Salinas, 2002, p. 7). Dicho de otra forma: pese a que casi todos los niños gitanos iniciaban los estudios en Infantil y la mayoría (un 94%) los continuaban en Primaria, pero una gran parte los abandonaba en Secundaria (un 80%)⁵, cifra que desciende al 50% en el conjunto de Europa⁶. Eran pocos los que accedían a Ciclos Formativos y, aún menos, a Bachillerato; residual era el porcentaje de los que accedía a los estudios universitarios.

En 2016 la tasa de analfabetismo se había reducido al 6%. Aquel mismo año el porcentaje de escolarización había pasado del 55% al 91% y el abandono escolar ha pasado del 70% al 61,1% (hombres) y 64,3% (mujeres). También significativo ha sido el cambio en el fracaso escolar, que ha pasado a ser de sólo un 15% (frente al 8% de la población española en general. La conclusión de los estudios de Primaria ha pasado del 94% al 98%, cifra que en Secundaria se ha incrementado del 20% al 85% (hombres) y 80% (mujeres). Los da-

⁴ Según datos de la Fundación FOESSA.

⁵ El País, 18/09/2010, sin citar fuente.

⁶ Según datos de UNESCO.

tos del Informe de Seguimiento Intermedio de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 invitan pues al optimismo.

3. FACTORES CULTURALES Y EDUCATIVOS ENTRE EL ALUMNADO GITANO

La explicación a este fenómeno hay que buscarla en varios factores. El jesuita andaluz Adolfo Chércoles, en una conversación, explicaba que la televisión ha transformado las costumbres gitanas, «porque se ha introducido, en medio de la familia, una ventana al mundo que muestra modelos de conducta aparentemente verdaderos» (Rodríguez, 2011, p. 239). Ciertamente ese factor puede explicar una parte, pero no la incidencia específica entre la población gitana. Más concluyente nos parece la presión pública para obligar a finalizar como mínimo los estudios de Secundaria con la aplicación, desde 1994, de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), producto de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

Sin embargo, hay dos factores que nos parecen más concluyentes. Por una parte, desde el punto de vista sociológico, la convivencia cada vez mayor con la sociedad mayoritaria ha generado en el pueblo gitano el concepto de adolescencia y juventud gitana, inédito hasta la fecha ya antes se pasaba directamente de la infancia a la madurez, a través del matrimonio. Aún más significativo nos parece la adopción de nuevas estrategias pedagógicas que han cambiado la percepción de la escuela entre las familias gitanas.

En este sentido, debemos prestar una especial atención a los elementos cognitivos entre la comunidad gitana, porque el alineamiento entre ellos y las estrategias pedagógicas, como veremos más adelante, ha sido la principal clave de éxito en la mejora de las condiciones educativas del alumnado gitano en España.

La mayoría de maestros y profesores que han trabajado con niños y jóvenes gitanos coinciden en decir que su dificultad en el razonamiento abstracto es paralela a su facilidad para las cuestiones concretas. Como afirma la maestra Elisa Soler, que ha trabajado con ellos durante casi 40 años, «les cuesta entender los conceptos que no tienen una aplicación práctica para ellos y, sobre todo, para su

mundo» (Soler, 2004). En este mismo sentido se manifiesta Teresa Codina, maestra e impulsora de las escuelas *Avillar chavorrós* y *Chavó-Chaví* del barrio barcelonés de Casa Antúnez (Can Tunis): «Tenían una enorme dificultad para la abstracción. En cambio, lo concreto se les daba muy bien. Por eso pusimos en marcha un taller de manualidades que funcionó perfectamente. Eran mucho más hábiles que los niños no gitanos» (Codina, 2010). Feli Lozano, maestra durante más de 20 años en el barrio de La Mina, también corrobora esta impresión: «He tenido multitud de niñas y niños gitanos como alumnos. Jamás olvidaré su frescura, viveza e ingenio». Botey constata «la aversión a la rigidez lógica y las ideas abstractas» (Botey, 1970, p. 180).

El nomadismo, que hasta el siglo XX aún pervivió residualmente, acostumbró a los gitanos a tener una cultura ágrafa y fomentar una cultura oral de base comunitaria que privilegiaba los sentidos como medio de relación entre la persona y la realidad. Algunos autores consideran que los mecanismos cognitivos de la cultura gitana se basan en la apertura sistemática a la realidad, la valoración del silencio, la preponderancia de los estímulos persistentes, la fijación en los particulares, la percepción subjetiva de la realidad, la lógica de carácter inductivo, un mismo despliegue categorial, la ordenación en categorías opuestas, la conceptualización aditiva, la afirmación negativa, la valoración del conocimiento interpretativo y la tendencia a la metáfora y la hipérbole, así como la importancia del lenguaje no verbal y su carácter presentativo. La *metáfora* es quizá el recurso más eficaz del que dispone el hablante gitano. Permite construir ideas abstractas sin recurrir a los conceptos, asociándolas a través de la similitud que existe entre dos experiencias.

Esto resulta coherente con el lenguaje oriental, basado tanto en «el mito, las paradojas, las metáforas y el diálogo» (VV.AA., 1999, p. 180) o como en «las metáforas, las analogías y las descripciones» (Thuruthiyil, 2007, p. 98). En esto no se alejan del uso que hacen los indios, cuya literatura se construye sobre el uso del «mito, a las paradojas, las metáforas y el diálogo. Son obras en prosa, con algunos versos intercalados, que explican los más variados problemas, frecuentemente expuestos mediante aforismos y frecuentemente mediante diálogo entre personas» (AA.VV., 1999, p. 180). Este carácter oriental de la manera gitana de pensar lo constató un jesuita Pere Closa, que

se inculturó en el mundo gitano de Andalucía: «El gitano es oriental. Piensa en imágenes, sensiblemente, y se expresa con metáforas preciosas. (...) Ven la vida desde otro aspecto, (...) más artísticamente» (Closa, 1967, pp. 335-342). Es de ese mismo parecer Isabel Fonseca, quien afirma que «sin palabras generales, el lenguaje fluye como un buen poema, rico en el detalle y lleno de imágenes concretas» (Fonseca, 1997, p. 81).

Por otra parte, el comunitarismo, hecho constitutivo de cualquier pueblo perseguido, hace que cualquier estrategia comunitaria no pueda llevarse a cabo sin la implicación de la propia comunidad. Dicho de otra forma: si la familia es siempre importante en el proceso educativo, aún es mucho más importante en el caso gitano. La ausencia de la cultura gitana en los currículos escolares es una de las causas que explican el absentismo escolar entre los niños y jóvenes gitanos, porque las familias han percibido tradicionalmente la escuela como un instrumento asimilador de la sociedad mayoritaria⁷. Pero la escuela no es sólo aula sino también actividades extraescolares: patio, salidas, pasillos... Son formas de educación no reglada en las que los gitanos ven otros modelos de conducta que, sancionados o no por la institución escolar, son percibidos como alternativos al suyo. Es el «caos en el que se encuentran muchos escolares en relación a los valores y al sentido que tienen en sus vidas» (Puig, 1996, p. 34). De ahí que los padres creen que la educación moral deba llevarse a cabo en los estrictos límites de la familia; como máximo, de la propia comunidad. Y de ahí la actitud de muchos niños/as y adolescentes gitanos en el aula de la que se quejan algunos maestros, porque no respetan las normas básicas de convivencia no les parecen tan evidentes (Rodríguez, 2011, p. 239).

⁷ Según datos, durante años la atención al alumnado ha evolucionado de la voluntad asimilacionista (negando el valor de su cultura), segregacionista (creando escuelas especiales) y la integracionista (promoviendo tanto la presencia de su cultura en el currículum escolar como la implicación de las familias en la acción educativa, mediante mediadores gitanos). En muchos países del este de Europa, incluso, los niños gitanos eran escolarizados en escuelas especiales, para discapacitados; al llegar a la juventud, se les vetaba el acceso a la enseñanza universitaria de UNESCO.

La cultura no gitana es percibida no como la cultura referencial o contextual, como un mínimo común denominador, sino como una cultura substitutoria, llena de contravalores, por lo que la implicación en ella es tradicionalmente percibida como fuente de impureza. Sin duda, el espacio donde se alcanza la realización es la propia comunidad. El *cantaor* Manuel Agujetas, que nunca había asistido a la escuela, sostenía que los gitanos alfabetizados no podían cantar flamenco (Salinas, 2002, p. 6), porque quienes que se han socializado a la manera no gitana no pueden ya expresarse como gitanos. Sólo la progresiva formación de los niños y jóvenes gitanos, desde pautas también no gitanas, les hará desarrollar la empatía necesaria para poder asumir algunos de los valores no gitanos en parte de su existencia sin que ello sea vivido de forma esquizofrénica, como constatábamos antes. Los valores que hemos relacionado son suficientemente abiertos como para adaptarlos sin perder su esencia. Baste como ejemplo la afirmación del psicopedagogo gitano Domingo Jiménez, presidente de la Fundación Pere Closa de Badalona: «Considero que nuestro pueblo tiene una enorme riqueza moral. Nuestra cohesión, vertebrada sobre todo a través de la familia, ha hecho que se mantenga una conciencia grupal y, como consecuencia, una unidad en ciertos valores fundamentales (...) que habría que exportar a la sociedad mayoritaria (Educació Social, 2003)».

Se trata, en definitiva, de construir un nuevo discurso, más parecido a un relato que a una lección, más similar a una práctica que a una conferencia, emulando a los relatos que tradicionalmente se han explicado en las familias gitanas para transmitir su cultura (Tong, 1997, p. 15; Fonseca, 1997, p. 81). Al fin y al cabo, la teoría, con una referencia práctica, es más fácilmente inteligible y memorizable (Manfredi, 1957, p. 19). No olvidemos que en los países del este, durante el comunismo, los niños/as y jóvenes gitanos eran llevados a escuelas especiales para niños/as y jóvenes con discapacidad. Se les consideraba inabordables. Cualquier estrategia pedagógica debe tener en cuenta este elemento identitario, que hace construir una pedagogía basada tanto en la racionalidad como en la emotividad, propiciando asumir los conocimientos mediante la experiencia y construyendo un discurso visualmente sugestivo mediante metáforas y reiteraciones, poco o casi nada abstracto, que apele además a la lengua, las costum-

bres y la cultura gitana en general. Y que sobre todo implique a las familias gitanas.

4. LA ESTRATEGIA DE LA TRIANGULACIÓN EDUCATIVA

En 1998 un grupo de gitanos universitarios, recién egresados, pusieron en marcha en Badalona (Barcelona) la Fundación Pere Closa, en memoria del jesuita anteriormente citado. Su punto de partida era doble: por una parte, combatir el analfabetismo, el absentismo y el fracaso y, por otra parte, hacerlo desde las pautas culturales gitanas. Aún más, siendo su primer presidente un maestro gitano, quiso aplicar su experiencia con niños/as y jóvenes de su pueblo y desarrollar una pedagogía gitana que permitiese integrar lo anteriormente expuesto.

Aquella nueva propuesta pedagógica partía remotamente del concepto de comunidades de aprendizaje, aunque adaptada a las pautas culturales gitanas. Su objetivo final era claro: la plena inclusión del pueblo gitano en la sociedad mayoritaria sólo se lograría incentivando su capacidad de resiliencia, que les ha hecho superar todas las vicisitudes históricas, al mundo escolar. Solamente construyendo una generación de gitanos y gitanas que logran ejercer profesiones y oficios se lograría su acceso al mercado laboral normalizado y con ello construir una clase media gitana. Esa clase media, bien formada, sabría también distinguir entre cultura y costumbres y por tanto realizar una adaptación de lo esencial de la identidad gitana a la identidad de la sociedad mayoritaria, para poder lograr así no sólo la inclusión sino la convivencia.

Partían de que en el proceso educativo había dos identidades en conflicto. Por una parte, la institución escolar no contempla la realidad cultural del pueblo gitano y, por otro, las familias gitanas no perciben como suyos los valores culturales que transmiten las escuelas y los institutos. Eso provocaba la desmotivación, cuando no la rebeldía, del alumnado gitano. Esa situación se construía a partir de tres elementos:

- a) La existencia de códigos culturales en conflicto, y aún más de estereotipos y prejuicios, hacía que los alumnos gitanos/as se aislaran o confrontaran al resto de alumnos y sus maestros.
- b) Estudiar sin la comprensión y el apoyo de sus familias hacía que los alumnos gitanos/as se sintieran solos, incluso como traidores a su comunidad, lo que comportaba una ruptura afectivo-emocional del alumno.
- c) La situación socioeconómica de las familias, aun siendo igualmente baja como la de sus compañeros/as no gitanos, no permitía que los alumnos gitanos/as dispusieran de los libros y de materiales necesarios para una escolarización normalizada (falta de) y no favorece la formación postobligatoria, ya que muchos jóvenes optan por abrirse paso en el mundo laboral en vez de seguir estudiando.

El proyecto incidía en todas las etapas educativas mediante una colaboración entre escuelas, familias y alumnado. En las primeras lograban, no segregar alumnos, sino al contrario: incluir contenidos de cultura gitana en el aula para que los alumnos gitanos sintieran que iban a la escuela a mejorar como personas, como gitanos, y al mismo tiempo se sintieran comprendidos por sus compañeros al conocer y apreciar una cultura distinta. Se sentían orgullosos de escuchar en su clase hablar de su historia, de su lengua, de sus costumbres, de su literatura, de su arte. Eso tenía un efecto boomerang entre las familias, que veían así superada su desconfianza hacia la escuela y los maestros.

Paralelamente los agentes educativos de la Fundación utilizaban un lenguaje positivo, formaban a los profesores, ayudaban económicamente a las familias y daban apoyo escolar a los alumnos para que solucionaran las labores escolares en casa. También se realizan tutorías individualizadas y dinámicas de grupo.

Esa nueva forma de participación a tres partes superaba la tradicional distancia entre escuela y familia, a la que sensibilizan sobre la asistencia, el rendimiento y la participación. Tanto es así que se considera primordial efectuar un cuidadoso seguimiento en el ciclo superior de primaria, con el fin de asegurar un buen paso a la etapa de secundaria obligatoria.

La intervención educativa se dirige a los jóvenes que quieren prepararse para las pruebas GESO (permiten obtener el título de Graduado en Educación secundaria obligatoria) o para las convocadas para acceder a un Ciclo formativo de grado medio o un Ciclo formativo de grado superior. También se incluyen en este apartado, los y las jóvenes matriculados en academias que estudian diferentes tipos de cursos. En 2020, por ejemplo, se ha intervenido con 727 niños/as y jóvenes en los municipios de Badalona (zona de Badalona Sud), Sant Adrià de Besòs (barrio de la Mina), Barcelona (Besòs-Maresme), L'Hospitalet de Llobregat (barrio de la Florida) y Lleida (barrio de la Mariola). Al alumnado hay que añadir sus familias y los profesionales educativos o socioeducativos de los centros.

En la etapa de primaria se prioriza la incorporación al proyecto de niños / as del primer curso de ciclo inicial para efectuar un trabajo cuidadoso de prevención de posibles riesgos y debilidades educativos. En la etapa de secundaria obligatoria se concede especial importancia al primer ciclo para potenciar aptitudes y actitudes que favorezcan el éxito en su formación posterior; y el segundo, para apoderarse el joven en la responsabilidad de la obtención del graduado escolar y la continuidad en los estudios postobligatorios. Además, se les informa, por ejemplo, de las becas disponibles, plazos para inscribirse en las Pruebas de Acceso a la Universidad o en las pruebas de acceso a ciclos formativos. Finalmente, con los estudiantes universitarios se realiza una tarea exhaustiva de seguimiento en la que no sólo son informados puntualmente de todos aquellos recursos económicos, públicos y privados, de que disponen para ayudar a sufragar los gastos de matrícula y material, sino también asesorarlos para resolver por sí mismos cualquier tipo de duda personal y/o académica.

Los objetivos generales son potenciar la normalización educativa (es decir, luchar contra el absentismo), impulsar la consecución del éxito escolar (ergo, evitar el fracaso escolar) y promover el diálogo intercultural y la igualdad de opiniones. Sin embargo, esos objetivos se desglosan específicamente por destinatarios:

- a) Alumnado: reforzar los contenidos académicos del currículo escolar, mejorar el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales y sociales, prevenir el fracaso y el abandono escolares, potenciar los estudios postobligatorios, romper los autoestereotipos que los alumnos gitanos asocian al hecho de

ser gitanos y los estereotipos hacia el resto de la sociedad, favorecer el conocimiento y el entendimiento entre culturas y concienciar sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

- b) Familias: Velar por la implicación de las familias en el proceso formativo de sus hijos / as, impulsar la relación familia-centro educativo, velar para que todas las familias dispongan de los recursos necesarios para una escolarización normalizada de sus hijos / as y promover el conocimiento entre culturas rompiendo los autoestereotipos y los estereotipos.
- c) Centros: establecer una óptima coordinación con los centros educativos, potenciar la relación centro educativo-familia, sensibilizar a la comunidad educativa sobre las capacidades y posibilidades de éxito del alumnado gitano, dar a conocer la cultura gitana y acercarla a los centros educativos y romper estereotipos sobre los gitanos.

De ahí el éxito de la iniciativa, porque los padres sienten así que sus hijos no van a clase para dejar de ser gitanos sino para ser los mejores gitanos posibles. Es más, esta metodología de intervención tiene su corolario en una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos sobre el alumnado, los centros y las familias. Gracias a un proceso de recogida de datos, se pueden captar los puntos fuertes y los puntos débiles del diseño y del funcionamiento del proyecto, su evolución y su resultado final. En ellos se detecta desde el rendimiento o la autoestima, al conocimiento recíproco, la implicación en tutorías (familias) o en clase (alumnado), el cumplimiento de las normas, el grado de autoestima, la capacidad de socialización, el intercambio cultural o la capacidad de construir vínculos.

5. CONCLUSIONES

La triangulación educativa ha logrado trasladar al ámbito escolar la tradicional capacidad de adaptación del pueblo gitano, que a lo largo de su historia ha sabido ser resiliente para aceptar los cambios espacio-temporales, de marco de referencia cultural y de legislación dominante. «Como el junco, que se dobla pero no se parte», suelen decir los gitanos.

Se trata, en definitiva, de construir un nuevo discurso, más parecido a un relato que a una lección, más similar a una práctica que a una conferencia, emulando a los relatos que tradicionalmente se han explicado en las familias gitanas. Las autoridades educativas deberían replicar esta nueva estratégica pedagógica para mejorar la escolarización de los niños/as y jóvenes gitanos y su superación escolar, completando los ciclos y siendo la mejor versión de sí mismos. En el intercambio, en la flexibilidad, en la resiliencia, está la clave.

Bibliografía

- Abajo, J.E. y Carrasco, Silvia (2004): *Experiencias y trayectorias de gitanas y gitanos en España*. CIDE / Instituto de la Mujer.
- Botey, F. (1970): *Lo gitano, una cultura folk desconocida*. Nova Terra.
- Comisión de Política Social y Trabajo: Informe de la Subcomisión creada en el seno de la para el estudio de la problemática del pueblo gitano. Boletín Oficial de las Cortes Generales, Madrid, 1999. (VI Legislatura, Serie D, General, 17 de diciembre de 1999, Nº. 520).
- Fonseca, I. (1995): *Enterradme de pie. El camino de los gitanos*. Península.
- Fundació Privada Pere Closa. (2020). *Projecte Siklavipen Savorença* [Informe anual FPPC]. <https://www.fundaciopereclosa.org/materials/>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). Informe de Seguimiento Intermedio de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020. <https://tinyurl.com/y3wgodby>
- Puig Rovira, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Rodríguez, S. (2011): *Gitanidad. Otra manera de ver el mundo*. Kairós.
- Roig, R. (1967): ¿Qué hace la Iglesia por los gitanos? Diálogo con el P. Pedro Closa, capellán de gitanos. *Hechos y Dichos*, 374(23).
- Salinas, J.: (2002): Curso de formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Thuruthiyil, S. (2004): The concept of person in Indian philosophy. *Salesianum*, 66, 120-132.
- Tong, D. (1989): *Cuentos populares gitanos*. Siruela.
- VV.AA. (1999): El despertar gitano. *The Economist*, IX(15).

Fundamentos para una propuesta de adquisición y desarrollo de competencias docentes para el fomento de la resiliencia en el aula

M^a Teresa Signes Signes¹
Marisa Vázquez Martínez²

Esta investigación forma parte del proyecto “Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado” (PID2019-111032RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e innovación y desarrollado por el Grupo de Investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela inclusiva (2017 SGR 808) de la Universitat Abat Oliba CEU.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de esta última década la resiliencia ha dejado de ser un mero constructo psicológico, heredado de la física, para pasar a ser una realidad observable gracias a su capacidad de materializarse en la superación de situaciones adversas por parte de los individuos que se han visto afectados por conflictos, enfermedades, pobreza y otros hechos susceptibles de generar situaciones traumáticas.

Conscientes de este hecho, el objetivo de este trabajo es poner el foco desde una concepción sistémica de la resiliencia en la escuela, entendida como comunidad educativa potenciadora de resiliencia.

¹ M^a Teresa Signes, doctora en Filosofía, por la Universidad de Barcelona. Especialista en antropología pedagógica. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities, de Barcelona.

² Marisa Vázquez, doctora en Psicología, por la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialista en violencia y educación. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities, de Barcelona.

Desde la perspectiva de hacer de la escuela un espacio para la resiliencia, se propone dedicar especial atención a la figura del maestro, quien como tutor de resiliencia puede tener un papel especialmente destacado en todo el proceso de desarrollo de la resiliencia en sus alumnos. En este sentido, se parte de los fundamentos antropológicos en los que se sostiene el concepto mismo de resiliencia, para proceder a continuación a un análisis de cuáles son las competencias personales y docentes que pueden favorecer que el maestro pueda desarrollar un comportamiento de buen trato para con sus alumnos, que favorezcan todo el proceso resiliente.

Todo ello se aborda desde la perspectiva de conceptos tales como la afectividad, la autogestión, la autorresponsabilidad, la autoestima, la positividad y el propósito vital, considerados todos ellos, pilares de la resiliencia.

2. ESCUELAS RESILIENTES, MAESTROS RESILIENTES

Hablar de escuelas y maestros resilientes supone abrir un debate sobre qué modelo de escuela es el que una sociedad como la nuestra demanda. Sociedad y escuela no siempre están alineadas en cuanto a lo que la primera requiere y lo que la segunda puede ofrecer con los medios de que dispone. El fracaso escolar, el bullying, distintos conflictos, actitudes disruptivas por parte de algunos alumnos, así como el desgaste personal y emocional que sufren los maestros, serían solo algunas de las situaciones preocupantes que se viven en las aulas. La sociedad no siempre es consciente de ello y se carga en demasiadas ocasiones a los centros y a sus docentes con unas responsabilidades que no les corresponden.

El equilibrio de todo este complejo sistema solo se puede mantener con la conciencia de esta realidad y la respuesta resiliente por parte de los maestros. Así son muchos los docentes que son capaces de dar una respuesta positiva ante toda adversidad, aprendiendo con la experiencia, la formación y la voluntad a afrontar los retos que el día a día les presenta. Este aprendizaje les convierte en maestros competentes en la gestión de aula y en la resolución de conflictos, entre otras competencias, aportándoles unas habilidades personales

y sociales que les ayudaran no solo a ser maestros resilientes, sino a generar espacios para la resiliencia.

Evidentemente este proceso de aprendizaje no se puede desarrollar de forma individual por parte del docente. Bien al contrario, requiere de una dinámica de centro que desde la misma dirección promueva la construcción de espacios de encuentro entre todos los docentes, que generen un bienestar personal y colectivo para todos los miembros del claustro. Esta sana relación interpersonal entre maestros, debe hacerse extensiva a todos los miembros de la comunidad educativa, al personal no docente y a las familias, teniendo una clara repercusión en el ambiente de aula que encontrarán los alumnos.

Por consiguiente, la resiliencia en el profesorado debe considerarse desde la interrelación que se genere en su entorno académico y profesional, además de aquellas características psicológicas y emocionales que tenga como persona y que sin duda condicionarán su modo de ser resiliente, cultivando aquellos aspectos que le permitan crecer como tal.

Debemos destacar en este sentido que la resiliencia en el profesorado:

No consiste solo en su habilidad para recuperarse en circunstancias extremadamente adversas, sino también en su *capacidad para la resiliencia de lo cotidiano*, haciendo que sean capaces de mantener el compromiso y la eficacia requeridas para responder positivamente a las inevitables incertidumbres inherentes a su vida profesional. (Day y Gu, 2015, p. 20)

Se trata por tanto de lo que podríamos definir como un proceso complejo en sí mismo, que debería iniciarse en la toma de conciencia por parte de los estudiantes de magisterio, del compromiso y la responsabilidad que comporta su futura carrera profesional y debería prolongarse a lo largo de toda su vida laboral. De aquí la afirmación de que se deba formar a los estudiantes en el marco de la formación inicial del profesorado y se les deba seguir formando en el contexto de una formación continua, en aquellas competencias tanto personales como docentes que les permitan ser maestros resilientes, que impacten positivamente en sus alumnos mediante el buen trato que les proporcionen.

Tal y como indican Gu y Day en sus diversas investigaciones, (2015, pp. 29-31), la resiliencia en el profesor tiene tres rasgos propios y característicos:

1. Específica del contexto: En este sentido hacen referencia no tan solo al espacio del aula, sino al conjunto del desarrollo de la vida laboral del docente, que abarca desde la confianza en sus propias capacidades, tales como el liderazgo, la relación con las familias, las respuestas positivas por parte del alumnado, así como la relación con sus iguales.
2. Específica del rol: En esta línea tiene un papel destacado el compromiso vocacional que mueve a los docentes en su entrega diaria a los alumnos. La vocación puede ser un gran estímulo para hacer frente a situaciones adversas en el desarrollo de su actividad docente.
3. Ser resiliente significa algo más que “recuperarse” rápida y eficazmente de las dificultades. Tal afirmación debe entenderse en cuanto que en el caso del maestro, diremos que es resiliente si es capaz de mantener su equilibrio personal y emocional, su energía y su compromiso durante las distintas fases por las que sin duda irá pasando a lo largo de su vida profesional y personal.

De ello se desprende que la resiliencia, en el caso de los docentes, trasciende los atributos y capacidades personales necesarias para ser resilientes y adquiere un especial matiz relacional por cuanto que requiere de la interacción con toda la matriz social que gira en torno a la escuela como comunidad educativa. Gran parte del éxito en el desarrollo de su resiliencia requiere el poder trabajar en un medio agradable en el que la interacción con el resto del profesorado y la dirección le permita al docente crecer personalmente y como profesional, además de aportarle recursos que le ayuden y le den seguridad y apoyo. Y todo ello puede redundar en crear escuelas exitosas capaces de construir resiliencia mediante buenas estructuras organizacionales, con docentes que no solo estén comprometidos, sino que sean capaces de mantener su compromiso a lo largo del tiempo, todo lo cual acabará incidiendo positivamente en la atención y el aprendizaje del alumnado.

Estos aspectos relacionales darán entidad a la conjunción entre lo cognitivo, lo emocional y lo profesional que define la identidad del

docente, así como su capacidad para construir resiliencia. En este contexto, entenderemos por identidad no “el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás”, sino como la “conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás”³. En este sentido, la clave está en la autoconciencia que el docente toma de sí mismo, de sus propias capacidades y de las emociones que le mueven a desarrollar su tarea educativa, manteniéndose en ella a pesar de las dificultades que pueda encontrar para ello y hacerlo además de forma sostenida en el tiempo.

Todo esto es lo que permitirá definir una identidad propia del docente. El quién de cada maestro, definido mediante su personalidad, es el rasgo que acabará determinando su modo de *ser maestro*. No olvidemos en este sentido la máxima pedagógica según la cual, “los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son” (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 47). El maestro es una persona que enseña a personas y lo hace desde su dimensión personal. Y será desde el marco de esta personalidad, desde el que deberá contemplarse si es o no, un maestro resiliente, entendiendo por tal a personas emocionalmente estables, con alta motivación de logro, buena tolerancia a la frustración, de espíritu animoso e identificados con su trabajo.

Estos maestros que pueden ser considerados resilientes parten de una relación empática con sus alumnos, con los que serán capaces de establecer un vínculo afectivo que les permitirá comprender su situación, manteniendo la esperanza, valorando las posibilidades y las capacidades positivas de sus alumnos.

Serán todas estas competencias de carácter personal lo que vendrá a completar su formación académica, técnica y profesional. Por consiguiente, no podemos entender la resiliencia en los docentes al margen de sus características personales. Características que, como decíamos, crecerán y se desarrollarán en el contexto relacional con los alumnos, las familias y el resto de miembros de la comunidad educativa.

³ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

Será en este punto en el que nos deberemos plantear cuáles son los fundamentos antropológicos de la resiliencia en el maestro, porque hablar de estos fundamentos es hablar no de lo que somos como personas, sino de lo que podemos llegar a ser como seres humanos y fundamentalmente como docentes, tanto desde nuestra dimensión personal como desde nuestra dimensión social. De este modo, se abre ante nosotros el abanico de aspectos que nos definen antropológicamente hablando y que nos permiten entender por qué la resiliencia no es algo ajeno a nuestra naturaleza, sino algo que está implícito en las distintas capacidades que se tienen y que se desarrolla gracias a determinados rasgos de nuestro carácter y de nuestra personalidad y siempre, en relación con el otro.

3. BASES ANTROPOLÓGICAS DE LA RESILIENCIA

Plantearnos desde un punto de vista educativo qué entendemos por bases antropológicas de la resiliencia, es preguntarnos por aquellos aspectos que vienen a definir al ser humano desde tres dimensiones posibles, tal y como nos dirá Choza y recoge José María Barrio (2010, pp. 28-36). Estas son:

- a) La imagen de hombre que tengamos y de la que deberá partir todo proceso educativo. El proceso educativo como buena praxis debe tener un principio y un fin. Así se puede entender que el punto de partida sea lo que el hombre “es”, para proponer a continuación lo que “puede ser” y llegar finalmente a lo que “debe ser”. En todo este proceso, la imagen que el educador tenga de lo que es ser hombre, será determinante para acompañar a su alumno en el desarrollo de su ser personal hacia ese que “debe ser”. Por ello el maestro resiliente será capaz de incluir en su ideal de ser humano, aquellos factores que pueden ser factores resilientes.
- b) El hecho de que el hombre es el único ser que necesita aprender a ser lo que es. En este sentido, podemos afirmar que desde el contexto de la educación es como se pueden desarrollar todas las dimensiones de la persona. Sin educación muchos de los rasgos naturales del hombre no pueden llegar a desarrollar-

se en toda su potencialidad. El aprendizaje nos permite crecer como seres personales.

- c) El hecho de que el hombre necesita saber lo que es para serlo. Sólo a partir de este conocimiento, y gracias al uso de su libertad, el ser humano puede dejarse educar llegando así a la adquisición de todas sus capacidades y habilidades. Este punto comporta necesariamente la autoconciencia por parte del educando y la autoeducación a la que este será capaz de llegar.

De estos tres aspectos se deriva que lo que el hombre “es” y lo que “puede ser”, abren el abanico de lo real y de lo potencial que el hombre lleva en sí mismo, en su propia esencia; en su propia naturaleza. Cuando a estas dos cuestiones le añadimos lo que “debe ser”, estamos incluyendo aspectos tales como la verdad que afecta a lo íntimo, a la felicidad y a su destino (García Cuadrado, 2003, p. 21). Todo ello se desarrolla mediante la educación como herramienta generadora de nuevas realidades y de crecimiento personal y concluye en su capacidad de autoeducación a partir de sus propias potencialidades y siempre bajo la mirada atenta y el acompañamiento del maestro.

Enlazar todo este proceso de desarrollo personal con la educación, equivale a una revisión de aspectos antropológicos tales como su naturaleza biológica, que nos aproxima a lo instintivo y natural; su inmanencia entendida como su conocimiento y su pensamiento más íntimo; su querer que conduce hacia su voluntad; su forma de comunicar esta intimidad a los demás, mediante el lenguaje, el diálogo y la conducta; su creatividad, consecuencia de su capacidad de imaginar; su libertad como capacidad que le permitirá autorealizarse como yo único e irrepetible; sin olvidar nunca su carácter contingente, que le limita irremediabilmente a un espacio y a un tiempo.

A partir de la definición de resiliencia como “la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003, p. 22), podemos establecer un claro vínculo entre dicha capacidad y las bases antropológicas que fundamentan ser resiliente.

Resulta evidente que en cualquier proceso resiliente intervienen factores de índole personal, pero también factores de carácter social

y sistémico en cuanto a la relación con el otro. Todos estos aspectos son elementos antropológicos que vienen a definir “quiénes somos”, concretando con ello la persona que somos cada uno.

La persona es una realidad, que se manifiesta más allá de su cuerpo, mediante su autoconciencia, su intimidad, su diálogo, su libertad y su entrega, tal y como dirá José Ángel García Cuadrado (2003). Estas dimensiones personales y antropológicas se vinculan con la resiliencia, porque sustentan las actitudes y fortalezas que permitirán el desarrollo del proceso resiliente.

Así la autoconciencia le permite al hombre tener conocimiento de sí, siendo con ello capaz de ver toda su valía, su potencialidad y experimentándose a sí mismo, en cuanto a sujeto de sus propios actos y experiencias, tal y como dirá el profesor García Cuadrado (2003). Esta autoconciencia posibilitará una autogestión de sus emociones y afectos, generándose con ello la construcción de una sana autoestima; concepto este fundamental como pilar para la resiliencia.

Fruto también de este autoconocimiento que es en sí misma la autoconciencia, será el reconocimiento de su intimidad, como aquello más propio de sí. Como aquello a lo que solo se da acceso a las personas elegidas para ello, por cuanto lo íntimo supone una aproximación a los miedos, los deseos, las frustraciones, las alegrías y en definitiva todo cuanto forma parte de los sentimientos más profundos. La intimidad se entreteje con la afectividad y la autogestión para dar respuesta desde miradas y procesos resilientes.

Junto a ello, el diálogo será la herramienta mediante la cual se podrá comunicar la intimidad y todo cuanto esta contiene. Tanto el logos interno como el diálogo que permite la intersubjetividad, serán métodos no solo de comunicación, sino de sistematización del pensamiento y del sentimiento personal. Mediante el diálogo y la interacción con el otro, será posible comunicar positividad y transmitir el propósito vital que una persona pueda proyectar en el decurso de su día a día.

Ser positivo y dar un sentido a la vida son considerados así mismo pilares fundamentales para la resiliencia. Tal afirmación se materializa mediante una actitud positiva ante las situaciones complejas que se puedan dar, tomándolas no como dificultades sino como retos. Cabe decir en este contexto que la libertad como elemento antro-

lógico, permite a la persona definir quién quiere ser, tomando para ello una serie de decisiones que marcan el desarrollo vital, construyendo así la propia biografía.

Desde el contexto de la resiliencia, el uso de la libertad movida por la voluntad, fruto del razonamiento, permite experimentar la capacidad de hacer frente a situaciones adversas causadas por diversas circunstancias y contra todo pronóstico, superarlas e incluso salir reforzados de ellas.

Finalmente, será el vínculo afectivo y la entrega personal lo que ayudará en el desarrollo de las fortalezas que supondrá el proceso resiliente. En este sentido sabemos que la resiliencia “no significa ni falta de riesgo ni protección total. Tampoco se adquiere de una vez para siempre” (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003, p. 23). Es por consiguiente un proceso que está en continua construcción, que no es algo innato, sino que se va aprendiendo y que requiere del encuentro con el otro.

Vemos pues, como la resiliencia es posible a partir de unas capacidades personales cuyo fundamento lo encontramos en las bases antropológicas antes mencionadas y en unas determinadas situaciones que potencian el encuentro con otras personas con las que se establecerá un vínculo afectivo. El encuentro con un “tutor de resiliencia” como dirá Cyrulnik, va más allá de una simple relación. Supone una entrega personal potenciadora de todas las capacidades que la persona tiene de forma natural antropológicamente hablando.

La escuela como espacio de encuentro y el maestro, como tutor de resiliencia, son dos componentes fundamentales para la superación de situaciones adversas con las que se puedan encontrar niños y adolescentes. Desde la escuela puede ofrecerse una mirada de optimismo centrada en las capacidades y no en las limitaciones, aunque para ello hay que considerar la necesidad de que “los profesores, las escuelas y los líderes escolares deben tener una mirada abierta, ser optimistas, tener esperanza y por encima de todo: ser resilientes” (Day y Gu, 2015, p. 17).

En la misma línea, Forés y Grané (2013) nos hablan “de mirada a lo posible, de pasar de un modelo deficitario a un modelo de potencialidades” (p. 18). Esta mirada requiere de una actitud de confianza hacia los alumnos; mirar al niño, al adolescente, desde el convenci-

miento de la persona que puede llegar a ser. El maestro que es capaz de mirar así, favorece la autoestima, la autoconfianza; educará personas capaces de crecer en plenitud y convertirse en hombres y mujeres que afronten con fortaleza las vicisitudes de la vida y que, a su vez, sean capaces de vivir con plenitud sus logros. Estará forjando los pilares de la resiliencia.

Este cambio de mirada permite que, tal y como hablábamos en la introducción de este capítulo, formemos maestros y maestras capaces de desarrollar comportamientos de buen trato hacia sus alumnos. Pero ¿tenemos claro qué es el buen trato? ¿es posible definir aquellas acciones que suponen el “*bientratar*”? Así como el diccionario de la Real Academia Española recoge la entrada del verbo *maltratar*, no encontramos la entrada al verbo antagonista que sería “*bientratar*”. Se hace difícil por lo tanto promover algo que no es nombrado y, sin embargo, imprescindible para un buen desarrollo emocional y afectivo (Sanz, 2016).

Barudy y Dantagnan (2005) han fundamentado su investigación en ofrecer modelos y acciones de buen trato a la infancia y adolescencia, siendo estas herramientas preventivas y curativas, especialmente en aquellos casos en los que es necesario reparar el daño sufrido. Para los autores, un niño bien tratado es aquel que ha sido “atendido, cuidado, protegido, y educado en periodos tan cruciales de la vida como la infancia y la adolescencia” (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 24) por lo que se hace urgente tomar conciencia de lo que significa este concepto y trasladarlo a acciones concretas.

Por todo lo dicho hasta aquí, se hace necesario una propuesta de adquisición y desarrollo de competencias docentes para el fomento de la resiliencia en el aula, incorporando la adquisición de las competencias docentes y la gestión emocional como aspecto transversal al desarrollo de esta capacidad: docentes resilientes capaces de educar desde y para la resiliencia.

4. COMPETENCIAS DEL MAESTRO FAVORECEDOR DE RESILIENCIA

Ser resiliente significa ser capaz de superar una situación adversa y/o traumática, transformando esta situación en un aprendizaje de

construcción positiva. Aprendizaje que significa un giro en la vida de la persona, en su actitud, en su comportamiento, en su capacidad de afrontar la vida (Cyrulnik, 2003; Rojas Marcos, 2010; Vanistendael, 2003). La resiliencia es un proceso, se construye poco a poco, como todas las cosas importantes de la vida. El infante no arranca a caminar de un día para otro, aunque la sorpresa que nos causa su primer paso pueda sugerirlo. Primero se arrastra por el suelo, después se sienta, gatea, se pone de pie, se agarra a algo o de alguien y da pasitos a tientas, para finalmente caminar, a trompicones primero, pero caminar con autonomía para el resto de su vida. Es un proceso importante, que requiere de tiempo. Cuando hablamos de resiliencia es necesario no perder el foco de lo que requiere todo proceso de adquisición de una capacidad fundamental para la vida: calma interior, constancia y confianza.

Esta capacidad requiere de una estructura, la que se ha venido a llamar “pilares de la resiliencia” los cuales deben ir acompañados de unos factores protectores, que permiten amortiguar el daño que puede causar la situación. Ambos elementos son independientes, pero se retroalimentan entre sí, permitiendo la superación y transformación de la experiencia traumática que se afronta.

A efectos de nuestra propuesta de formación inicial para estudiantes de magisterio, nos basaremos en los 6 pilares de resiliencia trazados por Rojas Marcos (2010). Su planteamiento resulta integrador, se vincula a aspectos fundamentales intrínsecos a la persona que hacen referencia al ser y al sentir. Consideramos que estos pilares pueden ser trabajados por los maestros para educar alumnos resilientes, bien desde su construcción cuando el entorno del niño no lo favorece, o bien desde su fortalecimiento.

A continuación, proponemos aspectos a considerar en la labor docente como constructores de pilares de resiliencia.

1. *Conexiones afectivas gratificantes.* Sobre este pilar se fundamenta la experiencia del otro como algo imprescindible para crecer. El ser humano es un ser social por naturaleza; la tendencia innata de búsqueda del otro supone un acercarse al otro para vincularse, para encontrar un sentido del propio ser y estar. Desde el vínculo, tal y como Bowlby describió en los años 80, se fundamenta la seguridad que adquirimos. Una seguri-

dad en nosotros mismos, pero también en el otro, arraigándose como un estilo relacional que estableceremos con las personas con las que nos vayamos encontrando a lo largo de la vida. Sin embargo, este vínculo no siempre es positivo, ni sólido, ni afectivo y cuidadoso. Si tal y como nos dice Rojas Marcos “aquellos individuos que se sienten genuinamente vinculados a otros superan los escollos que les plantea la vida mejor que quienes no cuentan con la atención y el afecto de un semejante” (p. 64) vemos como la figura del maestro se puede convertir en generador de un vínculo seguro, afectivo, de confianza incondicional en lo que el alumno es y puede llegar a ser.

Constituye un elemento importante de este pilar la comunicación que se establece con el alumno, el intercambio que supone hablar y escuchar, así como el intercambio emocional. Siguiendo a Rojas Marcos, “nos contagiamos estados emocionales como la confianza, la alegría, el entusiasmo, la inseguridad y el pánico” (p. 66). Las emociones empapan todas nuestras acciones y la gestión de las mismas favorecerá que las escuelas sean auténticos entornos socioeducativos apreciativos (Forés y Grané, 2013).

2. *Funciones ejecutivas*. Son la base de nuestro autocontrol. Este segundo pilar garantiza la capacidad “de gobernar los pensamientos, las emociones y las conductas” (Rojas Marcos, 2010, p. 68). Las funciones ejecutivas nos permiten planificar, ser flexibles, reflexivos, regular nuestro comportamiento para llevar a cabo nuestros objetivos y cumplir con nuestras metas. Cobra especial importancia para todo ello la introspección, ese observarnos internamente con amabilidad, nunca como jueces, pero sí exigentes. Un maestro que favorece la conexión con el interior de cada uno de sus alumnos, el diálogo consigo mismo, favorecerá el respeto hacia uno mismo y la autoconfianza en momentos de adversidad.
3. *Centro de control interno*. Implica asumir la responsabilidad de lo que nos sucede y la determinación de actuar para cambiar las cosas. Este pilar, junto con el de la autoestima, supone un trabajo progresivo que únicamente se puede adquirir desde la experiencia y la resolución de situaciones cotidianas. Ser capaz de decidir por uno mismo, de gestionar y controlar las pro-

pias decisiones es la consecuencia de la confianza en uno mismo, en saberse capaz de alcanzar las metas propuestas. Tener el centro de control en uno mismo nos hace conscientes de que aquello que nos sucede tiene que ver con decisiones tomadas. Como docentes, podemos exponer al alumnado a situaciones en las que tengan que decidir qué es lo que más les conviene, qué les permite crecer o qué les empobrece como persona. Esta capacidad debe ir acompañada de un sentimiento de esperanza; esperanza en poder conseguir aquello que me propongo. Para ello, tal y como decíamos, será imprescindible la mirada de confianza hacia los alumnos.

4. *Autoestima*. Desde edades muy tempranas, en el primer año de vida, los seres humanos empezamos a entretejer nuestra autoestima. La autoestima no es más que el aprecio que siento hacia mi misma, el valor que me doy como persona. Sin embargo, algo aparentemente tan sencillo requiere de la verificación constante del aprecio y del reconocimiento que recibimos por parte de las personas que, de manera especial, forman parte de nuestra red afectiva. En un primer momento este reconocimiento se centrará en las figuras parentales, para irse ampliando al entorno familiar y social. Una autoestima sana “estimula la confianza, la fuerza de voluntad, la esperanza y, sobre todo, nos convierte en seres valiosos ante nosotros mismos, y con ello aumenta nuestra satisfacción con la vida en general, un poderoso aliciente para vencer desafíos” (Rojas Marcos, 2010, p. 82) lo cual permite afrontar situaciones complejas con seguridad y confianza. En la escuela, los niños y niñas se enfrentan diariamente a retos importantes: relacionarse con sus compañeros, adquirir conocimientos, ejecutar actividades de aprendizaje, etc. El maestro debe tener la certeza de que las metas que le propone a sus alumnos son alcanzables, debe asegurarse de que disponen de los recursos y competencias para ello. La mirada, que no juicio, del maestro, será la que le permita confiar en mayor o menor medida en sí mismo y construir una autoestima sana y positiva.
5. *Pensamiento positivo*. El optimismo, el sentido del humor, son elementos indispensables a la hora de afrontar un situación difícil o adversa. Esta capacidad conlleva alegría y especialmen-

te, esperanza protegiéndonos del sentimiento de derrota y de la indefensión (Rojas Marcos, 2010). El pensamiento positivo tiene que ver con el optimismo, un optimismo reflexivo, realista, que considerando la situación tal y como es, opta por una respuesta proactiva de paso a la acción para transformar aquello que no se quiere o que nos limita. Juega un papel clave en el optimismo la esperanza, ya que es la que permite transformar la resistencia en resiliencia; resistir, sobrevivir con la esperanza de transformar la experiencia traumática en una oportunidad de crecimiento personal. Esta actitud positiva es también contagiosa. Un maestro que afronta las situaciones de aula con actitud positiva, será un modelo para sus alumnos de cómo la vida se puede enfocar desde el optimismo o desde el pesimismo. Y a su vez, la respuesta a la diversidad de situaciones que deben llevar a cabo los niños en su devenir escolar puede ser guiada desde esta actitud.

6. *Motivos para vivir*. Implica construir un propósito, un para qué de nuestra actividad o nuestras vivencias. Victor Frankl en su obra “El hombre en busca de sentido”, ayudó a divulgar lo importante que es encontrarles un sentido a las experiencias, no siempre amables, que en ocasiones nos plantea la vida. Para ello es necesario preguntarse no tanto el “por qué” sino el “para qué” de tal manera que aquellos desafíos que afrontamos adquieran una razón de ser. El esfuerzo, la constancia, la perseverancia, son elementos facilitadores para no desfallecer y darse por derrotados frente a obstáculos y complejidades de toda trayectoria vital. Maestros que proponen desafíos alcanzables a sus alumnos, metas personales que les permitan alcanzar logros insospechados se convertirán en piezas claves para dar un sentido a lo que viven en su infancia y lo que tendrán que vivir a lo largo de sus vidas.

Como hemos podido comprobar, los pilares que plantea Luí́s Rojas Marcos suponen el desarrollo de capacidades en las que se hacen necesarias el desarrollo de competencias personales, incluyendo la identificación y gestíon de las emociones.

En las ́ltimas d́cadas, se ha hecho patente en la educacíon, la necesidad de que el alumnado en las escuelas adquiera no ślo

aprendizajes, valores y normas, sino y sobre todo competencias. Tras reflexionar sobre estos 6 pilares de la resiliencia constatamos la importancia que tiene en la consolidación de todos ellos la adquisición de unas aptitudes y actitudes que también deben ser desarrolladas en aquellos maestros que quieran educar alumnos resilientes. Estas aptitudes y actitudes están imbricadas en el concepto de “competencias”, entendidas como la capacidad para desarrollar y llevar a cabo cualquier tipo de acción de manera eficaz y constructiva.

Podemos identificar las competencias personales, emocionales, profesionales y sociales.

- a) Las competencias personales son aquellas que tal y como describen Bisquerra y Escoda suponen “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 63). Esta adquisición de competencias personales que se pide al alumnado en las escuelas, se requiere también en las enseñanzas superiores. Por lo tanto, en la formación inicial de maestros, los estudiantes egresados deben ser capaces de responder con criterio y buen hacer a las demandas que le va a hacer el desarrollo de su profesión como maestros y maestras, y principalmente a las de sus estudiantes y sus familias.
- b) Las competencias profesionales son aquellas que hacen referencia a la adquisición de habilidades, en nuestro caso, para desarrollar la labor docente; siguiendo a Bisquerra y Pérez Escoda (2007) “se relaciona con el *saber* y el *saber hacer* necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral” (p. 64). Es en este caso ese *saber hacer* propio de maestros, a semejanza del artesano que de manera paciente y dedicada va trabajando cuidadosamente sobre su obra. Un buen maestro es aquel capaz de transformar el conocimiento docente en acción educativa, abarcando a toda su práctica educativa, convirtiéndose en modelo y referente del *buen hacer*.
- c) Las competencias sociales, son aquellas entendidas como la capacidad de mantener relaciones saludables con otras personas de nuestro entorno. Para el desarrollo de esta competencia

es necesaria la motivación, la autoconfianza, el autocontrol, la asertividad, la responsabilidad y todas aquellas que permitan el establecimiento de vínculos, más o menos fuertes, con el entorno social (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Estas competencias se ponen de manifiesto no sólo con el alumnado tutorizado si no también, con el equipo docente, con las familias, con toda la comunidad educativa en la que está inmerso el estudiante.

Sin embargo, todas estas competencias se apoyan en el desarrollo de unas competencias emocionales que las canalicen de manera adecuada. Pero ¿qué es la emoción? La emoción es la respuesta de nuestro organismo a un acontecimiento y esta respuesta, es la que nos permite pasar a la acción (Punset, Bisquerra y Gea, 2017). Emoción y acción son por lo tanto, elementos inseparables y a la vez imprescindibles, intrincados el uno en el otro.

No obstante, la emoción no es solamente una, cuando hablamos de emoción nos estamos refiriendo al conjunto de emociones que emergen frente a una situación de la cual somos partícipes. La sorpresa, la alegría, la felicidad, el amor, la tristeza, el desprecio, el miedo, la ira y el asco son emociones que forman parte del desarrollo del ser cuando se comunica, aprende, se relaciona, se vincula, en la conformación de su desarrollo moral. Las emociones llamadas positivas, aquellas que nos hacen sentir bien, son el alimento de la resiliencia (Day Y Gu, 2015), y a su vez son generadoras de comportamientos de buen trato hacia los demás. El docente que se siente feliz, es más probable que atienda con alegría y serenidad las necesidades de sus alumnos, aun encontrándose con situaciones que le contraríen, las podrá afrontar con una actitud diferente a si responde a ellas desde el enfado o la ira.

Considerando por lo tanto que la emoción atraviesa todas nuestras acciones, vemos la importancia de tenerlas presentes en el desarrollo de las competencias, de todas ellas, ya que sólo así los docentes se sentirán capaces de gestionarse y de gestionar la acción docente.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos pretendido establecer los fundamentos antropológicos de una propuesta de adquisición y desarrollo de competencias docentes para el fomento de la resiliencia en el aula.

Hemos podido comprobar que el ser maestro conlleva no solamente un saber, sino y sobre todo, un ser. Distintos autores y autoras avanzan ya la necesidad de que en nuestras escuelas los maestros sean resilientes, de tal manera que transmitan al alumnado, a través de su buen hacer, este tipo de actitud para afrontar las vicisitudes de la vida. Sin embargo, la resiliencia no es una capacidad innata, requiere de distintos factores que la posibilitan y diferentes estudios nos constatan que se puede favorecer y promover a través de la educación.

Nuestra aportación busca integrar en los programas de formación inicial de estudiantes de magisterio la adquisición y desarrollo de las competencias personales, profesionales y sociales, en equilibrio con un reconocimiento de las propias emociones y su autogestión. Esta integración en lo profesional favorecerá comportamientos de buen trato hacia los alumnos, propios de un buen hacer fundamentado en el “ser” y así generar aulas escolares en las que se respeta, aprecia, confía, acompaña el desarrollo de los alumnos y alumnas. La confluencia de todo ello favorecerá, siempre de manera organizada, transversal y consciente, ir construyendo en el alumnado los pilares de una gran construcción: la capacidad de ser resilientes.

Figura 1. Proceso de la construcción de la resiliencia en la escuela



Se hace necesario por lo tanto formar a los futuros maestros y maestras como profesionales que no sólo sean resilientes, sino que además sean capaces de educar a sus alumnos en la resiliencia, dotándoles de los recursos necesarios y de las herramientas que les per-

mitan desarrollar esta capacidad tan necesaria para una vida plena y feliz.

Bibliografía

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Barrio, J.M. (2010). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Retrieved from <https://tinyurl.com/c3cnh3du>
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. (6^a Ed). Ediciones Morata.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos*. Gedisa.
- Day, C. y Gu, D. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- Forés Miravalles, A., y Grané Ortega, J. (2013). *La resiliencia en entornos socio-educativos*. Narcea.
- García Cuadrado, J.A. (2003). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía del hombre*. Eunsa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B., (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-27). Gedisa.
- Punset, E., Bisquerra, R., & Gea, P. (2017). *Universo de emociones*. Palau Gea Comunicación.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad*. Espasa Libros.
- Sanz, F. (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. Kairós.
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227-238). Gedisa.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña M.A. (2012). *Profesoras, profesores y profesión docente. Entre el "ser" el "estar"*. Narcea.

**APORTACIONES DESDE EL
ÁMBITO LITERARIO**

Reír para sobrevivir: el sentido del humor como arma de fomento de la resiliencia en *Lazarillo* y *Huckleberry Finn*

Andrea de Carlos Buján¹

Este estudio forma parte del proyecto ANDREIA «Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado» (PID2019-111032RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM «Familia, Educación y Escuela Inclusiva» (2017 SGR 808), creado en la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona.

“El hombre siempre conserva el suficiente sentido del humor como para reír de los males que no puede evitar” (Goethe).

1. INTRODUCCIÓN

En medio de una pandemia mundial surgida a finales del año 2019 que se ha llevado la vida de millones de personas, es imprescindible encontrar herramientas para hacer frente a un gran sufrimiento colectivo, herramientas que ayuden no solo a ‘volver a vivir’, sino también a salir fortalecidas a todas aquellas personas que han atravesado, están atravesando o atravesarán situaciones adversas, y no solo directamente relacionadas con la pandemia.

La adversidad forma parte de la vida. Sin embargo, al mismo tiempo, la vida cuenta con una potente arma: el sentido del humor. Esto es lo que el siguiente capítulo analiza a la luz de dos clásicos de la literatura, *La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades* y *Las aventuras de Huckleberry Finn*, novelas que narran la vida de niños que se enfrentan a diversos padecimientos, pero que

¹ Doctoranda e Investigadora en Formación (FPI) de la Facultad de Comunicación, Educación y Humanidades de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities (Barcelona, España). Correo electrónico: adecarlosb@uao.es

son capaces de seguir adelante, no solamente adaptándose a su situación, sino también intentando mejorar a través de ella, desarrollando una actitud resiliente imprescindible para continuar viviendo.

2. HUMOR Y RESILIENCIA

Un día de finales de febrero de 2017, apenas días después de su llegada a Roma para disfrutar unos meses de la Ciudad Eterna en el marco de movilidad europea del programa Erasmus+², un grupo de jóvenes, entre los que me encontraba, decidimos ir a jugar a bolos. Si bien es cierto que a la mayoría se nos daba bastante mal, algunos tuvieron menos suerte que otros. Yo pertenecía más bien a ese grupo que necesitaba mejorar considerablemente, pues en uno de mis turnos, solo conseguí que uno de los bolos cayera. En ese momento, frente a mi cara de decepción, emergió la voz de una de las chicas españolas que, con un simpático gracejo andaluz, dijo:

– Menos es cero.

Si bien se trata de un ejemplo muy sencillo, lo expuesto en las líneas superiores demuestra el valor que el sentido del humor puede tener para ampliar la mirada y encontrar, a través de una dimensión cómica, un lado amable a una situación desagradable o adversa. Esto significa, a su vez, que el empleo del humor no suprime la conciencia de la realidad, más bien todo lo contrario, se convierte en un aliado que parte de esa constatación para, sin negar los problemas, encontrar un aspecto positivo de apoyo que permita a la persona ‘reconstruirse’³ (Vanistendael, 2013).

“El humor surge con frecuencia de un defecto de la realidad, de algo que no es exactamente correcto o que no es correcto en absoluto” (Vanistendael, 2013a, p. 12). Sin embargo, permite percibir y aceptar este defecto con mayor benevolencia. “Se abre así en nosotros un poco de esperanza: la falla, la debilidad, no es necesariamente incompatible con una plenitud de vida” (Vanistendael, 2013b, p. 63).

² *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students.*

³ Vanistendael (2013a) lo considera una “forma de realismo optimista, dado que no niega el problema y descubre una perspectiva positiva” (p. 14).

De hecho, pese a la existencia de múltiples definiciones de humor, la mayoría incluyen dos elementos básicos. Por un lado, la asociación del humor con “sentimientos positivos de risa y diversión” (Fry y Salameh, 2004, p. 43) que conducen a “abrirse a los aspectos positivos de la existencia” (Forés y Grané, 2008, p. 91) y, por otro, la consideración de este como una herramienta útil para afrontar diversas situaciones y aliviar la tensión, el estrés o la ansiedad (Fry y Salameh, 2004)⁴. Por tanto, consideramos que un buen uso del humor puede ayudar a cultivar una actitud resiliente.

Aunque no haber sido capaz de obtener un resultado digno en una partida de bolos es un ‘problema’ sin mayor importancia, “hay historias que verifican la eficacia del humor en condiciones muy adversas, como sucede con ciertas enfermedades mentales o en los campos de concentración” (Vanistendael, 2013a, p. 21). Un ejemplo de ello lo encontramos en *El hombre en busca de sentido*, una de las obras más célebres de Viktor Frankl, psiquiatra austríaco iniciador de la logoterapia, la tercera escuela vienesa de psicoterapia. Frankl narra en el relato su trágica experiencia en cuatro campos de concentración, ofreciendo un testimonio de que “incluso en las situaciones más extremas, el humor puede ser un mecanismo de resiliencia de última instancia” (Forés y Grané, 2008, p. 139)⁵.

⁴ “Si se utiliza bien, el humor ayuda a la gente a estar menos a la defensiva, menos ansiosa, y a mostrarse más alegre y más abierta a nuestras comunicaciones” (Brooks y Goldstein, 2010, p. 153).

⁵ “El hambre, la humillación y la sorda cólera ante la injusticia se hacen tolerables a través de las imágenes entrañables de las personas amadas, de la religión, de un tenaz sentido del humor, e incluso de un vislumbrar la belleza estimulante de la naturaleza: un árbol, una puesta de sol” (Frankl, 1999, p. 11).

“Cuando las duchas empezaron a correr, hicimos de tripas corazón e intentamos bromear sobre nosotros mismos y entre nosotros. ¡Después de todo sobre nuestras espaldas caía agua de verdad!” (Frankl, 1999, p. 35).

“Nos reímos y contamos chistes a pesar de las cosas que tuvimos que soportar durante las horas que siguieron” (Frankl, 1999, p. 73).

“Se cantaba, se recitaban poemas, se contaban chistes que contenían alguna referencia satírica sobre el campo. Todo ello no tenía otra finalidad que la de ayudarnos a olvidar y lo conseguía. Las reuniones eran tan eficaces que algunos prisioneros asistían a las funciones a pesar de su agotador cansancio y aun cuando, por ello, perdieran su rancho de aquel día” (Frankl, 1999, p. 68).

A modo de ejemplo, Frankl (1999) llega a declarar:

El humor es otra de las armas con las que el alma lucha por su supervivencia. Es bien sabido que, en la existencia humana, el humor puede proporcionar el distanciamiento necesario para sobreponerse a cualquier situación, aunque no sea más que unos segundos. Yo mismo entrené a un amigo mío que trabajaba a mi lado en la obra para que desarrollara su sentido del humor. Le sugería que debíamos hacernos la solemne promesa de que cada día inventaríamos una historia divertida sobre algún incidente que pudiera suceder al día siguiente de nuestra liberación. (p. 71)

No obstante, el psiquiatra es consciente de que cualquier persona se sorprendería “al saber que también había cierto sentido del humor” (1999, p. 70) en un campo de concentración y es que, en la mayoría de ocasiones, los presos debían esforzarse para encontrar una pizca de humor a su alrededor:

Los intentos para desarrollar el sentido del humor y ver las cosas bajo una luz humorística son una especie de truco que aprendimos mientras dominábamos el arte de vivir, pues aún en un campo de concentración es posible practicar el arte de vivir, aunque el sufrimiento sea omnipresente. (Frankl, 1999, p. 72)

Pese a no ser un mecanismo infalible, de las palabras de Frankl puede intuirse que la presencia del humor, “claro está, en su expresión más leve y aun así, sólo durante unos breves segundos o unos minutos escasos” (Frankl, 1999, pp. 70-71), fue uno de los elementos utilizados para trascender sus dificultades y mantener una esperanza en un futuro mejor. En palabras de Vanistendael, “el humor constructivo se erige sobre una encrucijada: algo va mal pero aun con todo conservamos la confianza o la recuperamos” (2013a, p. 13).

Igualmente, cabe mencionar el papel de padre que el actor Roberto Benigni interpreta en la película *La vida es bella*. Es posible que el sentido del humor que desprende Guido para enfrentarse a su trágica situación y “encontrar lo cómico en la propia tragedia” (Puig y Rubio, 2011, p. 106), fuera esencial para hacerle frente y para ayudar a mantener a su hijo con vida.

Asimismo, estas líneas han sido escritas en medio de la tercera ola de una pandemia mundial provocada por la COVID-19. Si uno se detiene a pensarlo, resultan, cuanto menos, curiosas, las innumerables muestras de humor relacionadas con algunas consecuencias de la pandemia (como el uso de mascarillas o el confinamiento y la dis-

tancia social) que han ido apareciendo. Posiblemente en un intento de buscar estrategias para soportar mejor la complicada situación y de reducir y aliviar el estrés, el miedo y la incertidumbre, se encuentran una gran cantidad de memes y chistes, sobre todo en las redes sociales (Antena 3 Noticias, 2021).

Según Sainsbury, “la habilidad de encontrar el humor en situaciones estresantes puede aligerar ostensiblemente el peso de todos” (1997, pp. 10-11). Esto podría explicar el porqué, a pesar de las negativas consecuencias que todo tipo de crisis provocan, los seres humanos las utilizan como “un tema recurrente de la comedia y del humor callejero” (Forés y Grané, 2008, p. 141).

Hoy en día, quizá más que nunca en la época que nos ha tocado vivir, somos conscientes de que la dificultad es parte integrante de la vida. “El sufrimiento es un aspecto de la vida que no puede erradicarse, como no pueden apartarse el destino o la muerte. Sin todos ellos la vida no es completa” (Frankl, 1999, p. 101). Aunque siempre se tienda a pensar que los males afectan a los demás y nosotros nos libraremos de ellos, desgraciadamente llegará un momento en el que nos preguntaremos ¿por qué yo?, ¿por qué me ha tenido que pasar esto a mí? Quien más, quien menos, todos los seres humanos nos veremos abocados a lo largo de nuestra existencia a diferentes obstáculos de mayor o menor envergadura o nivel de gravedad. ¿Quién hubiera pensado en diciembre de 2019 que el año que estaba por llegar supondría un cambio tan grande en nuestras vidas?

Nadie está a salvo de confrontarse con una “nueva normalidad”, es algo inevitable. Ahora bien, todos tenemos la libertad necesaria para elegir cómo hacerle frente. Frankl (1999) manifiesta al respecto que “al hombre se le puede arrebatarse todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas —la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias— para decidir su propio camino” (p. 99). Similarmente, en sus múltiples conferencias, Victor Küppers hace especial hincapié en la posibilidad que cada uno de nosotros tenemos de elegir la actitud que queremos adoptar ante los distintos retos vitales que se nos presentan.

Si una persona no es capaz de sobreponerse a las dificultades, a superarlas para poder avanzar, su vida se verá gravemente afectada. En cambio, “muchas veces es precisamente una situación externa ex-

cepcionalmente difícil lo que da al hombre la oportunidad de crecer espiritualmente más allá de sí mismo” (Frankl, 1999, p. 107).

Pese a que Frankl no utiliza directamente el vocablo, esto es precisamente lo que define el concepto de resiliencia, término que “proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar, saltar hacia atrás, ser repelido o resurgir” (Forés y Grané, 2008, p. 27). Aunque se trata de un constructo complejo y difícil de definir, la resiliencia puede ser entendida como un proceso

que surge en el momento en el que la persona se enfrenta a una adversidad, frente a la cual, poniendo en marcha sus habilidades personales y apoyándose en los recursos y personas que le rodean, puede superar la situación, alcanzando un desarrollo y crecimiento constatables. (Rubio y Puig, 2015, p. 168)

La palabra resiliencia es relativamente novedosa, pero los cambios, la adaptación y la superación de las adversidades son fenómenos que siempre han sido connaturales a la vida humana, que forman parte del ciclo vital. “La lucha por la supervivencia es algo que reside en la propia esencia del ser humano, y de la que hemos tenido constancia a lo largo de toda la historia de la Humanidad” (Rubio y Puig, 2015, p. 100). Sin embargo, aporta una nueva concepción del hombre, una nueva mirada que se centra en el potencial y la capacidad del ser humano para “enfrentarse y superar las adversidades tomando las riendas de su propia vida” (Puig y Rubio, 2011, p. 29). De este modo, la adversidad puede ser vista como una oportunidad para crecer, pasando “del por qué al para qué” (Puig y Rubio, 2011, p. 91). Así, la resiliencia puede relacionarse con conceptos como la esperanza humana y la consecución de la felicidad pese al dolor padecido. Además, “los principales factores y ejes que favorecen la resiliencia son los mismos que favorecen la felicidad” (Forés y Grané, 2008, p. 117). Por este motivo, más allá de la prevención de posibles traumas, el desarrollo de “una mentalidad resiliente nos servirá para todos los aspectos de nuestra vida diaria, en todos los papeles que representamos y en todas nuestras interacciones con los demás” (Brooks y Goldstein, 2010, p. 13).

Si bien las primeras investigaciones en torno a las características de personas resilientes utilizaban conceptos como el de ‘invulnerabilidad’, “ser resilientes tiene poco, por no decir nada, que ver con ser invulnerables” (Forés y Grané, 2008, p. 32). La invulnerabilidad

sugiere que se es absolutamente resistente al daño siempre y en cualquier circunstancia, en cambio, los seres humanos tenemos limitaciones y, en ocasiones, como al jugar a “Hundir la flota”, aunque nos hayamos colocado en las coordenadas que nos parecían más seguras, seremos tocados. En ese momento, lo que tenemos que intentar conseguir, pese a estar a la deriva o empezando a naufragar, es no ser también hundidos completamente o, al menos, no naufragar indefinidamente y poder volver a salir a flote con mayores dotes de navegación. En eso consiste la resiliencia, pues, como exponen Forés y Grané (2008), “es más que resistir, es también aprender a vivir” (p. 34), “crecer hacia alguna cosa nueva” (p. 41).

En cuanto el foco de estudio sobre la resiliencia se centró en el análisis de aquellos factores que podrían ayudar a una persona a superar una situación difícil⁶, numerosos autores se han dedicado a investigar cuáles serían las características personales o fortalezas intrapsíquicas de una persona resiliente o cuáles podrían ser los factores que ejercieran de pilares de resiliencia. En esta línea, investigadores como Vanistendael, Cyrulnik, Anaut, Barudy y Dantagnan, Lemaître y Puig, Wolin, Munist, Lascano o Suárez Ojeda, entre otros, identifican el sentido del humor como uno de los componentes esenciales para cambiar el punto de vista, desdramatizar y obtener cierta distancia de una situación difícil para constituir una mentalidad resiliente (Brooks y Goldstein, 2010). “Múltiples estudios realizados por todo el mundo demuestran que el humor ayuda a los individuos a enfrentarse a la adversidad” (Brooks y Goldstein, 2010, p. 153).

Stefan Vanistendael incluye en la tercera habitación de su famosa “casita de la resiliencia”⁷ las estrategias de adaptación positiva, entre las que se encuentra el sentido del humor. Además, Manil (2013) considera al humor una consecuencia visible de la creatividad y una herramienta que ofrece “la oportunidad de relativizar, de desdramatizar las desgracias potenciales” (p. 33). Igualmente, según Vanistendael (2013a) el humor permite:

⁶ “En lugar de pensar por qué van a fracasar, es pensar qué tienen aquéllos que pudieron ‘navegar’ satisfactoriamente” (Rubio y Puig, 2015, p. 122).

⁷ Una representación gráfica con la que explica, metafóricamente, los diversos aspectos de la resiliencia.

1. Un mayor ajuste cognitivo que “nos brinda cierta distancia, aunque no resolvamos el problema” (p. 16).
2. La liberación de tensión emocional.
3. La risa y el bienestar físico. De hecho, “es probable que los efectos positivos de la risa sobre el cuerpo sean uno de los aspectos más estudiados del humor” (p. 17).
4. La mejora de las relaciones interpersonales, considerado un pilar básico de resiliencia.
5. La recuperación o aumento de la confianza en la vida y en los demás. Igualmente, aunque “el humor requiere normalmente un clima de confianza” (p. 23), “en ocasiones es el humor el que ayuda a restablecer la confianza” (p. 24).
6. La preservación mediante la tensión entre el ideal y la realidad, combinando realismo y esperanza, “una de las características esenciales de la resiliencia” (p. 19). Asimismo, “el humor constructivo permite integrar elementos contradictorios de la vida y reduce las tensiones entre esos elementos hasta un nivel razonable” (p. 18), manteniendo “una tensión intacta y razonable entre ideal y realidad” (p. 19).
7. Un modesto descubrimiento sobre sentido y significado, es decir, ayuda a dirigir la mirada “hacia algo positivo cuando se había perdido esa conexión con la vida” (p. 19).

De un modo similar, Puig y Rubio (2011) expresan que una actitud positiva favorece el “pensar de manera creativa, constructiva y relajada” (p. 83) y esto puede fomentarse a través de emociones positivas generadas a partir del humor. El buen humor dispone el espíritu a la alegría, “permite alejarse del foco de tensión, relativizar, positivizar, elaborar de un modo lúdico” (Puig y Rubio, 2011, p. 106).

En las últimas décadas, diversas investigaciones han intentado demostrar los beneficios fisiológicos que el uso de la risa y del humor tienen en el estado de salud física. No en vano, muchos profesionales sanitarios lo recomiendan y han aparecido un gran número de técnicas e intervenciones clínicas que lo aplican, aunque sigue siendo complicado demostrar empíricamente sus beneficios. Sin embargo, resulta más fácil señalar los bienes que el humor puede aportar a la salud mental. Según el escritor Mark Twain, “la especie humana tiene sólo un arma realmente efectiva: la risa. En el momento en que

surge la risa, toda nuestra dureza se desploma, toda nuestra irritabilidad y nuestros resentimientos se desvanecen y un espíritu ‘soleado’ ocupa su lugar”. A modo de ejemplo, encontramos las experiencias reales que el escritor Albert Espinosa narra en sus libros y guiones cinematográficos respecto a su superación del cáncer, anécdotas que revelan las bromas y travesuras que él y otros jóvenes adolescentes ingresados en el hospital utilizaban para poder soportar con una mejor actitud su sufrimiento. Asimismo, existen sitios web en los que los mismos afectados comparten bromas y chistes relacionados con el cáncer que les ayudan a “sobreponerse a cualquier adversidad y reducir los mayores monstruos a ridículos fanticos” (Forés y Grané, 2008, p. 138), es decir, a adquirir “una distancia entre el problema y su persona” (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 38) a través del humor.

No obstante, el humor no solamente puede beneficiar a las personas que estén sufriendo o hayan sufrido algún contratiempo, sino que se considera una capacidad importante en numerosos campos. Forés y Grané ponen de manifiesto la existencia de estudios que “justifican el empleo de proyectos de humor aplicado para promover la resiliencia en distintos ámbitos, desde la salud hasta la educación o los negocios” (2008, p. 137). En este sentido, grandes empresas como MySpace, Google o la española El Pozo, ya han puesto en funcionamiento diversas prácticas y múltiples recursos lúdicos para mejorar la productividad, las relaciones humanas y los niveles de estrés de sus empleados.

Sin embargo, el humor ha de ser empleado dentro de unos límites. Debemos ser cuidadosos para no caer en un sarcasmo exacerbado o en un humor agresivo que cause daños a los demás. “La diferencia entre un chiste que provoca la risa y uno que provoca dolor puede ser muy difusa, sobre todo cuando se refiere a la autoestima” (Brooks y Goldstein, 2010, p. 157). Por lo tanto, debe prestarse especial atención a que el humor sea constructivo, que “se manifiesta como una forma de *inteligencia* vital, tal vez como una forma de *sabiduría*” (Vanistendael, 2013a, p. 13), y huir de aquel de naturaleza destructiva.

Según Forés y Grané (2008), “todas las personas podemos ser resilientes. El desafío consiste en encontrar la manera de promover la resiliencia en cada persona, tanto individualmente como en las familias y las comunidades” (p. 29). En este sentido, la función mimético-

catártica de la literatura aparece como una aliada. De acuerdo con Cyrulnik y Anaut (2016), “las películas, novelas y ensayos proporcionan el placer de entender y de reintegrar la condición humana” (p. 27). El lector, mediante una identificación y un análisis de la conducta de los protagonistas, puede encontrar en las narraciones ejemplos de vida que le ayuden a desencadenar un cambio en la suya. Teniendo en cuenta esta “visión clásica de la obra literaria vista como mimesis de la realidad y, por consiguiente, como un medio posible y eficaz de conocimiento de la realidad” (Kazmierczak, 2014, p. 135), podemos enfocar el estudio del problema que estamos acometiendo mediante las arduas vidas de Lázaro de Tormes y de Huckleberry Finn que aparecen plasmadas en *La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades* y *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Las obras narran la vida de niños huérfanos⁸, pobres e ingeniosos que se enfrentan a una lucha por la supervivencia que los conduce a la madurez por un camino plagado de soledad⁹, dolor, miedo¹⁰ y hambre¹¹, pero al mismo tiempo de aprendizaje y fortalecimiento a través del optimismo y el sentido del humor.

Los protagonistas realizan un “doble viaje”, un viaje geográfico que supone una movilidad física y que lleva a Lázaro a recorrer el centro de España y a Huckleberry a navegar por el río Mississippi, y un viaje personal, que implica un crecimiento madurativo mediante la superación de dificultades de todo tipo.

Aunque encontramos múltiples definiciones de resiliencia, según Forés y Grané (2008), es necesario la presencia de dos elementos básicos, “primero, la noción de adversidad entendida como trauma, riesgo, amenaza presente en la biografía de una persona; y segundo, la noción de adaptación positiva entendida como superación del

⁸ “Le rogaba que me tractase bien y mirase por mí, pues era huérfano” (2002, p. 22).

“Pero está Huck Finn, que no tiene familia” (Twain, 2007, p. 88).

⁹ “Después, durante una hora no había nada que oír ni que ver: sólo la soledad” (Twain, 2007, p. 206).

¹⁰ “Con el gran miedo que tenía” (2002, p. 40).

“Os aseguro que ahora yo tenía miedo” (Twain, 2007, p. 291).

¹¹ “Finalmente, yo me finaba de hambre” (2002, p. 49).

“Cuando se hizo bien de noche tenía bastante hambre” (Twain, 2007, p. 124).

trauma” (p. 39). Ahora bien, la resiliencia no es un estado definitivo y no puede ser absoluta, sino que se encuentra en continua evolución. En este sentido, podríamos considerar este segundo viaje que realizan los niños como un “viaje de aprendizaje y de plenitud” (Bolaño, 2012, p. 9) vinculado al proceso de adaptación resiliente.

3. DOS OBRAS DISTINTAS CON PERSONAJES SIMILARES

La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades se considera el germen de la novela picaresca, género literario muy arraigado durante el Siglo de Oro de la literatura española. Aunque “la *editio princeps* de nuestra novela probablemente vio la luz en 1553 o, si acaso, en 1552” (Rico, 2020a, p. 14), las tres primeras ediciones conservadas datan de 1554, año en el que la pequeña obra revolucionó, con un extraordinario éxito “tan amplio cuanto rápido” (Rico, 2020a, p. 14), la literatura renacentista del siglo XVI en España. Si el Renacimiento suponía una idealización del hombre que se plasma mediante obras caballerescas, pastoriles o moriscas; el “Lazarillo” en cambio, muestra, a través de la perspectiva de un niño huérfano y pobre, Lázaro de Tormes, la más cruda realidad social de su tiempo. Quizá sea justamente esta carga crítica hacia su sociedad lo que provocó que el autor decidiera permanecer anónimo.

A partir de esta “extensa narración en prosa con un sostenido diseño realista” (Rico, 2020b, p. 47), se plasma la caracterización de un individuo, pregonero de Toledo, que retrata, en primera persona, su humilde realidad cotidiana. La obra se estructura en un prólogo y siete tratados redactados en un lenguaje vulgar, aunque modernizado con respecto al castellano medieval, e incluye elementos de la tradición popular. Puesto que “nada hay que cualquier lector de la época no pudiera haber visto, oído o vivido en el ámbito de las experiencias comunes y triviales” (Rico, 2020b, p. 46), la narración, escrita con estilo llano, pseudoautobiográfico, epistolar, jocoso e irónico, “podría ser efectivamente la autobiografía de un pregonero castellano” (Rico, 2020b, p. 45). De este modo, aunque se trate de una obra de ficción literaria, siguiendo el método neor aristotélico basado en la *Poética* de Aristóteles del que habla Kazmierczak (2014), se hace uso de una

técnica realista que lleva a cabo una mimesis directa o literal, “una designación de la realidad mimetizada de una manera lo menos figurada posible” (Kazmierczak, 2014, p. 139). Igualmente, podemos constatar una mimetización de la “mirada del narrador (...) un procedimiento literario que puede aportar riquezas extraordinarias a la mimesis” (Kazmierczak, 2014, p. 140) y también a la catarsis. El lector adulto que lea la obra es capaz de identificarse con el niño y de ver el mundo a través de su perspectiva.

Como el título fielmente nos indica, el Lazarillo nos cuenta con humor, y añadiendo una coloración cómica, “sus fortunas y adversidades”, su experiencia vital, plagada de carencias y desgracias, partiendo de su nacimiento, pasando por su infancia y por todos los amos de diferentes estamentos sociales a los que tuvo que servir hasta llegar al momento en el que escribe la historia, en el que considera que se encuentra “en la cumbre de toda buena fortuna” (Rico, 2020c, p. 121). Que el Lazarillo describa con humor, ya en su edad adulta, las desventuras a las que tuvo que enfrentarse, es algo que Forés y Grané (2008) relacionan con un trabajo de metamorfosis de la realidad que, mediante una representación de la desgracia, “permite el dominio del trauma y, por tanto, su distanciamiento” (p. 49). La elaboración de un proyecto creativo, como puede ser una novela, permite a una persona transformar el sufrimiento y alejar el pasado, para así poder integrar y superar el trauma, convirtiéndolo incluso “en una cosa agradable después de metamorfoseado (...)” (Forés y Grané, 2008, p. 50). Así, podríamos considerar que escribir sobre ello y, hacerlo con un cierto tono irónico, con el que llega a reírse de sus propias desgracias¹², ayuda a Lázaro a “metamorfosear el dolor del momento para hacer de él un recuerdo glorioso o incluso divertido” (Forés y Grané, 2008, p. 50). Esto encaja perfectamente con la opinión de Pierre Manil (2013), que declara que “si el resiliente encuentra alivio al hacer bifurcar su existencia, aún puede mejorar con el placer de burlarse de sí mismo en cuanto bromea con lo que le puso a prueba” (p. 37). Por consiguiente, podría decirse que la deformación cómica de su historia contribuye a que Lázaro sea capaz de sobrellevar y superar su solitaria vida de penurias y, al mismo tiempo,

¹² “Tener la capacidad de reírse de todo, incluso de uno mismo, es un buen antídoto ante los golpes existenciales” (Forés y Grané, 2008, p. 83).

ayuda a que el lector afronte un relato triste desde una óptica de esperanza y positividad que, mediante una catarsis mimética positiva, podrá trasladar a su propia vida.

Las aventuras de Huckleberry Finn es una novela realista escrita por Mark Twain y publicada en 1884. La obra, que presenta claras influencias del género picaresco español, es considerada la novela iniciadora de la moderna literatura norteamericana, de una “nueva literatura no ya neolinglés sino nacional” (Pavese, 2008, p. 162). Además es, “para una buena parte de lectores y crítica, la obra cumbre de la literatura norteamericana del siglo XIX” (Twain, 2007, p. 42)¹³.

Las aventuras de Huckleberry Finn plasma la vida de un niño que, realizando un viaje en balsa a través del río Mississippi en compañía de Jim, un esclavo negro huido a quien ayuda en su búsqueda de libertad, debe enfrentarse a una experiencia marcada por el sufrimiento. Sin embargo, pese a las vicisitudes con las que Huckleberry se encuentra, el discurso “se apoya en el vigor y el humor” (Bolaño, 2012, p. 8), como armas para desarrollar la “capacidad para sobrevivir” (Bolaño, 2012, p. 9) de la que Finn hace gala. “Y en estos terrenos a Mark Twain no hay quien le haga sombra; su vigor, que se apoya en el habla y los giros populares, es único; su sentido del humor negrísimo, también” (Bolaño, 2012, p. 9). Tal como se ha dicho en las líneas anteriores, es de sobras conocida la relación de Twain con el humor, al que llega a considerar “la bendición más grande de la humanidad”. No en vano, “Twain sabe que toda épica es sórdida, y que lo único que puede paliar algo la inmensa tristeza de toda épica es el humor” (Bolaño, 2012, p. 14). Por este motivo, identificamos a lo largo de la obra toques de humor que aligeran el relato y contribuyen a facilitar una situación de supervivencia y, en general, una actitud positiva ante la vida. Pese a que Twain nos advierte al inicio de la novela que “las personas que intenten encontrar un motivo en esta narración, serán perseguidas. Aquellas que intenten hallar una moraleja, serán desterradas. Y las que traten de encontrar un argumento, serán fusiladas”

¹³ “Según Ernest Hemingway, en *Green Hills of Africa*: “Toda la literatura americana moderna viene de un libro de Mark Twain llamado Huckleberry Finn... es el mejor libro que hemos tenido. Toda la escritura americana viene de él. No había nada antes. No ha habido nada tan bueno desde entonces” (Twain, 2007, p. 51).

(Twain, 2012, p. 22), la historia de Huckleberry Finn puede ayudar a ejemplificar el desarrollo de una actitud resiliente ante la vida.

Según Twain (citado por Conn, 1998), “el novelista nativo expone claramente ante los demás las costumbres, el modo de hablar y la vida de unas pocas personas reunidas en un cierto lugar, el suyo, y eso es un libro” (p. 150). Curiosamente, pueden encontrarse en los niños protagonistas y en los personajes secundarios de dos obras de contextos históricos y culturales distintos, grandes semejanzas. En un momento en el que la realidad de sus respectivos países conjugaba potencial económico con decadencia social, los estereotipos sociales de Estados Unidos que aparecen en “la obra cumbre de Mark Twain” (Twain, 2007, p. 42) son muy similares a los españoles que plasma *El Lazarillo*, vistos y enjuiciados en ambos casos desde una perspectiva infantil. Ambas obras pretenden reflejar una realidad social a través de los ojos de un joven desarraigado que necesita la fuerza fundamental de la resiliencia para poder enfrentarse a las diversas contradicciones que se encuentra a lo largo de su corta existencia y poder salir fortalecido, obteniendo un crecimiento personal. En muchas ocasiones, esto es posible gracias a la “habilidad para mantener una visión positiva a pesar de las dificultades e incluso del sufrimiento” (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 24).

Igualmente, pese a tratarse de personajes que se mueven en ambientes que les muestran los ejemplos más negativos de la sociedad, en su evolución vital durante el camino formativo hacia la madurez escapan del determinismo, ejemplificando que “la resiliencia es un canto a la libertad humana con una cantinela muy particular: no hay fatalidad ni determinismos absolutos de ningún tipo” (Forés y Grané, 2008, p. 65). En esta línea, podemos observar, por ejemplo, que mantienen un sentido de la justicia inherente al ser humano y no manipulado por las convenciones sociales de los adultos, que presentan remordimientos al obrar mal y que son compasivos y se entregan en la ayuda al prójimo, siempre que este lo merezca. Es decir, muestran una “tendencia proactiva para brindar comprensión y apoyo a los demás” (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 24). Así, como se plasma en *Huckleberry Finn*, “un buen corazón y una conciencia deformada entran en colisión y la conciencia sale derrotada” (Conn, 1998, p. 155). Además, otros de los puntos que los niños comparten es la habilidad

para solucionar problemas y tomar decisiones, el sentir que controlan su vida y la esperanza en un futuro mejor¹⁴.

La mayoría de los personajes con los que los protagonistas se relacionan provocan un rechazo¹⁵ en los niños, quienes se dan cuenta de su mezquindad, su desvergüenza, su egoísmo y sus artimañas y malas prácticas. No obstante, justamente los paradigmas sociales de cada época, el escudero en *El Lazarillo*, un noble de baja categoría que vivía de las guerras imperialistas y religiosas que mantenía el país y cuya honra le impedía trabajar y Jim, el esclavo negro con el que Huck viaja, despiertan sentimientos diversos en ellos. Tanto el escudero como Jim desencadenan compasión, aprecio e incluso lástima¹⁶ en los niños, que, al sentirse bien tratados, no dudan en ayudarlos¹⁷. En este sentido, de acuerdo con Barudy y Dantagnan (2011), “la resiliencia no es un atributo individual innato e independiente del entorno, sino que emerge de la relación del niño o niña con su entorno fundamental: el humano” (p. 21). Igualmente, el humor, la risa y la sonrisa son “producto de un intercambio interpersonal. Se trata de una forma de consuelo genuino en el sentido que la sorpresa de un placer contrarresta el peso de un suceso” (Manil, 2013, p. 39). De esta manera, encontramos, no tanto en el escudero de Lázaro, pero sí con claridad en Jim, otro de los puntos clave para el desarrollo de la resiliencia (identificado ya en el estudio de Emmy Werner), la figura de un tutor de resiliencia al que Huck encuentra en su camino “en aquel momento tan complicado” (Rubio y Puig, 2015, p. 65). El término ‘tutor de resiliencia’ acuñado por Boris Cyrulnik, “define a aquella persona, lugar, acontecimiento, objeto, que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma” (Rubio y Puig, 2015, p. 138). Aunque Jim no es del todo consciente del papel que desempeña, gra-

¹⁴ “Teníamos el propósito de vender la balsa, embarcarnos en un vapor y navegar Ohio arriba, por entre los estados libres, donde nuestras preocupaciones tendrían fin” (Twain, 2012, p. 117).

¹⁵ “Aquello bastaba para sentir vergüenza del género humano” (Twain, 2007, p. 250).

¹⁶ “Y no tenía tanta lástima de mí como del lastimado de mi amo, que en ocho días maldito el bocado que comió” (2002, p. 94).

¹⁷ “Con todo, le quería bien, con ver que no tenía ni podía más. Y antes le había lástima que enemistad. Y muchas veces, por llevar a la posada con que él lo pasase, yo lo pasaba mal” (2002, p. 91).

cias a la relación interpersonal que Huck establece con él, empieza a “protegerse, de forma creativa y constructiva, de los factores de estrés familiar y social” (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 30). Jim es capaz de aceptar a Huck más allá de sus defectos o problemas, consiguiendo que se sienta útil, valioso, querido y seguro. De este modo, Jim y Huck se convierten en “dos camaradas de desgracias” (Twain, 2012, p. 9) y consiguen crear un vínculo de confianza y aceptación mutua que lleva al niño a su autorrealización y autonomía. Por lo tanto, a pesar de los malos tratos paternos sufridos en su infancia, el apoyo de Jim permite a Huck encontrar una mano amiga, mano que lo impulsa a “encontrar felicidad y bienestar a pesar de los sufrimientos y del dolor padecido” (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 29). Los recursos internos que ayudan a Huck a resistir se ven complementados de esta forma por un recurso externo que lo empuja a salir del río, a “elevarse de las aguas para volver a la vida” (Forés, Grané, 2008, p. 35), a vivir una experiencia reparadora. Jim, mediante este vínculo afectivo creado, ayuda a devolverle a Huck la confianza en sí mismo, en la humanidad y en un futuro mejor. “Pero tú vas por buen camino. En tu vida tendrás muchas preocupaciones y muchas alegrías. A veces te harán daño y a veces estarás malo; pero siempre volverás a ponerte bueno otra vez” (Twain, 2012, p. 42).

4. REFLEXIONES FINALES

En conclusión, resulta necesario que se tenga en cuenta la importancia de formar personas resilientes que sean capaces de hacer frente a los problemas vitales que puedan encontrarse, para poder soportar la frustración, superarlos y adaptarse de forma positiva a los cambios. Puede observarse en *La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades* y en *Las aventuras de Huckleberry Finn* como humor y resiliencia cooperan para que Lázaro y Huckleberry Finn puedan seguir adelante y enfrentarse y sobreponerse a las situaciones desagradables y hostiles, superando la adversidad para poder llegar a crecer personalmente a partir de esta. Igualmente, se manifiesta que un pilar imprescindible en el que humor y resiliencia se apoyan es el de las relaciones interpersonales. En esta línea, Huckleberry encuentra en Jim alguien con quien compartir sus problemas y podríamos considerar que el Lazarillo, al no correr la misma suerte,

escribe su historia para comunicarse con todo aquel que quiera conocerla.

“El ser humano tiene la capacidad de ser guionista y protagonista de sus propias historias” (Forés y Grané, 2008, p. 17). En esta línea, el lector de estas obras podrá encontrar ejemplos de superación apoyados en el optimismo y el humor que lo ayuden a escribir mejor su propia vida. Y es que no hay duda de que la vía más suave para enfrentarse a los retos que nos plantea la vida pasa por adoptar la mejor de las actitudes y el más alegre de los ánimos.

Por consiguiente, aunque el humor no sea capaz de arreglar una condición de vida desfavorable, permitirá que, al menos durante algunos segundos, las lágrimas puedan ser de alegría y no de tristeza. Y a partir de aquí, podrá convertirse en un arma de fomento de la resiliencia.

Bibliografía

- Anónimo. (2002). *Lazarillo de Tormes*. Ediciones Cátedra.
- Antena 3 Noticias. (1 de enero de 2021). *Los mejores memes del año de la pandemia del coronavirus*. <https://tinyurl.com/4pmzs945>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.
- Bolaño, R. (2012). Prólogo. Nuestro guía en el desfiladero. En M. Twain. *Las aventuras de Huckleberry Finn* (2ª edición) (pp. 7-17). DEBOLS!LLO.
- Brooks, R., y Goldstein, S. (2010). *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad*. Paidós.
- Conn, P. (1998). *Literatura Norteamericana*. Cambridge University Press.
- Cyrulnik, B., y Anaut, M. (Coords.) (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Gedisa.
- Forés, A. y Grané, J. (2011). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad* (3ª edición). Plataforma Editorial.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder.
- Fry, W.F. y Salameh, W.A. (2004). *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Kazmierczak, M. (2014). Los conceptos de mimesis y catarsis en análisis literario. El ejemplo de *Macbeth*. En M. Kazmierczak y M. T. Signes (Eds.). *Edu-cando a través de la palabra hoy: aportaciones sobre teoría y didáctica de la lengua y la literatura* (pp.135-149). Academia del Hispanismo.
- Küppers, V. (2013). *Vivir la vida con sentido. Actitudes para vivir con pasión y entusiasmo*. Plataforma Editorial.

- Manil, P. (2013). El humor y la resiliencia en cooperación. En S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil y M. Router. *Resiliencia y humor* (pp. 29-45). Gedisa.
- Munist, M., Suárez Ojeda, E. N., Krauskopf, D., Silber, T.J. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Paidós.
- Pavese, C. (2008). *La literatura americana y otros ensayos*. Editorial Lumen.
- Puig, G., Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Gedisa.
- Rico, F. (2020a). Primeras ediciones. En F. Rico (Ed.). *Lazarillo de Tormes* (33ª edición) (pp. 13-15). Ediciones Cátedra.
- Rico, F. (2020b). Contextos. En F. Rico (Ed.). *Lazarillo de Tormes* (33ª edición) (pp. 45-77). Ediciones Cátedra.
- Rico, F. (2020c). Entre burlas y veras. En F. Rico (Ed.). *Lazarillo de Tormes* (33ª edición) (pp. 78-127). Ediciones Cátedra.
- Rico, F. (Ed.) (2020d). *Lazarillo de Tormes* (33ª edición). Ediciones Cátedra.
- Rubio, J.L., Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Gedisa.
- Sainsbury, S. (1997). Stress in the Workplace: Five Great Ways to De-stress. *Outposts*, 10-11.
- Suárez Ojeda, E. N. (2006). *Avances en el concepto y aplicación de resiliencia comunitaria*. II Jornadas sobre Resiliencia, Aplicaciones en Resiliencia: hacia lo posible, Zaragoza.
- Twain, M. (2007). *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Espasa Calpe.
- Twain, M. (2012). *Las aventuras de Huckleberry Finn* (2ª edición). DEBOLSILLO.
- Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P., Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Gedisa.
- Vanistendael, S. (2013a). Sonreír cuando la vida no nos sonríe. En S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil y M. Router. *Resiliencia y humor* (pp.11-29). Gedisa.
- Vanistendael, S. (2013b). Resiliencia y espiritualidad. En S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil y M. Router. *Resiliencia y humor* (pp.61-65). Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2004). *Resiliencia y sentido de vida*. Paidós.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1992). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. Cornell University Press.
- Wolin, S. J. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Villard Books.

Palabra, educación y humanidad: una comparación entre el *Génesis* y *Las crónicas de Narnia* de C.S. Lewis

Cintia Carreira Zafra¹

Esta investigación forma parte del proyecto ANDREIA «Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado» (PID2019-111032RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación TRIVIUM «Familia, educación y escuela inclusiva».

En este artículo analizamos el libro del *Génesis* y *Las crónicas de Narnia* de C.S. Lewis —y de manera particular uno de los libros que componen esta saga de literatura juvenil, *El sobrino del mago*— con el fin de resaltar las semejanzas y diferencias entre ambas narrativas. Las dos obras comparten el objetivo de presentar a los lectores explicaciones sobre los orígenes de nuestro mundo y del de Narnia. La intención de nuestra investigación es reflejar el poder —figurado— de la palabra en la configuración de estas dos narraciones, atendiendo al crucial hecho por el que se dice que la *Biblia* no es meramente *un* libro sino *el* libro (Steiner, 2004). Destacamos las obras de referencia de Alter (1981), Alter y Kermode (1987) Auerbach (1950) y Bloom (1989) en lo que respecta al concepto de Biblia en tanto que objeto literario. Ellos coinciden en que esta es el elemento principal de la tradición imaginativa occidental, la estructura de la cual dialoga con las convenciones y géneros de la literatura también occidental. Una de las características de las Sagradas Escrituras, tomándola como una creación literaria, consiste en su capacidad de autorrecreación: sus motivos pueden ser replicados y reformulados en otras creaciones

¹ Doctora en Humanidades, máster en Estudios Comparados de Literatura, Arte y Pensamiento. Desarrolla su labor docente e investigadora en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities. Correo electrónico: ccarreiraz@uao.es

literarias conformando un conjunto de interrelaciones que construyen, a su vez, el panorama literario actual. Se confirma así la relevante presencia de los motivos bíblicos incluso en la literatura infantil y juvenil, clasificación en la que se encuentran *Las crónicas de Narnia*, convirtiéndose esta postura en el eje metodológico de este capítulo, la cual retomamos en las conclusiones.

1. SOBRE LOS ORÍGENES

Iniciamos nuestro estudio comparativo haciendo alusión a los métodos por los cuales se gesta e inicia una historia. Se pregunta Jospivoci (1995) cómo arranca una historia, ante lo que responde que existen dos posibilidades: empezar por el principio o por la mitad. Toda historia narrada exige, en cualquiera de los casos, una composición lógica y ordenada de acontecimientos sucedidos de manera gradual desde un inicio que conducirá inexorablemente a un final, sea del tipo que sea. Nos preguntamos en este momento hasta qué punto el hombre recrea su propia experiencia en todas aquellas creaciones narrativas en las que se origina un acto creador que viene a establecer un orden frente al caos primigenio².

El sobrino del mago es el libro que presenta con absoluta claridad la creación de Narnia, el mundo que recrea C.S. Lewis y en el que se desarrollan las aventuras que dan nombre a los siete libros de la saga *Las crónicas de Narnia*³. Digory Kirke y Polly Plummer, los dos

² “La creación, en resumen, parece pertenecer al complejo que hemos asociado con la metáfora de integración. Crear significa crear una unidad concebida con artesanal cuidado, en la que cada detalle adquiere una función, una relación característica con respecto al todo. (...) Hoy día deberíamos estar más inclinados a (...) decir que el concepto de Dios como Creador es una proyección del hecho de que el hombre crea las cosas. (...) Es evidente que existe algo esencial con respecto al lugar de la creación en la visión total de la Biblia, mas nuestra forma de comprenderlo al parecer es muy poco adecuada. Cuando recurrimos al poder creativo humano, vemos que contiene una cualidad mejor, denominada recreación, la transformación del caos dentro de nuestra experiencia común de la naturaleza” (Frye, 1988, p. 138).

³ A lo largo del presente artículo nos referimos a *El sobrino del mago* con la abreviatura MN., que proviene de la versión original inglesa de su título, *The*

protagonistas, aparecen en un lugar desconocido para ellos gracias a la ayuda de dos anillos que Andrew, el tío de Digory, les proporciona. Desde ese lugar⁴ y sumergiéndose en uno de los muchos charcos que les rodean, el escenario cambia y se encuentran ahora en un nuevo mundo. Ahí ven unas figuras humanas, personas *reales* que por culpa de un encantamiento no se mueven ni hablan ni parecen casi estar vivas. Ven, a continuación, un martillo y un timbre depositados encima de una mesa, en la que pueden leer una inscripción que les previene de no tocar un timbre. Los niños discuten sobre si deberían hacerlo o no, y Digory decide tocar el timbre bajo el pretexto de que no sería capaz de vivir toda su vida arrepentido de no haberlo tocado e imaginando qué hubiera pasado si lo hubiera hecho. Este suceso desencadena que se despierte Jadis, la cruel y malvada reina de ese mundo en el que se encuentran, que está llegando a su fin. Unos capítulos después, Jadis, Polly y Digory serán los testigos de la creación de Narnia por Aslan, el gran león por cuya voz Narnia y los animales que él mismo crea se despiertan a la vida.

La aventura de Digory empezará en el momento en que Aslan le pide que le traiga una manzana de un árbol que se encuentra en lo alto de una colina muy lejos de allí, para que pueda plantarlo y que este proteja a Narnia del mal durante muchos años. Una vez delante del árbol, Digory se vuelve a sentir tentado de tomar una manzana para él porque la reina Jadis le hace pensar que una manzana de esas podría curar a su madre, que está muy enferma en su casa de Londres, y le presiona hasta el límite, pero Digory se mantiene fuerte y no cede. Vuelve, por tanto, a entregarle la manzana a Aslan, solamente una, la que el león le pidió, y él mismo la planta. Aslan entonces le permite coger una manzana del árbol para que cure a su madre, tras

Magician's Nephew. Usamos, asimismo, las abreviaturas LWW. para *El león, la bruja y el armario* —*The Lion, the Witch and the Wardrobe*—, PC. para el libro *El príncipe Caspian* —*Prince Caspian*—, SC. para *La silla de plata* —*The Silver Chair*—, HB. para *El caballo y el muchacho* —*The Horse and His Boy*— y LB. para *La última batalla* —*The Last Battle*—. En el apartado de referencias bibliográficas la saga completa se cita en el orden recomendado de lectura por su autor y no cronológicamente según su publicación en distintas editoriales.

⁴ Descrito como “the quietest wood you could possibly imagine. There were no birds, no insects, no animals, no wind. You could almost feel the trees growing” (MN. 31).

explicarle con detalle cómo funciona ese supuesto poder curativo de la manzana, y cuando Digory vuelve a su casa y se la da de comer a su madre, esta se cura. Hasta aquí el resumen del libro del escritor inglés.

Por su parte, el relato bíblico de la creación⁵ posee también un orden en la sucesión de sus acontecimientos así como un final: siguiendo los días de la semana, primeramente se separan luz y tinieblas, agua y tierra, día y noche. Estas divisiones elementales, que son el principio fundamental del orden, se producirán también en la clasificación de los animales terrestres, acuáticos y aéreos. Por último, se relata la creación del hombre, semejante a Dios. Por ocupar este último un lugar preeminente⁶ en la creación por encima de todo aquello creado, encontramos una segunda narración sobre el origen del hombre en la que se detalla de modo especial la creación de la mujer, informada por Dios con la costilla del hombre. El comienzo del relato, en hebreo, como es sabido, es *bereshit bara elohim et hashamayim ve'et ha'aretz*, lo que traducido se lee como “al principio creó Dios el cielo y la tierra” (Gen 1, 1). A pesar de la sencillez de la frase, decir que Dios crea al principio los cielos y la tierra nos proporciona información fundamental, sobre todo teniendo en cuenta el origen de la palabra hebrea *bara*, que en ningún caso supone crear de la nada, sino más bien crear, es decir, “realizar una acción sorprendente, impresionante, formidable. (...) Bíblicamente hablando, «crea» cuando se constata, de repente, algo nuevo en la escena de la historia” (Auzou, 1975, p. 201). Por este motivo, según la indeterminación gramatical del sustantivo *bereshit* unido al verbo que le sigue, se dice que el principio es tal en relación a algo que ya era antes; se puede entender como el comienzo de la historia del mundo, pero no de la historia de “todo” (Auzou, 1975).

⁵ Subraya Blanch (1999) la facilidad con la que la tradición que describe el *Génesis* ha permitido, con su manera antropomórfica particular, que otros relatos hayan usado esa fecunda imaginaria para consolidar una idea misma y única de creación.

⁶ Se considera que la creación entera está al servicio del hombre desde que el mismo Dios pronuncia estas palabras: “Sed fecundos y multiplicaos, llenad la tierra y sometedla; dominad los peces del mar, las aves del cielo y todos los animales que se mueven sobre la tierra” (Gen 1, 28).

Es cierto que antes de que la tierra fuese creada, no era tierra. Por lo menos, no era la tierra que hoy conocemos como tal. Nótese que la frase no supone que lo que existía antes de lo que se conoce como tierra, esa realidad preexistente fuera confusa o desordenada, sino una especie de lugar vacío, como el lugar vacío similar narrado por C.S. Lewis que se describió con anterioridad. Cuando los protagonistas del relato de la creación de MN. llegan al lugar en el que Narnia está a punto de ser creada, Narnia todavía no existe. Ellos creen, no obstante, que ese mundo es Charn, el mundo en el que Jadis reinaba y que ya ha sido destruido, pero ella misma reconoce que no están ahí⁷. Pero entonces, sin previo aviso, la oscuridad en la que se encontraban parece desaparecer y convertirse en una explosión de lo que terminarán reconociendo más tarde como pura vida⁸.

Resulta harto llamativo el modo en que se define lo que las Sagradas Escrituras identifican como Dios: en MN., ese Dios creador es una *First Voice* que canta constantemente, sin palabras, pero estableciendo un ritmo concreto en todo aquello que llega, como si cada nota creara a su tiempo exacto cada estrella, a cada constelación y cada planeta. Se dice en el *Génesis* también con la misma asiduidad que Dios dijo tal cosa y que tal cosa existió; y que Dios dijo tal otra cosa y que tal otra cosa existió. No es casual esa aliteración en la estructura gramatical: para Él, todo decir significa un hacer. En el “Dijo Dios: «Exista la luz». Y la luz existió” (Gen 1, 3) nos encontramos la esencia de lo que parece que se nos intenta transmitir con el concepto de una

⁷ “This is not Charn (...) This is an empty world. This is Nothing” (MN. 91). Y entonces, por si acaso todavía quedaban dudas, el narrador reafirma la versión de Jadis: “And really it was uncommonly like Nothing. There were no stars. (...) The air was cold and dry and there was no wind” (MN. 91).

⁸ “In the darkness something was happening at last. A voice had begun to sing. (...) Sometimes it seemed to come from all directions at once. Some-times he [Digory] almost thought it was coming out of the earth beneath them. Its lower notes were deep enough to be the voice of the earth him-self. There were no words. There was hardly even a tune. But it was, beyond comparison, the most beautiful noise he had ever heard. It was so beautiful he could hardly bear it. (...) One moment there had been nothing but darkness; next moment, a thousand, thousand points of light leaped out —single stars, constellations, and planets (...)—. It was the First Voice, the deep one, which had made them [the stars] appear and made them sing” (MN. 95).

First Voice que canta: que Dios diga que exista la luz lo “convierte” en una voz, voz por la cual existe todo aquello dicho⁹. “No existe «fuerza» un punto de referencia para esa primera «luz»: pronunciamos la palabra y en su próxima aparición ya posee de hecho un punto al que hacer referencia” (Josipovici, 1995, p. 120). Llama la atención la facilidad con la que acuden los hombres al recurso que consiste en atribuir¹⁰ a Dios la “palabra” y de los peligros que eso entraña: el lenguaje del hombre es limitado para conocer ciertas realidades, ante las cuales intenta acercarse mediante los recursos que tiene a su alcance. Así pues, concluye Auzou (1975, p. 228) con que “no se dice que Dios «hace» o «crea» la luz. La palabra de Dios es una llamada, una orden. La aparición de la luz es una respuesta, un consentimiento”, esto es, algo así como el primer *fiat* de la historia de salvación, un asentimiento a la llamada¹¹ a la vida.

Podemos comparar este asentimiento con el *fiat* de María (Lc 1, 26-38), por ser este una especie de segunda creación; “el *hágase* de la Virgen nos recuerda el *fiat* del Génesis en la creación. El *fiat* de la Virgen da comienzo a la segunda creación. *Fiat*, y la luz fue hecha. *Fiat*, y el Verbo se hizo carne” (Alcalde Miguel, 2013, p. 63). Podría parecer, sin embargo, este segundo asentimiento, más libre y voluntario que la primera creación por ser una decisión personal tomada. La luz no tuvo otra opción que someterse a la orden divina, pero visto de otro modo, ¿cómo no iban a someterse los cielos y la tierra ante el Señor?, y lo que es más, ¿cómo no iba a someterse María a los designios de ese mismo Señor suyo que por cuyo designio los cielos y la tierra existieron? Los motivos que llevan a la aceptación de la orden divina son, en ambos casos, prácticamente los mismos, y la

⁹ Nótese que la “palabra como expresión constitutiva de lo esencialmente humano” (Blanch, 1999, p. 246) es otro punto de convergencia habitual entre la literatura secular y las narraciones bíblicas.

¹⁰ Si los hombres se convencieron de que Dios les hablaba, y de que, por tanto, el concepto de “palabra de Dios” existía, se pregunta Auzou (1975, p. 226): “¿por qué no dotar a este Dios de una «voz» y de una «boca»?”.

¹¹ Traduce Alonso Schökel (1966, p. 25) esa llamada a la vida por una “«vocación» a la existencia” al creer que “en rigor, precede el mandato, sigue la existencia, sigue el nombre. (...) La llamada a la existencia es un «decir» de Dios: «y dijo Dios...» aparece como acto del lenguaje, con un fortísimo e invencible impulso en la forma verbal «exista»”.

respuesta idéntica. Dice la *First Voice* —que luego se revelará como el león Aslan— a los animales de Narnia unas palabras que entrañan el mismo significado de lo que le dice el ángel Gabriel a María con el conocido “Alégrate, llena de gracia, el señor está contigo” (Lc, 1, 28): “Narnia, Narnia, Narnia, awake. Love. Think. Speak. Be walking trees. Be talking beasts. Be divine waters” (MN. 108), a lo que replican los animales “Hail, Aslan. We hear and obey. We are awake. We love. We think. We speak. We know” (MN. 109). Alégrate: despierta; despertad: alegraos. Se puede advertir fácilmente que son dos caras de la misma moneda: uno se despierta gracias a la alegría, pero es necesario despertarse para ser capaz de vivirla en plenitud. El anuncio del ángel a María fue una alegría, un despertar; el despertar de los animales de Narnia se celebró como una fiesta, porque estaban contentos de poder vivir y amar.

2. PARALELISMOS ESTRUCTURALES

Por otro lado, se observan paralelismos entre esas estructuras que marcan el ritmo en la narración bíblica y en la obra de C.S. Lewis. En MN., la estructura rítmica queda definida por las alusiones constantes al hecho de que la Voz seguía cantando¹². Se subraya también el ritmo, en este caso es el ritmo interno de la narración, mediante los cambios en el patrón de la melodía que canta la Voz, los cuales distinguen las cosas que van creándose. De hecho, es Polly la que descubre que hay una conexión entre la música y los acontecimientos¹³.

Más adelante, el patrón musical quedará alterado en el momento en que aparezcan en escena los animales, a los que se ha mencionado anteriormente y sobre los que no cabe duda de que también son llamados a la vida como así lo fueron los cielos, la tierra, la luz

¹² “The Voice went on singing”, “All this time the Lion’s song (...) was going on” (MN. 99), “It [the Lion] was coming on, always singing” (MN. 99) y “The Lion was singing still” (MN. 104).

¹³ “Connexion between the music and the things that were happening” (MN. 99); “with an unspeakable thrill, she felt quite certain that all the things were coming (as she said) ‘out of the Lion’s head’. When you listened to his song you heard the things he was making up: when you looked round you, you saw them” (MN. 99).

y el firmamento cuando Dios los creó según la narración bíblica¹⁴. La música que canta Aslan, pues, deja de ser la misma y produce un efecto radicalmente distinto en los protagonistas y también en el mundo que está siendo creado, porque por primera vez aparecen los animales¹⁵.

Volviendo a la estructura de los primeros versículos de la creación, Josipovici (1995) argumenta que el esquema “dijo-vio-llamó” (Gen 1, 3-5) de actividad que realiza Dios creando no se mantiene sino que se altera, siendo también “dijo-hizo-llamó” (Gen 1, 6-8). Se sugiere este cambio por una posible pérdida de fuerza en los efectos de la potencia creadora de lo que Dios dice, puesto que, por ejemplo, cuando en el primer día Dios dijo que existiera la luz, inmediatamente “vio Dios que la luz era buena” (Gen 1, 4), pero cuando dijo Dios en el día segundo que existiera el firmamento e hizo Dios el mismo firmamento, no se nos dice que viera Dios que eso fuera bueno, sino simplemente un “así fue” (Gen 1, 7). También la *First Voice*, Aslan el león, reconoce con sus propias palabras y en distintas ocasiones que la fuerza de la creación disminuye con el paso del tiempo¹⁶. Y aunque esa fuerza con la que todo ha sido creado no impide, como se analizará más adelante, que la maldad entre en Narnia y mucho menos, como les dice a Polly y a Digory¹⁷, que los seres humanos se corrompan, estos siem-

¹⁴ A modo de aclaración, los ciudadanos de Narnia son animales que hablan, animales que no tienen la facultad de hablar, diversas criaturas fantásticas como dríadas, enanos, centauros...etcétera, y humanos. Los hombres y mujeres que aparezcan serán llamados Hijos de Adán e Hijos de Eva respectivamente, y serán descendientes de los primeros reyes humanos que Aslan trae a Narnia: un cochero de Londres llamado Frank que corre la misma suerte que Polly y Digory y les acompaña en su aventura y su mujer, Helen, a la que Aslan hace aparecer cuando Frank le dice que no puede quedarse en Narnia porque es un hombre casado.

¹⁵ Aparición que provoca que “you could hardly hear the song of the Lion; there was so much cawing, cooing, crowing, braying, neighing, baying, barking, lowing, bleating and trumpeting.” (MN. 106)

¹⁶ “This world is bursting with life for these few days because the song with which I called it into life still hangs in the air and rumbles in the ground. It will not be for so long” (MN. 158).

¹⁷ “Soon, very soon, before you are an old man and an old woman, great nations in your world will be ruled by tyrants who care no more for joy and justice and mercy” (MN. 164).

pre mantendrán el mismo sentimiento y actitud hacia el misterio de la creación que se les ha puesto delante, el cual consiste, en cierto modo, en saberse creados por amor y en amor¹⁸.

Esta actitud a la que se hace referencia, el recuerdo que aparece siempre y en todo lugar cuando se remite a la cuestión de los orígenes, se reafirma ya desde la tradición bíblica. Cuando Jesús les dice a sus discípulos: “Y sabed que yo estoy con vosotros todos los días, hasta el final de los tiempos” (Mt 28, 20) utiliza el tiempo presente, lo que nos conduce a pensar que, si está con ellos todos los días, significa que estaba tanto ayer con ellos como lo estará mañana. Esta promesa enlaza, pues, el relato del *Génesis* con el relato del *Apocalipsis*¹⁹ así como con la historia que se entreteje entre los orígenes y el final. Se podría asumir, por otro lado, la alabanza e invocación a Dios como lo que da sentido al sufrimiento o la vacuidad que acecha la vida del hombre, como si fuera otra manera de recordar la constante presencia de Dios en la vida del hombre desde que Él le creó en el principio²⁰.

Si acudimos al Catecismo de la Iglesia Católica (293), se lee que el mundo ha sido creado para la gloria de Dios²¹. Decidimos apoyarnos, para ejemplificar el significado de estas afirmaciones, en la actitud de Aslan mientras crea Narnia: que cree para su gloria presupone que no lo hace por indignancia ni necesidad, sino por algo todavía más

¹⁸ “They felt they had never really been happy or wise or good, or even alive and awake before. And the memory of that moment stayed with them always, so that as long as they both lived, if ever they were sad or afraid or angry, the thought of all that golden goodness, and the feeling that it was still there, quite close, just round some corner or just behind some door, would come back and make them sure, deep down inside, that all was well” (MN. 165).

¹⁹ Para una explicación más detallada del Apocalipsis en la línea de los estudios literarios comparados, véase Carreira Zafra (2017).

²⁰ Un ejemplo de entre los muchos que los salmistas nos proporcionan: “Señor, mi roca, mi alcázar, mi libertador. Dios mío, peña mía, refugio mío, escudo mío, mi fuerza salvadora, mi baluarte. Invoco al señor de mi alabanza y quedo libre de mis enemigos. (...) Me acosaban el día funesto, pero el Señor fue mi apoyo: me sacó a un lugar espacioso, me libró porque me amaba” (Sal 17).

²¹ Se citan también las siguientes palabras de San Buenaventura, que intentan profundizar en ese concepto: “Dios ha creado todas las cosas no para aumentar su gloria, sino para manifestarla y comunicarla”.

grande. Juzgamos como crucial el momento en que el tío Andrew lanza a Aslan una especie de trozo de hierro y le impacta en medio de los ojos²². Aslan ni siquiera parece darse cuenta de quién está delante de él, a pesar de que más tarde demuestre que todo lo que estaba creando lo estaba creando para los narnianos. Parece incluso estar *volcado* dentro de sí, contemplándose únicamente a sí mismo: no necesita factores externos que le ayuden a realizar su actividad, ergo se concluye que la creación se realiza para la gloria de Dios —él mismo— y por amor al hombre, al servicio del cual pone toda la creación. Nada justifica mejor el acto creador de la divinidad que el amor que tiene hacia las criaturas a las que da forma y trae a la existencia precisamente porque Él es el Amor supremo. Y, lo que es más, afirma Gutiérrez Bautista (2011, p. 39), “el acto de creación es un acto de belleza estético” y este no se aleja del bien, sino que está intrincado a la ética, al “acto humano con el que se edifica la existencia”; los crea porque Él es la Bondad. La verdadera fundación de Narnia termina cuando la Palabra, la *First Voice*, se desvela ahora como la Voz imperativa del amor, otorgando la clasificación de “acto de amor” a la creación entera. Basta con recordar a Aslan cuando ordena “Narnia, awake. Love” (MN. 108) para comprender que el amor es el destino común que comparten todos los que han despertado a esa nueva vida.

Es posible leer en la Biblia fragmentos en los que se alude a la gloria de Dios, fragmentos que en algunos casos parecen prescindir del amor como resorte necesario para la creación²³. Se podría pensar,

²² “The bar struck the Lion fair between the eyes. (...) The Lion came on. Its walk was neither slower nor faster than before; you could not tell whether it even knew it had been hit. (...) The Lion paid no attention to them. (...) They were terribly afraid it would turn and look at them, yet in some queer way they wished it would. But for all the notice it took of them they might just as well have been invisible and unsmellable. When it had passed them and gone a few paces further it turned, passed them again, and continued its march eastward” (MN. 99-101).

²³ A modo de ejemplo: “Esto dice el Señor Dios: No hago esto por vosotros, casa de Israel, sino por mi santo nombre. (...) Reconocerán las naciones que yo soy el Señor (...) cuando por medio de vosotros les haga ver mi santidad. Os recogeré de entre las naciones, os reuniré de todos los países y os llevaré a vuestra tierra. Derramaré sobre vosotros un agua pura que os purificará: de todas vuestras inmundicias e idolatrías os he de purificar; y os daré un corazón nuevo, y os infundiré un espíritu nuevo; arrancaré de vuestra carne el corazón de piedra, y os daré

como se ha mencionado, que el motivo por el cual el Señor asiste al hombre es para honrar su santo nombre, pero sus palabras posteriores indican otra cosa, así como su propia acción: el Señor, *su* Dios, recogerá a *su* pueblo y lo llevará a la tierra que le pertenece²⁴, lo purificará, le dará un corazón de carne y no permitirá que pase hambre. Una divinidad cuya actividad estuviera regida por un deseo de gloria no se tomaría tantas molestias en mantener seguros a aquellos que son tan frágiles si no fuera porque los ama. Otro ejemplo: Aslan se conmueve de la rata Reepicheep al haber perdido esta su cola²⁵. Así pues, Dios no necesita derramar agua pura sobre ellos tal y como Aslan no necesita compadecerse de la rata y restaurarle su cola; podría glorificarse a sí mismo con mucho menos y, no obstante, decide *salvar* a los hombres porque los creó por amor; decide el león devolverle la cola a Reepicheep “porque mis planes no son vuestros planes, vuestros caminos no son mis caminos” (Is 55, 8). Se desprende constantemente este amor durante todas las *Crónicas*: Aslan es el que lo ordena todo, el Rey²⁶. La providencia divina es inescrutable; no podemos saber realmente demasiado sobre lo que provocó el acto de creación, pero de entre lo que sabemos, resulta razonable pensar que fue por este motivo, por amor: es en el amor en que C.S. Lewis parece proponer que la humanidad ha sido probada (Gutiérrez Bautista, 2011, p. 41).

un corazón de carne. (...) Vosotros seréis mi pueblo, y yo seré vuestro Dios. Os libraré de vuestras impurezas, convocaré el trigo y lo haré abundar y no volveréis a pasar hambre. Multiplicaré los frutos de los árboles y la cosecha del campo, para que no soportéis más las afrentas del hambre entre las naciones” (Ez 36, 22-31).

²⁴ Para profundizar sobre la cuestión de la promesa divina, recomendamos consultar: Moltmann, J. (1969). *Teología de la esperanza*. Ediciones Sígueme, col. Diálogo.

²⁵ “You have conquered me. You have great hearts. Not for the sake of your dignity, Reepicheep, but for the love that is between you and your people (...) you shall have your tail again” (PC. 178).

²⁶ “Course he isn’t safe. But he’s good. He’s the King” (LWW. 77); “he is not the slave of the stars but their Maker” (LB. 25).

3. ALEGRÍA, PECADO Y GRACIA

Destacamos una cuestión ahora que resulta imprescindible para entender la visión de C.S. Lewis sobre el acontecimiento religioso y que justificará, en gran parte, el estilo que tiene nuestro autor para presentar sus *Crónicas* y esbozar aquello constitutivo y propio de toda la humanidad entendida como el conjunto de seres humanos. Estamos hablando de la alegría: la alegría de la creación, la alegría del amor, la alegría de la vida. En Narnia, la bondad es una celebración. La comunión entre los narnianos es motivo de fiesta; las apariciones de Aslan se viven con alegre éxtasis. Es posible encontrar abundantes ejemplos de ello cada vez que Aslan aparece en escena, actitud festiva que compararemos con la relación entre la amada y el Amado que se describe en el Cantar de los Cantares²⁷. En el lado contrario: “We will make holiday” (PC. 168) escuchan decir las niñas a Aslan, y entonces, “everyone was awake, everyone was laughing, flutes were playing, cymbals clashing” (PC. 169). “Laugh and fear not, creatures” (MN. 110), sugiere Aslan después de la creación de los animales; nos apoyamos, pues, en las palabras de Gutiérrez Bautista (2011: 31) al decir que “el resultado teológico [de *Las crónicas de Narnia*] es una fe cristiana que afirma la vida en lugar de negarla; el resultado emocional es una celebración de la alegría”.

Cuando Aslan sopla —Gutiérrez Bautista (2011, p. 39) reconoce el viento como símbolo bíblico primordial del aliento de la vida— sobre los animales que la Bruja Blanca había convertido en estatuas para devolverlos a la vida, hasta el mismo león se alegra profundamente y con sinceridad²⁸. Y entonces todos participan también de la alegría de Aslan. Mención aparte merece la máxima expresión de felicidad que Aslan manifiesta cuando resucita de la muerte²⁹. Y Lucy y Susan, que habían sido testigos de su vuelta a la vida, entran en su juego sin

²⁷ “¡Tus amores son más dulces que el vino! (...) Llévame contigo, ¡corramos!; conózcame el rey a su alcoba; disfrutemos y gocemos juntos, saboreemos tus amores embriagadores” (Cant 1, 1-4).

²⁸ “‘It’s all right!’, shouted Aslan joyously” (LWW. 155).

²⁹ “Oh, children. (...) I feel my strenght coming back to me. Oh, children, catch me if you can!”, a lo que empieza a corretear alrededor con “such a romp as no one has ever had except in Narnia” (LWW. 151).

ápice de tribulación, incluso a pesar de que “whether it was more like playing with a thunderstorm or playing with a kitten Lucy could never make up her mind” (LWW. 151), lo que confirma lo significativo de la figura que Aslan encarna.

Acuñó J.R.R. Tolkien el concepto de *eucatastrophe* para significar, desde la visión que propone el género de la *mythopoeia*, una especie de aporía que se resuelve positivamente de manera inesperada, contra todo pronóstico. Esboza Gutiérrez Bautista (2011, p. 32) que “el nacimiento de Cristo es la eucatástrofe de la historia de la encarnación”, de modo que la historia tiene su principio y su fin en ella, en la eucatástrofe, es decir, en la alegría. Apreciamos en *Las crónicas de Narnia* la evidente existencia del mal y del pecado como la también evidente manifestación de la alegría en todas sus posibilidades³⁰. Ese mundo fallido, por tanto, en el que hay posibilidad de gracia. Observemos de qué modo el mal “reside en nuestra propia condición humana” (Gutiérrez Bautista, 2011, p. 35): justo cuando Narnia es establecida por vez primera, Aslan sentencia que el mal ha entrado en ese mundo³¹. Y a continuación, hace la promesa de que el mal puede ser restaurado, de que el hombre puede ser salvado³².

Recuerdan estas palabras a la narración bíblica en la que se detalla la caída y la promesa de salvación de Adán y Eva en el capítulo tercero del *Génesis*, el drama de la existencia humana: en primer lugar, el pecado no es introducido por Dios. Explica González-Carvajal (1998) que dado que la cultura narrativa a la que pertenecía el autor bíblico que pretendía expresarse de modo concreto, era necesaria la formulación “Y vio Dios que era bueno” (Gen 1) para aclarar que si bien Dios es el creador de todo, no es así el creador del mal. Por ello,

³⁰ “Los héroes de Lewis fallan en un mundo fallido. Eso los hace más creíbles, más fáciles de imitar. Es la gracia la que hace posible una eucatástrofe y tener una esperanza real en el futuro” (Gutiérrez Bautista, 2011, p. 32).

³¹ “Before the new, clean world I gave you is seven hours old, a force of evil has already entered it; waked and brought hither by this son of Adam” (MN. 126).

³² “But do not be cast down. (...) Evil will come of that evil, but it is still a long way off, and I will see to it that the worst falls upon myself. In the meantime, let us take such order that for many hundred years yet this shall be a merry land in a merry world. And as Adam’s race has done the harm, Adam’s race shall help to heal it” (MN. 126).

continúa diciendo que el mal no lo crea Dios, pero tampoco un segundo principio distinto de Dios, sino que “el mismo hombre lo ha introducido [el mal] en el mundo al abusar de la libertad que Dios le dio” (González-Carvajal, 1998, p. 23). No es el Señor, pues, el que coge la manzana prohibida ni Aslan el que despierta a la bruja Jadis, que encarna la maldad que se introduce en Narnia, sino que es Eva la que se la come y Digory el que la despierta. En segundo lugar, el hecho que Aslan quiera asegurarse de que lo peor recaiga sobre su persona parece remitir a los cánticos del profeta Isaías que anuncian la pasión del Siervo del Señor³³. Uno de los grandes doctores del pecado, San Agustín, ya tratará la cuestión del libre albedrío³⁴ como origen del pecado. San Pablo también reconce el mismo origen del pecado³⁵, si bien matiza que el pecado, para él, es el alejamiento de Dios, y ese alejamiento es la muerte eterna³⁶. Sea como fuere, reiteramos la capacidad del hombre para enmendarse gracias a la gracia que Dios concede: “donde abundó el pecado, sobreabundó la gracia” (Rom 5, 20).

Esta capacidad de restauración del pecado cometido se observa en la siguiente pregunta de Aslan a Digory: “are you ready to undo the wrong that you have done to my sweet country of Narnia on the very day of its birth?” (MN. 131). El hombre, igual que cuando Moisés duda de su capacidad para llevar a cabo lo que Dios le ha encomen-

³³ “Mirad a mi Siervo, a quien sostengo; mi elegido, en quien me complazco. (...) No gritará, no clamará, no voceará por las calles. La caña cascada no le quebrará, la mecha vacilante no le apagará” (Is 42, 1-9); “Él soportó nuestros sufrimientos y aguantó nuestros dolores; (...) pero él fue traspasado por nuestras rebeliones, triturado por nuestros crímenes. Nuestro castigo saludable cayó sobre él, sus cicatrices nos curaron” (Is 52, 13-53, 12).

³⁴ “¿Quién injirió en mi alma esta raíz de amargura, habiendo sido yo todo y totalmente hecho por mi dulcísimo Dios? Si el diablo es autor de este mal, (...) ¿de dónde le vino a él esa mala voluntad con la cual se hizo demonio, supuesto que todo él fue criado bueno por el Hacedor de todas las cosas que es infinitamente bueno?” (1988, VII, 3).

³⁵ “Que por un hombre entró el pecado en el mundo” (Rom 5, 12).

³⁶ “Os hacéis esclavos de aquel a quien obedecéis: bien del pecado, para la muerte, bien de la obediencia, para la justicia” (Rom 6, 16) o también “el deseo de la carne es muerte; en cambio el deseo del Espíritu, vida y paz” (Rom 8, 6).

dado³⁷, intenta desesperadamente zafarse de lo que Dios dispone para él, de la posibilidad de enmendarse —de modo similar también a cuando Jonás intenta ir “lejos del Señor” (Jo 1, 4)—, y se cree incapaz de llevar a cabo la empresa que debe emprender. Digory, en su caso, responde con vacilación³⁸, pero finalmente, acepta.

La construcción de las múltiples representaciones del pecado se realiza de manera gradual en *Las crónicas de Narnia*. Nos servimos del análisis de Wagner (2005) para descubrir algunos de los pecados que se desvelan en Narnia: la desobediencia, la justificación del pecado racionalmente, el egocentrismo y las ansias de poder y posesión. Está a punto de caer Digory en esa justificación cuando, tras haber sido enviado a buscar una semilla para plantar el árbol que protegerá Narnia durante muchos años, se encuentra con Jadis —en el mismo episodio anteriormente mencionado—, que le tienta diciéndole que sería lógico que él cogiera una manzana para llevársela a su madre a la tierra y curarla de su enfermedad. Con esto, Jadis le plantea la cuestión que más podría dolerle al muchacho³⁹.

Es muy determinante notar que antes de esta tentación ella le promete vida eterna y ser el rey del mundo —recordemos la semejanza en los objetos con que tienta el diablo a Jesús en el desierto⁴⁰ así como con las palabras de la serpiente a Adán y Eva⁴¹—, tentaciones que Digory rechaza porque no son las que le mueven, pero que le crean dudas cuando tienen una implicación personal y sentimental para

³⁷ Se observa con claridad esa duda en las siguientes palabras de Moisés: “¡Por favor, Señor mío! Yo nunca he sido un hombre con facilidad de palabra. (...) ¡Por favor, Señor mío! Envía al que quieras” (Ex 4, 1-17).

³⁸ “Well, I don’t see what I can do. (...) You see, the Queen ran away and...” (MN. 131).

³⁹ “But what about this Mother of yours whom you pretend to love so? (...) Do you not see, Fool, that one bite of the Apple would heal her? (...) What has the Lion ever done for you that you should be his slave? (...) And what would your Mother think if she knew that you could have taken her pain away and given her back her life and saved your Father’s heart from being broken?” (MN. 150).

⁴⁰ “Todo esto [los reinos del mundo y su gloria] te daré, si te postras y me adoras” (Mt 4, 9).

⁴¹ “No, no moriréis [si coméis del fruto del árbol que está en mitad del jardín]; es que Dios sabe que el día en que comáis de él, se os abrirán los ojos y seréis como Dios en el conocimiento del bien y del mal” (Gen 3, 4-5).

él. Estas dudas son fundamentalmente provocadas, como se observa, por una justificación racional del hecho de salvar a su madre, si bien como describe el posterior encuentro entre Digory y Aslan después de que Digory no haga caso de Jadis y coja una sola manzana⁴², el hecho de robar la manzana hubiera supuesto una especie de estigma en la vida del protagonista y un alejamiento de la virtud y del camino *bueno* a seguir.

El siguiente y último de los ejemplos que queremos mostrar y que hace referencia al pecado que consiste tanto en el egocentrismo como en la envidia, es el del relato bíblico de Caín y Abel, relato del que podemos encontrar una correspondiente similitud en *Las crónicas de Narnia*. Los protagonistas de la anécdota de C.S. Lewis en *La silla de plata* son, en este caso, Eustace y Jill, que discuten al borde de un acantilado como niños que son para demostrar que ninguno tiene más miedo que el otro a caerse al vacío. Como suele suceder en estos casos, la discusión lleva a Jill a acercarse demasiado al borde, a paralizarse y ser incapaz de moverse. Eustace se acerca a ella para sujetarla y evitar que tropiece y se caiga, pero justo cuando la tiene a salvo, se resbala él mismo y cae. Acto seguido, aparece Aslan ante la niña, que no es capaz de mirarle a los ojos porque, se deduce, sabe que ha hecho mal, y la interroga sobre Eustace⁴³.

Comparando la situación con la de Caín y Abel⁴⁴, la pregunta de Dios a Caín después de haber matado a su hermano es de la misma índole que la pregunta de Aslan a Jill; en ambos casos, tanto Dios

⁴² “There might be things more terrible even than losing someone you love by death” (MN. 163).

⁴³ “—Human Child. (...) Where’s the Boy?
—He fell over the cliff (...)
—How did he come to do that, Human Child?
—He was trying to stop me from falling, Sir
—Why were you so near the edge, Human Child?
—I was showing off, Sir
—This is a very good answer, Human Child. Do so no more.
And now (...) the Boy is safe” (SC. 33)

⁴⁴ La escena bíblica dice así: “El Señor dijo a Caín: ¿Dónde está Abel, tu hermano? Caín respondió: No sé; ¿soy yo el guardián de mi hermano? El Señor le replicó: ¿Qué has hecho? La sangre de tu hermano me está gritando desde el suelo” (Ge 4, 9-10).

como Aslan saben la respuesta de la pregunta, ellos ya conocen qué ha pasado con Abel y con Eustace, lo que podría significar que es necesario que el hombre reconozca su pecado y se *humille* ante Él para que la gracia pueda sobreabundar después del pecado, retomando las palabras de San Pablo. Si bien es cierto que Jill no mata a Eustace como Caín sí hace con su hermano, la mala acción surge del orgullo, de pensar que uno es mejor que el otro, del egoísmo que surge al querer poseer lo que el otro tiene⁴⁵.

Notamos una diferencia radical en la respuesta de Dios-Aslan al pecador: mientras que el Señor castiga a Caín a andar errante y perdido por la tierra, Aslan no castiga a Jill sino que, además, le dice que ha salvado a Eustace. El porqué de esta diferencia reside en la respuesta proporcionada por aquellos que han pecado: Caín no responde más que con orgullo, pero Jill dice simple y llanamente la verdad, es decir, ella reconoce que ha hecho mal, pero no hace eso Caín y por eso el destino de ambos difere. Sin embargo, nada conduce a pensar que no Dios hubiera perdonado a Caín si este se hubiera arrepentido de su crimen del mismo modo que todos aquellos que han sido conscientes de su pecado han acudido a la misericordia de Dios sin negar ni un ápice su condición de pecadores; “Anda, y en adelante no peques más” (Jn 8, 11) le dice Jesús a la adúltera, estilo que es similar al de Aslan con Jill en “Do so no more” (SC. 33). De hecho, podríamos suponer que C.S. Lewis intenta suponer qué hubiera pasado si Caín hubiera depuesto su ira y mostrado sincero arrepentimiento⁴⁶ en virtud del perdón que Dios podía haberle proporcionado.

4. REFLEXIONES FINALES

La presente investigación ha intentado girar, principalmente, en torno a una posible lectura que trasciende los mecanismos alegóricos

⁴⁵ “El Señor no se fijó en Caín ni en su ofrenda; Caín se enfureció y andaba abatido” (Ge 4, 5).

⁴⁶ “Misericordia, Dios mío, por tu bondad, por tu inmensa compasión borra mi culpa; lava del todo mi delito, limpia mi pecado. Pues yo reconozco mi culpa, tengo siempre presente mi pecado. Contra ti, contra ti solo pequé, cometí la maldad en tu presencia” (Sal 50, 3-6).

de comprensión de un texto, superándolos a nivel potencial en lo que respecta a criterios que atienden al significado del contenido narrado. Este proceso se constituye mediante la evocación de unos motivos literarios concretos que se reconocen como réplicas de unos originales a los que los nuevos se parecen. Ese parecido es el elemento central de un proceso mimético-pedagógico gracias al cual se posibilita el aprendizaje de unas u otras cuestiones. Paralelamente, hemos llevado a cabo un análisis comparativo entre aquello que en *El sobrino del mago* se reconoce como parecido a algo —el *Génesis*— y su correspondencia con esa misma cosa para observar el grado de semejanzas o disimilitudes entre ambas historias.

Se cuestiona Ricoeur (2000) sobre si el potencial hermenéutico de lo que leemos influye en gran medida en nuestras propias vidas; si el interrogante que no somos capaces de desentrañar de aquello que leemos corresponde al interrogante que la existencia propia consiste para con uno mismo. Ciertamente, ambas historias tienen un paralelismo crucial: en las dos subyacen relatos no verbalizados que constituyen una parte fundamental de aquellos que, por el contrario, sí se explicitan con reconocible literalidad. La visión que aporta el filósofo coincide con aquella sobre la que, entre otras, hemos intentado construir nuestra argumentación: la explícita circularidad fruto del análisis de una narración no es una tautología muerta sino un “círculo sano” (Ricoeur, 2000) que nos conduce a querer ser más de lo que somos, es decir, a ampliar nuestro propio ser cuando leemos, porque, de algún modo u otro, “a las obras de ficción debemos en gran parte la ampliación de nuestro horizonte de existencia” (Ricoeur, 2000, p. 152).

Cuando en un episodio del *Génesis* Jacob se encuentra con ese ángel que resultará ser Dios, vence, pero también sale herido; “este hombre es, al mismo tiempo, más y menos de lo que era antes del encuentro. (...) No obstante, él sigue siendo el mismo hombre, Jacob, y continúa —lógicamente— en el centro de su propio mundo. Ahora, empero, le vemos dentro de un mundo más amplio” (Josipovici, 1996, p. 492). Ese mundo más amplio en el que Jacob se reconoce, esa experiencia —cuanto menos profundamente educativa en tanto que formativa—, es aquella misma en la que un lector de las *Crónicas* podría recogerse. Visto que desde un punto de vista hermenéutico “lo que se interpreta en un texto es la propuesta de un mundo en el

que yo pudiera vivir y proyectar mis poderes más propios” (Ricoeur, 2000, p. 153), ese mundo desplegado ahora encontrado y más parcialmente revelado, más comprensible que antes, más dispuesto que nunca a ser abrazado por la posible verdad que reside en él, parece ser el lugar idóneo sobre el que el hombre pueda dejar reposar su propio horizonte de existencia —que no ha hecho más que empezar a desplegarse gracias a la purificación experimentada— ahora que por fin el encuentro con aquello que hay más allá del texto le ha proporcionado las herramientas necesarias para saber qué buscar y hacia dónde dirigir su mirada.

Bibliografía

- Agustín, san, Obispo de Hipona. (1988). *Confesiones*. Espasa-Calpe.
- Alcalde Miguel, E. (2013). *María, flor y nata del Evangelio*. Palibrio.
- Alonso Schökel, L. (1966). *La palabra inspirada. La Biblia a la luz de la ciencia del lenguaje*. Herder.
- Alter, R. (1981). *The Art of Biblical Narrative*. BasicBooks.
- Alter, R. y Kermode, F. (Eds.). (1987). *The Literary Guide to the Bible*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Auerbach, E. (1950). *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. Fondo de Cultura Económica.
- Auzou, G. (1975). *En un principio Dios creó el mundo: historia y fe*. Verbo Divino.
- Blanch, A. (1999). Literatura secular y fe cristiana. En X. Quinzá y J.J. Alemany (Eds.). *Ciudad de los hombres, ciudad de Dios. Homenaje a Alfonso Álvarez Bolado, S.J.* (pp. 237-264). Universidad Pontificia Comillas.
- Bloom, H. (1989). *Ruin the Sacred Truths. Poetry and Belief from the Bible to the Present*. Harvard University Press.
- Carreira Zafra, C. (2017). El relato apocalíptico en *The Chronicles of Narnia*. En M. Kazmierczak y M.T. Signes (Eds.). *Palabra y educación: la reflexión de la práctica educativa a través de la palabra* (pp. 143-152). Academia del Hispanismo.
- Catecismo de la Iglesia Católica (2008). Nueva Edición conforme al texto latino oficial de 1997. Asociación de Editores del Catecismo.
- Frye, N. (1988). *El gran código. Una lectura mitológica y literaria de la Biblia*. Gedisa.
- González-Carvajal, L. (1998). *Ésta es nuestra fe. Teología para universitarios*. Editorial Sal Terrae.
- Gutiérrez Bautista, O.M. (2011). Palabra creadora y visión poética del mundo. Los comienzos de la fantasía épica en C.S. Lewis. *Ocnos*, (7), 29-42.
- Josipovici, G. (1995). *El libro de Dios. Una respuesta a la Biblia*. Herder.

-
- Lewis, C.S. (1974). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Collins.
- (1973), *Prince Caspian*. Penguin Books.
 - (1973), *The Voyage of the Dawn Treader*. Penguin Books.
 - (2007), *The Silver Chair*. HarperCollins Children's Books.
 - (2009), *The Horse and His Boy*. HarperCollins Children's Books.
 - (1964), *The Magician's Nephew*. Penguin Books.
 - (2001), *The Last Battle*. HarperCollins Children's Books.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y Narración I*. Siglo Veintiuno Editores.
- Sagrada Biblia. (2012). Versión oficial de la Conferencia Episcopal Española. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Steiner, G. (2004). *Un prefacio a la Biblia hebrea*. Siruela.
- Wagner, R. (2005). *C.S. Lewis & Narnia for Dummies*. Wiley Publishing.

Educación en resiliencia. El ejemplo del viaje de Bilbo Bolsón en *El Hobbit*

José María Forment Costa¹

Este capítulo analiza la figura de Bilbo Bolsón, protagonista de *El Hobbit*, obra fundamental en la historia de la literatura juvenil y preludeo de una de las obras más leídas y admiradas de la literatura universal, *El Señor de los Anillos*². Un análisis detallado del personaje a lo largo de la obra revela su gran capacidad de adaptación a las dificultades. Esto añadido a la simpatía y sencillez con la que Tolkien retrata sus defectos y también sus virtudes —existentes pero en parte ocultas— lo convierten en un héroe accesible. De ahí resulta que el lector, y especialmente el lector niño, se pueda identificar con él con gran facilidad. Esta identidad del lector con el personaje supone una oportunidad excelente para que el niño aprenda a afrontar sus dificultades, como Bilbo, con resiliencia y así paulatinamente madurar en virtudes.

1. UN CAMINO DOLOROSO

Ya en la primera descripción de la novela, se destaca que Bilbo es un hobbit que lleva una vida cómoda y sin problemas: “Este hobbit era un hobbit acomodado, y se apellidaba Bolsón” (Tolkien, 2020, p. 11). Su objetivo vital pasa por llevar una vida centrada en el bienestar y, por tanto, carente de contrariedades. Huye de cualquier incidente que turbe este confort placentero. Así se expresa en sus primeras pa-

¹ Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos (UPC), Licenciado en Filología Inglesa (UB) y Doctor en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universitat Abat Oliba, donde es profesor.

² En 2003, la BBC hizo una encuesta en el Reino Unido conocida como *The Big Read* para conocer las 200 novelas más amadas en el país. En la encuesta participaron más de 750.000 personas y *El Señor de los Anillos* quedó en primera posición.

labras en el famoso encuentro con el mago Gandalf: “En estos lugares somos gente sencilla y tranquila y no estamos acostumbrados a las aventuras. ¡Cosas desagradables, molestas e incómodas que retrasan la cena! [...] ¡No queremos aventuras aquí, gracias!” (p. 11).

Se advierte, así, desde el inicio que el lector se encuentra ante un personaje profundamente aburguesado. En la Comarca donde vive Bilbo, se ha instalado este ideal de confort y por ello tiene buena fama: “A los Bolsón [...] la gente los consideraba muy respetables, no sólo porque casi todos eran ricos, sino también porque nunca tenían ninguna aventura ni hacían algo inesperado” (p. 11). Y la aventura que Gandalf le plantea en la primera conversación de la novela supone una actitud discordante de este ambiente y conlleva actitudes heroicas dado lo arraigado del ideal vital de Bilbo: la búsqueda continua de sí mismo a través del vivir bien.

Este deseo desordenado le paraliza y le impide darse a los demás. Él es el centro de su vida, sus pensamientos giran en torno a sus posesiones, a su abundancia; no es capaz de elevar la mirada a algo que no sea a sí mismo. A lo largo de esta novela y de la siguiente, son varios los ejemplos que muestran el embotamiento que supone llevar este tipo de vida. Así, el dragón Smaug lleva una vida de parálisis absoluta. El tesoro que guarda para sí no le aporta beneficio alguno, es más, le tiene preso en la montaña sin poder siquiera echar el vuelo. O por ejemplo, la posesión del anillo, que acaba pervirtiendo la propia naturaleza del que lo posee. Gollum, al centrar su mirada en la posesión del objeto, se consume en sí mismo y ya ni siquiera sabe cuál es su nombre auténtico. No será hasta bien entrada la historia de *El Señor de los Anillos* que oirá de nuevo su nombre: Sméagol. Y “quien desconoce su nombre (persona) no se [siente] llamado a volar a la altura de su dignidad” (Carbajo, 2000, p. 6). Ello es un símbolo que establece el autor para reflejar esta animalización del que solo tiene la mirada en sí mismo o en sus posesiones.

Bilbo Bolsón necesita cambiar este tipo de vida. Queda patente que es preciso que se desprenda de sus hábitos y redirija su mirada. Urge una conversión que remueva por completo su vida. Tal como se ha indicado, “la verdadera batalla se libra en el interior del hobbit” (Ferro, 2012, p. 211). Y esta victoria interior del protagonista sucede a través de un suceso trágico para él y que supone un abandono de la vida que lleva en la Comarca. No será ya el mismo al volver: “¡Algo

te ocurre! No eres el hobbit que eras antes” (Tolkien, p. 11), le dirá cariñosamente Gandalf al volver un año después a su hogar.

Bilbo responderá a la llamada de Gandalf porque, en el fondo, “en todo hombre hay vocación a lo grande y noble” (Ferro, 2012, p. 201), pero esta transformación se producirá a través de mucho sufrimiento. Para Bilbo, un hobbit que apenas ha salido nunca de la Comarca y ha llevado una vida acomodada, la aventura a la que se enfrenta va acompañada de mucho dolor. Una angustia que se manifiesta a lo largo de todo su viaje hasta la Montaña Solitaria y que Tolkien expone con frecuencia con comprensión paternal:

¡Malditos sean los saqueadores y todo lo que se relacione con ellos! Cómo quisiera estar en mi confortable agujero, al amor de la lumbre, y con la marmita que ha empezado a silbar. —¡No fue la última vez que tuvo este deseo! (Tolkien, 2020, p. 39).

Es esta situación extrema y sobrevenida la que provocará el cambio en Bilbo. Desde un punto de vista religioso, este sufrimiento es providencial, ya que “las dificultades son precisamente las que sacan a relucir recursos en cada uno de nosotros que ni siquiera pensábamos tener” (Francisco, 2020) y nos hacen crecer en la virtud. Así lo expresa también el psiquiatra Viktor Frankl al narrar su experiencia como superviviente de un campo de concentración:

Ese ver nuestra “existencia provisional” como algo irreal constituía un factor importante en el hecho de que los prisioneros perdieran su dominio de la vida; en cierto sentido parecería sin objeto. Tales personas olvidaban que muchas veces es precisamente una situación externa excepcionalmente difícil la que da al hombre la oportunidad de crecer espiritualmente más allá de sí mismo (Frankl, 2015, p. 70).

El sufrimiento se muestra así como una ocasión propicia de crecimiento. Y eso es lo que consigue Bilbo a través de su recorrido —*homo viator*— con su actitud: convierte el camino en una peregrinación que arranca de su corazón lo viejo para dejar entrar lo nuevo.

2. LA ACTITUD DE BILBO

Bilbo obtiene un bien de esta situación difícil gracias a la manera en que la afronta. De inicio, sus quejas son habituales —especialmente las relativas al descanso y la comida— a pesar de que nunca

pierde la esperanza ni la alegría. Y a medida que avanza la historia, el protagonista se adapta y se va fortaleciendo hasta convertirse “en el verdadero líder de la aventura” (Tolkien, p. 208).

Nada hace parecer al inicio del relato que el señor Bolsón vaya a ser de utilidad. Así se expresa Glóin, uno de los enanos, en la cena inicial: “Tan pronto como eché una ojeada a ese pequeñajo que se sacudía y resoplaba sobre el felpudo, tuve mis dudas. ¡Más parece un tendero que un saqueador!” (p. 27). Es más, después de las primeras aventuras —encuentro con los tres trolls o con los tragos después— no parece que pueda acabar sano y salvo.

Sin embargo, hay un suceso especialmente crítico en la historia de Bilbo —y de la posterior de su sobrino Frodo— que marca un punto de inflexión. Tras un desmayo, despierta solo, perdido en la oscuridad y con el conocimiento de que está rodeado de tragos. En ese momento, halla el anillo y se encuentra con la criatura más extraña del relato: Gollum. Con él luchará a vida o muerte a través de unos acertijos. Y en esos momentos de angustia en el que huye del peligro por los túneles siguiendo a Gollum, va a ser capaz de cambiar su perspectiva. En tal situación de estrés máximo, Bilbo deja de mirarse a sí mismo y mira al ser que tiene enfrente. Y al verlo, empatiza con él y siente lástima. La grandeza del alma del hobbit sale a relucir en el momento más crítico:

Tenía que luchar. Tenía que apuñalar a la asquerosa criatura, sacarle los ojos, matarla. Quería matarlo a él. No, no sería una lucha limpia. Él era invisible ahora. Gollum no tenía espada. No había amenazado matarlo, o no lo había intentado aún. Y era un ser miserable, solitario, perdido. Una súbita comprensión, una piedad mezclada con horror asomó en el corazón de Bilbo: un destello de interminables días iguales, sin luz ni esperanza de algo mejor, dura piedra, frío pescado, pasos furtivos, y susurros. Todos estos pensamientos se le cruzaron como un relámpago. Se estremeció. Y entonces, de pronto, en otro relámpago, como animado por una energía y una resolución nuevas, saltó hacia adelante (pp. 88-89).

Este salto hacia adelante es físico, pero también espiritual. Bilbo da un paso clave en su desprendimiento de su vida anterior. Tal es la importancia de este cambio de perspectiva, que muchos años después, en *El Señor de los Anillos*, el propio Gandalf, en una conversación con Frodo, la reconocerá como fundamental para la evolución de Bilbo:

¡Qué lástima que Bilbo no haya matado a esa vil criatura cuando tuvo la oportunidad!

—¿Lástima? Sí, fue lástima lo que detuvo la mano de Bilbo. Lástima y misericordia: no matar sin necesidad. Y ha sido bien recompensado, Frodo; puedes estar seguro: la maldad lo rozó apenas y al fin pudo escapar por el modo en que tomó posesión del Anillo, con lástima (Tolkien, 2007, p. 88).

Parece claro que, si Bilbo no hubiese visto al otro con compasión³, se habría hecho daño a él mismo. Al cambiar el punto de mira —de sí al otro— ayuda al prójimo, pero también a sí mismo. A partir de aquí, el recorrido de Bilbo será ir aprendiendo esta realidad natural: cuanto más se dé a los demás, más fuerte será él.

Tolkien releva así que “lo que más importa de todo es la actitud que tomemos hacia el sufrimiento, nuestra actitud al cargar con ese sufrimiento” (Frankl, p. 105). Este cambio de actitud no se da sin dolor ni sin lucha. Así, por ejemplo, justo cuando ya ha huido de los trastos en la montaña, se acuerda de su amigos los enanos. Entiende, en seguida, que ha de ayudarles, aunque el deseo todavía no le acompaña:

Se preguntaba si no estaba obligado, ahora que tenía el anillo mágico, a regresar a los horribles, horribles túneles y buscar a sus amigos. Acababa de decidir que no podía escapar a ese deber, que tenía que volver atrás —y esto hacía que se sintiera muy desdichado— cuando oyó voces (Tolkien, p. 93).

A medida que las dificultades se acumulan, Bilbo las supera para ir creciendo en su entrega a los demás. Se revela, pues, como un modelo resiliente. Obsérvese como entra por primera vez por el túnel de la Montaña Solitaria camino del encuentro con el dragón: “Iba temblando de miedo, pero con una expresión firme y ceñuda en la cara menuda. Ya era un hobbit muy distinto del que había escapado corriendo de Bolsón Cerrado sin un pañuelo de bolsillo” (p. 201). El miedo y la angustia están presentes, pero las afronta con firmeza. En poco se parece al hobbit que salió de la Comarca.

La actitud de entrega a los demás con la que Bilbo va afrontando los sufrimientos, le protege y constituye un contraejemplo respecto

³ Para profundizar el papel que juega la compasión en *El señor de los anillos*, Cfr. Rial, 2016, “La misericordia como vehículo de la providencia: el caso de El Señor de los Anillos”.

al del resto de la expedición. Bilbo está ahí empujado por el mago Gandalf y su misión la va descubriendo durante el camino. Los enanos, en cambio, desde el principio tienen como objetivo recuperar el tesoro: “Los enanos no son héroes, sino gente calculadora, con una idea precisa del valor del dinero; [...] son bastante decentes, como Thorin y compañía, si no se les pide demasiado” (p. 201).

Esta mirada verdadera del señor Bolsón lo protege, por ejemplo, de la codicia del tesoro. No les sucede lo mismo a los enanos: “El hechizo del tesoro no pesaba tanto sobre el señor Bolsón como sobre los enanos” (p. 225). Véase, por ejemplo, cómo Thorin sucumbe al poder del tesoro al modo de Smaug. Y la diferencia entre ambos radica en cómo cada uno entiende su misión. Thorin ha ansiado todo el viaje el tesoro y Bilbo ha descubierto un tesoro en la entrega a los demás. En varias ocasiones, manifiesta el desprecio por su posesión: “No tengo ningún interés en tesoros guardados por dragones, y no me molestaría que todo el montón se quedará aquí para siempre” (p. 202).

Su misión es entregarse a los demás. Tanto es así, que en más de una ocasión salva la vida de los enanos: “Sabían demasiado bien que si no hubiese sido por el hobbit todos estarían ya muertos” (p. 160). Y ello es debido a las adversidades vividas en el viaje, unas adversidades que comparte con los enanos, pero que solo él aprovecha para crecer.

3. GANDALF O LA FIGURA DEL GUÍA

Bilbo Bolsón se embarca en la aventura de ayudar a trece enanos a rescatar un tesoro guardado por un dragón solo porque Gandalf le empuja a ir. El mago sabe que, para la misión salga bien, no basta con un grupo de enanos experimentados en la guerra, sino que se necesita a alguien cuyo corazón no esté puesto en el tesoro. Y también sabe que la misión será “muy provechosa” (p. 15) para el hobbit, que obligado a salir de sí mismo, madurará y crecerá en generosidad.

Gandalf se convierte así en un personaje visionario que ve en Bilbo aquello que ni el propio hobbit ni los demás ven: “Hay mucho más en él de lo que imagináis y mucho más de lo que él mismo se imagina” (p. 15). En este sentido, se puede proponer a Gandalf como modelo para padres y profesores, que han de aprender a ver en sus hijos y en sus alumnos más de lo que se ve a simple vista.

Esta misma visión muestra el pintor belga surrealista René Magritte en un lienzo de 1936, llamado *Clarividencia*. En él, se ve como un pintor mira detalladamente a un huevo sobre una mesa auxiliar, mientras que en su obra dibuja a un pájaro. Magritte, como tantos otros, se niega a ser un pintor que reproduzca la realidad como si de una fotografía se tratara. El artista capta la realidad de una manera más profunda y nos la muestra en su obra. Sabe que en ese huevo hay un embrión de ave (que ni siquiera ve) pero en vez de pintar a ese pájaro en su estado actual embrionario, lo retrata como está llamado a ser: un pájaro con sus alas desplegadas en pleno vuelo.

Así es también Gandalf, que es capaz de ver toda la potencialidad de Bilbo, aquello que está llamado a ser y que el propio hobbit desconoce. Y aun cuando los enanos no le creen, él insiste y muestra su plena confianza. Así, antes de abandonar a la expedición, explica a los enanos una vez más que: “envío al señor Bolsón con vosotros, ya os he dicho que vale más de lo que creéis y pronto tendréis la prueba” (p. 134).

Esta confianza del *maia* es la que empuja a Bilbo a salir de su zona de confort. El mago acompaña a la expedición durante parte de la aventura, pero tras su estancia en la casa de Beorn y al llegar al inicio del sendero del Bosque Negro les abandona. La decepción de Bilbo y de los enanos es mayúscula pues “habían empezado a creer que Gandalf los acompañaría durante todo el trayecto y estaría siempre allí para sacarlos de cualquier dificultad” (pp. 113-114). Quien más acusa esta ausencia es el propio Bilbo, que “se sentó en el suelo sintiéndose muy desgraciado y deseando quedarse con el mago, montado a la grupa de la alta cabalgadura” (p. 135).

Gandalf es para el hobbit un padre, un maestro protector con quien Bilbo se siente seguro. Los enanos pierden protección en su camino hacia su objetivo de recuperar el tesoro, Bilbo pierde su punto de referencia. El mago es la figura que le ha ido guiando desde el inicio. En las historias infantiles sería semejante a Timothy, el ratoncito en *Dumbo*, que acompaña al elefante en la desdicha y le ayuda; o en las grandes historias literarias, sería como Aliosha respecto a Iliucha o Kolia, en *Los hermanos Karamazov*.

En el momento de la despedida, Gandalf apenas da consejos, pero los que da son relativos a la actitud que han de adoptar en ese bosque

tenebroso en el que están a punto de entrar: “[C]onservad vuestro ánimo, esperad siempre lo mejor [...] ¡Adiós! Sed buenos, cuidaos!” (pp. 135-136). No son avisos prácticos concretos del viaje, sino consejos clave para hacer frente a cualquier adversidad.

A partir de esta despedida y, a medida que las aventuras se suceden, el lector entiende que este abandono temporal de Gandalf se revela como parte imprescindible para el desarrollo pleno de Bilbo. Gandalf ha acompañado a sus amigos al inicio, y los abandona cuando Bilbo ya puede afrontar las adversidades solo. Véase, por ejemplo, los pensamientos del hobbit en su lucha con una de las arañas:

Por alguna razón, matar a la araña gigante, él, totalmente solo, en la oscuridad, sin la ayuda del mago o de los enanos o de cualquier otra criatura, fue muy importante para el señor Bolsón. Se sentía una persona diferente, mucho más audaz y fiera a pesar del estómago vacío, mientras limpiaba la espada en la hierba y la devolvía a la vaina (p. 151).

Inmediatamente después será capaz de rescatar a los enanos y burlar a todas las arañas. Y su importancia en el grupo será ya irremplazable —rescate de los enanos de las cárceles elfas, acceso al tesoro o como hombre de paz al entregar la piedra del Arca al rey Elfo-. Prueba definitiva de ello son las alabanzas de Gandalf en su reencontro: “¡Bien hecho, señor Bolsón! —dijo, dando a Bilbo una palmada en la espalda— ¡Hay siempre en ti más de lo que uno espera!” (p.256) o los elogios de Thorin justo antes de morir: “Hay en ti muchas virtudes que tú mismo ignoras, hijo del bondadoso Oeste. Algo de coraje y algo de sabiduría, mezclados con medida” (p. 270).

4. EL NUEVO HOBBIT

Cuando Bilbo regresa a la Comarca, es un hobbit muy distinto del que había salido de ahí un año antes. Ahora, el contraste entre él y sus vecinos es evidente. Nada más llegar, queda muy sorprendido al descubrir la codicia de vecinos y familiares que subastan su casa y los bienes materiales que hay en ella. Anteriormente, le habría afectado. Ahora, tras su aventura, conoce la destrucción que provoca la codicia y apenas le afecta.

Tal actitud conlleva inmediatamente el desprecio del resto de hobbits: “Bilbo había perdido más que cucharas; había perdido su re-

putación” (p. 282), aunque nada de ello parece importarle: “Lamento decir que no le importaba. Se sentía muy contento” (p.282). Y es que ha ganado mucho más de lo que indicaba el contrato inicial con los enanos. Esta misma idea la expresa el amigo de Tolkien, C.S. Lewis, en sus famosas *Cartas* a través de la voz del diablo: “El hombre que verdadera y desinteresadamente disfruta de algo, por ello mismo, y sin importarle un comino lo que digan los demás, está protegido, por eso mismo, contra algunos de nuestros métodos de ataque más sutiles” (Lewis, 1998, p. 67).

Bilbo, empujado por el mago, ha ido creciendo en resiliencia y en las demás virtudes y ha cambiado su perspectiva vital. Su entrega desinteresada en la aventura de los enanos lo ha purificado de su embotamiento, le ha hecho elevar la mirada y sobre todo encontrar la paz del alma. El señor Bolsón se dedicará a contemplar la belleza en los mapas, en la escritura o en la amistad de los elfos. Ya en su visita a Rivendell encuentra este sosiego del alma: “Bilbo se hubiese quedado allí con gusto para siempre” (Tolkien, p. 56).

De esta manera, Bilbo Bolsón se convierte en un modelo muy atractivo para los jóvenes lectores que pueden tener la hedonista tentación de acomodarse en su micromundo y centrarse exclusivamente en su bienestar. Resulta muy natural la asimilación del pequeño hobbit con cada uno de nosotros: “*In truth, Bilbo Baggins bears a remarkable resemblance to each of us, his diminutive size and furry feet notwithstanding*” (Pearce, 2012, p. 13). Así, la novela puede ser una magnífica manera de hacernos crecer a nosotros también: “*The Hobbit calls all of its readers to grow-up*” (p. 64).

Inolvidable son, en este sentido, las últimas palabras de Gandalf en la novela, con las que parece que esté hablando a Bilbo de los futuros lectores de *El Hobbit* y del bien que les hará:

¿No dejarás de creer en las profecías sólo porque ayudaste a que se cumplieran? No supondrás. ¿verdad?, que todas tus aventuras y escapadas fueron producto de la mera suerte, para tu beneficio exclusivo. Te considero una gran persona, señor Bolsón, y te aprecio mucho; pero en última instancia ¡eres sólo un simple individuo en un mundo enorme! (Tolkien, p. 283)⁴.

⁴ Gandalf indica aquí el sentido providente del viaje de Bilbo.

Efectivamente, esas aventuras no han sido en beneficio exclusivo de Bilbo. Lo serán para futuros personajes años más tarde y lo han sido, lo son y lo serán también para todos los lectores de su conmovedora aventura.

Bibliografía

- Carbajo, F. (2000). *Cómo llegar a ser un niño de verdad. Una meditación filosófica en torno al "Pinocho" de Disney*. <https://tinyurl.com/y3sflgls>
- Ferro, J. (2012). *Leyendo a Tolkien*. Editorial Vértice.
- Francisco (2020). *Carta Apostólica Patris Corde*. <https://tinyurl.com/y3ezpy34>
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder editorial.
- Lewis, C.S. (1998). *Cartas del diablo a su sobrino*. Rialp.
- Pearce, J. (2012). *Bilbo's Journey. Discovering the hidden meaning of The hobbit*. Saint Benedict Press.
- Rial, M. (2016). La misericordia como vehículo de la providencia: el caso de El Señor de los Anillos. *Semana Tomista: Justicia y Misericordia, (XLI)*. <https://tinyurl.com/y33fcaqv>
- Tolkien, J.R.R. (2020). *El Hobbit*. Editorial Planeta.
- Tolkien, J.R.R. (2007). *El Señor de los Anillos – La Comunidad del Anillo*. Mino-tauro.

Hansel y Gretel de los Hermanos Grimm: ejemplo literario de un equipo resiliente

Marcin Kazmierczak¹

La mayoría de los incansables luchadores (...) enumera el amor en cualquiera de sus facetas (...) como principal razón para sobrevivir y superar las desgracias (Luis Rojas Marcos).

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto “Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado” (PID2019-111032RB-I00), en cuyo marco se inscribe la presente publicación, se encuentra en este momento en su fase inicial, que consiste en la realización de entrevistas a los equipos directivos de los colegios de educación primaria implicados en dicho proyecto. De las entrevistas realizadas hasta el momento se desprende claramente la gran urgencia de buscar maneras de fomentar en los alumnos y acaso en los propios docentes las diferentes aptitudes incluidas en el marco del concepto de la resiliencia. Algunas de las preguntas planteadas en dichas entrevistas son las siguientes:

¿Qué relevancia tiene la resiliencia y esta noción de superar las adversidades dentro de la escuela? ¿Consideráis que los niños deberían tener algún nivel de resiliencia para poder afrontar las situaciones difíciles de lo que uno puede vivir en el ambiente educativo, tales como retos, frustraciones, problemas de familia, problemas académicos y extracadémicos?²

¹ Catedrático de didáctica de la literatura de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities. IP del proyecto I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación titulado “Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado” (PID2019-111032RB-I00).

² Las preguntas y respuestas proceden de la “Entrevista de detección inicial de necesidades de fomento de la resiliencia a directivos (EDINRES+D)” validada por expertos externos y por el Comité de Ética de la Universitat Abat Oliba CEU. Entrevistas realizadas durante el curso 2020-21.

Al responder a estas preguntas, los equipos directivos insisten en la dificultad que tienen los alumnos de educación primaria para asumir las contrariedades y aceptar un cierto dolor que la superación de tales adversidades pueda conllevar, como una condición intrínseca del proceso educativo. “Todo lo que supone un esfuerzo lo aparto de mi vida” —asevera uno de los directivos y maestros a la vez— “busco el placer inmediato (...) Esta actitud la vemos en los niños, pero en pequeños detalles del día a día, de «no he hecho los deberes», de «quiero la recompensa ya». Todo lo que me supone en lo académico, el estudiar, el ser constante, al final me implica un sufrimiento y, «pues no lo hago»”.

En otro caso, el director afirma que “el contexto social hace cada vez más necesario que, en el aparato educativo, en la munición que damos a nuestros alumnos, en los recursos que les facilitamos, se incluya la resiliencia, claramente.”

En otro colegio aún, al responder a esta pregunta, el director y la subdirectora, expresando su convicción acerca de la urgencia del fomento de la resiliencia entre los alumnos, añaden: “no solo es eso, sino es que la dificultad que tenemos en estos momentos es que los jóvenes y algunos adultos, y muchos adultos, no tienen en absoluto ningún tipo de fortaleza ante las dificultades, y eso es demoledor.”³

Así pues, tal y como constatan los educadores, la gran variedad de retos vitales y educativos con los que se enfrentan todos los agentes implicados en el proceso de la educación, especialmente los alumnos, hace indispensable la adquisición de unas mínimas aptitudes que les capaciten para superar dichos retos; de lo contrario, el proceso educativo se hace prácticamente imposible. No cabe duda de que la presente situación de la pandemia, y los retos añadidos que conlleva, ha hecho todavía más patente esta necesidad imperiosa y ha acentuado la urgencia de las actuaciones educativas orientadas al fomento de la resiliencia desde diferentes ámbitos de la acción pedagógica.

³ En la medida en que las entrevistas con los directivos y los tutores de los colegios se vayan realizando, los resultados de esta actividad se irán presentando en los congresos y en las publicaciones previstas en el cronograma del proyecto. Sin embargo, llama la atención lo ilustrativo y contundente de estas primeras muestras.

2. LA RESILIENCIA. ENTRE LO NOVEDOSO Y LO CLÁSICO

El concepto de la resiliencia, que era prácticamente desconocido para el público amplio hace tres décadas, en este momento ha adquirido una gran popularidad, tanto dentro del ámbito de la psicología positiva, como, cada vez más, en el de la educación, llegando incluso a tales áreas como la teoría y análisis literarios. Sin embargo, en su origen, el concepto procede de la física de los materiales, donde significa la resistencia de un material (por ejemplo, de un metal) a la deformación y la capacidad de dicho material de “resiliar”⁴, es decir, de recuperar su forma original. A partir de los trabajos de Emmy Werner⁵, pudo observarse que los seres humanos poseen una capacidad de superar contrariedades y traumas, a veces muy graves, y seguir manteniendo la habilidad de proyectarse en el futuro. Más aún, algunas de las personas que fueron sometidas a duros golpes que les asestó la vida, no solamente no se encerraron en ellas mismas ni se volvieron resentidas o incapaces de tener una existencia satisfactoria, sino que, al revés, al superar el dolor y la adversidad, se volvieron más íntegras, más plenamente dueñas de su destino a la vez que más compasivas y capaces de contribuir al bienestar de otros miembros de sus respectivas comunidades. Este fenómeno recibe en la psicología positiva, que es la rama de la psicología dentro de la cual se desarrollaron los estudios sobre la resiliencia, el nombre de crecimiento postraumático.

Una de las grandes sorpresas que les esperaban a los psicólogos que se dedicaron al estudio de este fenómeno a partir de los años 80 del siglo XX fue su frecuencia empíricamente constatable. Lo que en un principio parecía más una reacción excepcional y casi patológica

⁴ Véase una aproximación etimológica en Amado, L., Fernández, M y Oporto, M. (2020). Resiliar en tiempos de crisis e incertidumbre. En M. Kazmierczak, M. T. Signes y C. Carreira. *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis* (pp.329-346). Eunsa.

⁵ Véase el estudio longitudinal realizado sobre una muestra de la población desfavorecida en la isla de Kawai. Werner, E. E. y Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but Invincible. A longitudinal Study of resilient Children and Youth*. Adams, Bannister & Cox.

de un sujeto, como si fuera insensible al dolor, resultó ser frecuente; casi común⁶. Por consiguiente, la profundización y la divulgación de los estudios sobre la resiliencia se convirtieron, sin duda, en uno de los mensajes más esperanzadores que las ciencias positivas envían a la sociedad en nuestros tiempos, a saber, que la habilidad de superar la adversidad (que, en mayor o menor medida, forma parte de la experiencia de todo hombre) no se limita a unos pocos elegidos, a una casta de superhombres dotados de una extraordinaria fortaleza. Por el contrario, parece que el potencial de superar la adversidad y aún aprovecharla para crecer forma parte de la naturaleza humana y puede adquirirse o aumentarse con o sin la ayuda profesional⁷.

Un cuerpo importante de la literatura científica relacionada con este tema se dedica a analizar y formular los diferentes factores o pilares que pueden servir para aumentar el nivel de la resiliencia, tema sobre el cual tocará volver a continuación.

3. RESILIENCIA Y NARRATIVA

Tal y como se ha dicho, el concepto de la resiliencia procede de la física de los materiales. Este, a continuación, fue reutilizado en el ámbito de la psicología positiva, y, paso seguido, se fue convirtiendo en un concepto interdisciplinar y transversal introduciéndose en el

⁶ Obsérvese que lo propiamente novedoso es el descubrimiento empírico de este fenómeno y su análisis y divulgación desde la metodología y el lenguaje de la ciencia moderna. En cambio, la realidad en sí, es decir la posibilidad de la adquisición de la virtud de la fortaleza como un camino universalmente accesible, la encontramos en los filósofos antiguos. Véase, por ejemplo, el capítulo III de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Para un estudio en profundidad de la relación entre el concepto contemporáneo de la resiliencia y las virtudes clásicas, especialmente la fortaleza, véase Titus, C. S. (2011). *Resilience and the Virtue of Fortitude. Aquinas in the Dialogue with the Psychosocial Sciences*. The Catholic University of America Press. Para un estudio de la relación entre la ética y la resiliencia véase Fuchs, E (2010). “¿Van unidas ética y resiliencia?” (F. González del Campo, Trad.). En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.285-289). Gedisa.

⁷ Tal y como se desprende del estudio de Werner sólo una minoría de los niños que llegaron a superar sus traumas y convertirse en adultos íntegros recibió una ayuda profesional.

campo de la medicina, la educación, la empresa, la arquitectura, el urbanismo, etc. En el ámbito del análisis literario carecemos todavía de trabajos teóricos de mayor alcance que aborden de una manera sistemática la aproximación desde esta perspectiva; sin embargo, es digna de mención la considerable contribución realizada por el psiquiatra italiano Angelo Gianfrancesco, tanto más meritoria tratándose de alguien que, de entrada, no dispone del aparato teórico propio del análisis literario⁸. En su trabajo “¿Una literatura de la resiliencia? Intento de definición” plantea una aproximación de carácter temático relacionando la literatura de la resiliencia con “el tema clásico de la infancia herida” (Gianfrancesco, 2010, p. 28). Desde nuestra perspectiva, este tema no agota todas las posibilidades de la mimetización literaria de la resiliencia, puesto que cabría todo un abanico de temas relacionados con los protagonistas en situación de penuria o exclusión, tales como: pobreza, vejez, enfermedad psíquica, pertenencia a un grupo étnico desfavorecido, etc. Sin embargo, parece ser el primer intento de sistematización de los relatos resilientes. Así pues, Gianfrancesco se fija en tres tipos de obras. En primer lugar, los cuentos populares escritos entre los siglos XVI y XIX por autores tales como Perrault y los hermanos Grimm. En segundo lugar, algunas novelas del siglo XIX, tales como *Los miserables* de Víctor Hugo, *Sin*

⁸ Nos referimos aquí a la literatura de ficción y no al uso de la “autonarración”, como forma de terapia, sobre la cual existe un cuerpo bibliográfico importante. Véase, por ejemplo, Hauser, S. T., Golden, E., Allen, J. P. (2006). Narrative in the Study of Resilience. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 61(1), 205-227 o Neimeyer, R. A., Levitt, H. (2001). Coping and coherence: A Narrative Perspective on Resilience. In C. R. Snyder (Ed.) *Effective People* (pp. 47-53). Oxford University Press. La justificación teórica del uso de la ficción literaria como canal de conocimiento válido de la realidad psíquica del hombre la encontramos, por ejemplo, en la *Poética* de Aristóteles mediante el concepto de la *mimesis*. Por otro lado, el Estagirita con el uso del concepto de la *catarsis* evoca el potencial transformador de la obra de ficción en relación con el receptor. Sobre esta cuestión véase mi publicación “Los conceptos de mimesis y catarsis en el análisis literario. El ejemplo de *Macbeth*” (Kazmierczak, 2014, pp. 135-148). Un magnífico ejemplo práctico de la aplicación de las potencialidades mimético-catárticas de la ficción literaria lo constituye el proyecto *Knightly Virtues* del Jubilee Centre for Character and Virtue de la Universidad de Birmingham. Véanse las aportaciones de Carr, Harrison, Kristjanson, etc., incluidas en la bibliografía de este trabajo.

familia de Hector Malot, *Oliver Twist* de Charles Dickens, *El niño* de Jules Vallès y, en tercer lugar, las autobiografías de Thomas Platter y Valentin Jamerey-Duval (sin duda, a este último género se podría añadir, entre otras, la biografía convertida en un gran best-seller en las últimas dos décadas, *Más fuerte que el odio* de Tim Guénard).

A continuación, Gianfrancesco, tomando como punto de partida la estructura del cuento popular de Propp, plantea un molde discursivo común a todas estas narraciones, independientemente del género literario en el que se escriben, que consta de tres etapas: situación inicial, desarrollo y desenlace. Así pues, en la primera etapa de un niño herido se ven las siguientes modalidades:

- a) la muerte parental (de la madre, del padre o de los dos)
- b) la privación del amor cuando los padres viven, que para el niño equivale a una situación de orfandad (...)
- c) la miseria económica: debida a las coyunturas y amplificada por la muerte, sus consecuencias son abandono, la entrega a una institución o la venta del niño. El hambre hace que para sus allegados sea culpable de existir: es una boca más que alimentar y su nacimiento y su supervivencia se convierten en una catástrofe para todos (Gianfrancesco, 2010, p. 29).

En la etapa del desarrollo, tal y como asevera el autor, el niño tiene que atravesar una serie de *pruebas*, consistentes en la confrontación con las fuerzas oscuras, en las que recibe ayuda de los *consuelos* que son “cosas, personas y valores que amar” (Gianfrancesco, 2010, p. 31)⁹. Destaca especialmente la importancia de la aparición de “personas afectuosas” que en los cuentos suelen ser “las madrinas, las hadas buenas, los duendes” (Gianfrancesco, 2010, p. 31). Por último, la etapa del desenlace, según el autor italiano, se manifiesta a través de la *vuelta* a la familia: “la vuelta a la familia es el tema más común de los cuentos” y conlleva “la identidad hallada y la individualidad lograda” (Gianfrancesco, 2010, p. 32)¹⁰.

⁹ Como sabemos, en el relato de *Hansel y Gretel* el personaje fantástico que supuestamente ofrece el afecto y la salvación —la bruja— en realidad resultará la prueba más dura encubierta bajo la apariencia de la amabilidad. De este modo, los únicos apoyos afectivos de los niños serán ellos mismos, el uno para el otro.

¹⁰ Es precisamente el final del relato *Hansel y Gretel*. La vuelta a casa consolidará a Hansel y Gretel como personajes resilientes.

4. LOS PILARES DE LA RESILIENCIA

Uno de los aspectos a los que la literatura científica dedicada al estudio del fenómeno de la resiliencia presta una atención considerable es la cuestión de los *pilares*, los *factores* o los *elementos* de la resiliencia. Desde la perspectiva de un análisis mimético-catártico de una obra literaria en clave de la resiliencia este estudio adquiere una importancia vital. Por un lado, para poder emprender un análisis comparativo de la trama del relato con el objeto de observar como éste *mimetiza* los diferentes pilares de la resiliencia en la conducta del protagonista y, por otro, para plantear la posibilidad de la *catarsis*, entendida en términos de la búsqueda y refuerzo de dichos pilares en la vida del receptor, tanto adulto como niño. Entre diversas propuestas de clasificación de los pilares o factores de la resiliencia llama la atención un factor que está presente en todos ellos y en todos tiene un rol central, a saber, las conexiones afectivas (B. Cyrulnik, J. Barudy, S. Vanistendael, A. Forés, etc.). Uno de los autores que pone este pilar en el centro de su propuesta es Luis Rojas Marcos. Al definir este factor, Rojas Marcos afirma que “aquellos individuos que se sienten genuinamente vinculados a otros superan los escollos que les plantea la vida mejor que quienes no cuentan con la atención y el afecto de algún semejante” (Rojas Marcos, 2010, p. 64). Más adelante, asevera que “la mayoría de los incansables luchadores” enumera “el amor en cualquiera de sus facetas” como principal razón para “sobrevivir y superar las desgracias” (Rojas Marcos, 2010, p. 92). Así pues, en la visión de Rojas Marcos hay seis pilares de la resiliencia:

1. Conexiones afectivas. Tal como se ha dicho arriba, se trata del estado de vínculo afectivo con una o más personas para las que el sujeto es importante y viceversa¹¹.
2. Funciones ejecutivas. La capacidad de emprender acción con cierto nivel de eficacia.

¹¹ Insistamos de nuevo que la importancia central de las relaciones afectivas para el desarrollo y florecimiento de la persona en tiempos de prosperidad y, más aún, en tiempos de la desgracia, ya está presente en las propuestas éticas de los filósofos antiguos. Véase: Aristóteles (2008). *Ética a Nicómaco* (Trad. José Luis Calvo Martínez). Alianza Editorial. LL, VIII y IX; y Cicerón, M. T. (2002). *La amistad* (Trad. José Guillén Cabañero). Editorial Trotta.

3. Centro de control interno. Conciencia de que uno es, al menos hasta cierto punto, dueño de su destino y, por lo tanto, puede realizar la toma de decisiones a pesar de encontrarse a veces en unas circunstancias altamente desfavorables.
4. Autoestima. Percepción de uno mismo como valioso y en posesión de dignidad, incluso a pesar de encontrarse en la situación de maltrato, desprecio o exclusión.
5. Pensamiento positivo. La capacidad de ver algunos aspectos positivos incluso en los acontecimientos claramente negativos y traumáticos.
6. Motivos para vivir. Algún motivo externo a uno mismo (una causa, una persona, un propósito) que estimule el deseo de vivir y la lucha por conseguirlo¹².

A los enumerados más arriba podríamos añadir varios otros, tales como la espiritualidad, la valentía, el optimismo o la esperanza, el sentido del humor, etc. Sin embargo, para las necesidades de este análisis nos centraremos particularmente en el pilar de las conexiones afectivas, recurriendo a los demás —especialmente funciones ejecutivas y centro de control interno— de una manera auxiliar, es decir, en tanto en cuanto guarden relación con el factor principal.

5. LAS RELACIONES AFECTIVAS: LA BASE DE LA RESILIENCIA DE HANSEL Y GRETEL

Al tratarse de un relato tan conocido no parece necesario presentar el resumen del mismo. Tampoco es objetivo de este trabajo contribuir a los estudios históricos, filológicos o etnográficos acerca de este cuento. Nos interesa, en cambio, la lectura de este relato en clave de la resiliencia no solamente para demostrar que los protagonistas pueden ser considerados como “personajes resilientes”, sino para realizar un análisis del funcionamiento de algunos factores o pilares de la resiliencia observables en la conducta de los personajes, así como la interacción y la influencia mutua entre los dos personajes en relación con la resiliencia.

¹² Véase Rojas Marcos: 59-98.

Retomando la afirmación del párrafo anterior, las “conexiones afectivas” son el factor fundamental para que se pueda producir una actitud o conducta resiliente. Los protagonistas del relato que nos ocupa no son excepción a esta regla. Aunque abandonados por sus padres —especialmente por la malvada madrastra, que desea deshacerse de ellos— siguen teniéndose el uno al otro. Sin duda este hecho les hace más fuertes ante la grave adversidad con la que se enfrentan. Así pues, al darse cuenta de que la madrastra había convencido al padre, un hombre de buen corazón pero débil de carácter e influenciable, de que debían dejar a los niños abandonados en el bosque, Gretel está al borde de la desesperación y desánimo frente a lo que, en el lenguaje psicológico, podríamos denominar como el trauma del abandono. Entre “amargas lágrimas” Gretel exclama: “¡Estamos perdidos!” (Grimm, 2014, p. 7)¹³. Sin embargo, en ejercicio de las “relaciones afectivas”, Hansel viene a consolarla: “¡No tengas miedo! A mi lado nada te pasará” y, más adelante: “Ten confianza, hermanita, y duerme tranquila” (Grimm, 2014, p. 7). De modo similar, en otras ocasiones de apuro la consuela, le da ánimos y, cogiéndola de la mano, la lleva de vuelta a casa. Desde una lectura superficial podría parecer pues que siempre es Hansel quien asume el papel del “tutor de la resiliencia”¹⁴, es decir, la persona que ofrece el sostén afectivo al otro, despertando en él las ganas de vivir, la autoestima, etc. Sin embargo, una lectura atenta del cuento muestra que no es así. En el desarrollo del relato llegan varios momentos en los cuales los ingeniosos recursos de Hansel dejan de ser suficientes frente a la maldad de los adversarios: la madrastra, que vuelve a exigir al padre que deje a los niños en el bosque y la bruja que encarcela a Hansel, limitando sustancialmente su capacidad de acción (o “funciones ejecutivas”). En estos momentos podemos observar el interesante proceso mediante el cual Gretel va adquiriendo rápidamente las características resilientes.

¹³ Las citas utilizadas en el análisis del relato proceden de las siguientes ediciones del mismo: Grimm, J. & Grimm, W. (2014). *Hansel y Gretel*. Eudeba; Grimm, J. & Grimm, W. (s.f.). *Hansel y Gretel*. Grimmstories. https://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/pdf/hansel_y_gretel.pdf

¹⁴ Para más información acerca de este concepto véase, por ejemplo: Rubio, J. L., Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré Mi mundo*. Gedisa.

Así pues, tras haber sido abandonados por segunda vez en el bosque, se dan cuenta de que el ingenio de Hansel esta vez no había sido suficiente, puesto que los pájaros se habían comido las migajas de pan que él iba dejando en el camino. En ese instante, el recurso que encuentran es seguir a “un hermoso pajarillo, blanco como la nieve” (Grimm, 2014, p. 19). Merece la pena observar que, por primera vez en el relato, la decisión acerca de la acción a emprender (el uso del “centro de control interno”) no es tomada exclusivamente por Hansel; esta vez, según podemos leer: “vieron un hermoso pajarito”, “se detuvieron a escucharlo” y, finalmente, “siguiéndole, llegaron a una casita” (Grimm, 2014, p. 14). La estructura gramatical del relato, que ahora recurre al verbo en plural, demuestra que en esta etapa el centro de control y las funciones ejecutivas (es decir, las decisiones que se toman y la ejecución de las mismas) ya no son solamente obra de Hansel quien, inicialmente, tenía que consolar a Gretel y “cogerle de la mano” como un sujeto pasivo del proceso de la confrontación y la superación del trauma. Ahora los dos son sujetos activos de este proceso y los dos deciden juntos y ejecutan las acciones ordenadas a su supervivencia. La tutoría de la resiliencia a través de las relaciones afectivas que había ejercido Hansel en la primera parte del relato parece surtir efecto. Sin embargo, el culmen de este proceso de crecimiento en medio de la adversidad lo constituye la siguiente parte del relato, es decir, los sucesos en la casa de la bruja. Tal como ya se ha dicho, en esta secuencia de la trama las posibilidades de acción de Hansel se reducen al mínimo. Lo único para lo que todavía sirven su animosidad e ingenio es para engañar a la bruja haciéndole tomar un palillo por su dedo y retrasando de este modo el desenlace fatal. Pero ya no tiene recursos para salvarse a sí mismo ni para proteger a Gretel, quien ahora tiene que valerse por ella misma para sobrevivir y para salvar a su hermano.

No obstante, tras este proceso acelerado de adquisición de una actitud resiliente, al cual le ha obligado el trauma del abandono y que ha sido facilitado por el ejemplo y el apoyo afectivo de su hermano, Gretel está preparada para asumir el liderazgo en la acción del rescate. No es una tarea fácil y la situación no deja de ser dolorosa. Al recibir la noticia de que la bruja no está dispuesta a diferir más el momento del sacrificio de su hermano, Gretel vive un intenso dolor: “¡Ah, cuánto se lamentó la pobre hermanita y cómo corrían las lágrima-

mas por sus mejillas!” (Grimm, 2014, p. 19). De nuevo se enfrenta con la tentación de desesperación y desánimo que le ponen al borde de arrepentirse de haber emprendido el camino de la resiliencia: “¡Ojalá nos hubiesen devorado las fieras del bosque; por lo menos habríamos muerto juntos!” (Grimmstories, s.f., p. 3) exclama llena de angustia por la inminente desaparición de su hermano y desconsolada por su incapacidad de ayudarlo. Sin embargo, esta vez no está dispuesta a observar con pasividad el desarrollo trágico de los acontecimientos, sino que aprovecha la primera ocasión para tomar los asuntos en sus manos y convertirse en dueña de su destino a través de la conocida estratagema que le permite engañar a la bruja y deshacerse de ella echándola al horno. De este modo, salva su vida y la de Hansel, demostrando su posesión del centro de control interno y de sus funciones ejecutivas en una situación sumamente adversa, es decir, frente al peligro de su vida y la de su hermano. Por primera vez, tratándose de las actuaciones resilientes, la narración recurre al verbo en singular y el sujeto de la acción es Gretel. Sin duda, el momento de mayor triunfo del aprendizaje de la resiliencia tiene lugar cuando Gretel “corrió al establo donde estaba encerrado Hansel y le abrió la puerta, exclamando: “¡Hansel, estamos salvados! ¡La vieja bruja ha muerto!” (Grimm, 2014, p. 30). Además, esta experiencia no queda en un acto de valentía aislado; el último episodio del relato demuestra que Gretel ha adquirido una nueva actitud o predisposición duradera con un alto nivel de eficacia, la de enfrentarse con las dificultades y las adversidades sin ceder ante el miedo y la angustia; actuando con ánimo, optimismo, fe en sus capacidades, conexión afectiva y responsabilidad por su hermano.

Este último obstáculo que encuentran en el camino de vuelta a casa —que simboliza la superación definitiva del trauma del abandono y de la adversidad— es “un gran río”. Hansel, que al ser liberado por Gretel, había recuperado su habitual animosidad e ingenio (se preocupó por llevar a casa las piedras preciosas de la bruja para rescatar a sus padres de la pobreza), se ve, no obstante, desbordado por este nuevo reto: “No podremos pasarlo (...), no veo ni puente ni pasarela” (Grimmstories, s.f., p. 3) exclama acongojado. Gretel reconoce la seriedad del reto al afirmar: “ni tampoco hay barquita alguna” (Grimmstories, s.f., p. 3). Sin embargo, en seguida activa sus nuevas aptitudes resilientes y confiadamente se pone a buscar una solución:

“pero allí nada un pato blanco, y si se lo pido nos ayudará a pasar el río” (Grimmstories, s.f., p. 3). El recién adquirido centro de control interno, que le permite no bajar los brazos, sino mantener su confianza en poder superar el obstáculo, inmediatamente la habilita a poner en marcha sus funciones ejecutivas y a practicar la solución que había ingeniado, a saber, compone ad hoc un pequeño poema que le sirve para pedir ayuda al pato quien, efectivamente, se la presta. La muestra definitiva de la seguridad y la confianza en sí misma y en sus funciones ejecutivas la da cuando deja pasar el río primero a su hermano. Cuando Hansel insiste en que Gretel se suba al pato con él, ella responde resolutivamente: “No (...), sería muy pesado para el patito; vale más que nos lleve uno tras otro” (Grimmstories, s.f., p. 3). De este modo se efectúa la travesía y, por fin, como recordamos, consiguen salir del bosque y encontrar su casa, donde se reconcilian con su padre una vez que la madrastra había muerto oportunamente en su ausencia.

Sin ahondar en la simbología del bosque —como un espacio de oscuridad y peligro— y de la casa —como un espacio de paz y seguridad (desde el momento en el que había desaparecido la madrastra)—, insistamos una vez más en la perfecta mimetización figurada¹⁵ de la importancia central de las relaciones afectivas para la adquisición de la actitud resiliente. Tal como hemos visto, Hansel, que parece poseer un cierto nivel de la resiliencia de manera innata, al convertirse en el tutor de la resiliencia para Gretel, la cuida, le muestra afecto, mantiene viva su esperanza y, de este modo, la contagia con las ganas de luchar, hasta el punto que, en la última parte de la trama, Gretel le iguala o hasta le supera en el nivel de valentía, creatividad e ingenio que le permiten jugar el papel central en la fuga de la casa de la bruja. A partir de este momento ya no se puede hablar de “la tutoría de la resiliencia”, sino, más bien, de un “equipo resiliente”. Desde la perspectiva gramatical, tal como hemos visto, en la primera parte de la trama en la descripción de las actuaciones resilientes predominan los

¹⁵ Para la distinción entre la mimesis literal y figurada véase: Kazmierczak, M. (2014). Los conceptos de mimesis y catarsis en el análisis literario. El ejemplo de Macbeth. En M. Kazmierczak y M.T. Signes (Eds.). *Educando a través de la palabra hoy: aportaciones sobre teoría y didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 138-139). Academia del Hispanismo.

verbos en singular que describen las acciones de Hansel. Más adelante, aparecen los verbos en plural, que parecen indicar la implicación de Gretel en el proceso de la toma de acción ante los retos que van surgiendo. A continuación, vuelven a aparecer los verbos en singular para describir las actuaciones resilientes efectuadas esta vez por Gretel (que serán fundamentales para el éxito definitivo de la lucha por la supervivencia) y, en la última parte de la trama —desde el momento de recoger las joyas y abandonar la casa de la bruja hasta llegar a la casa del padre— observamos una mezcla de verbos en singular que describen tanto las iniciativas de Hansel como las de Gretel, como los verbos en plural, cuando emprenden acciones conjuntas. Gracias a las conexiones afectivas, en el marco de las cuales se produce el fenómeno de la tutoría de la resiliencia, ahora Gretel es igual o incluso más resiliente que Hansel y, por consiguiente, como equipo poseen un alto nivel de centro interno de control y de funciones ejecutivas o, valga decir, son más fuertes, más creativos y más eficaces¹⁶.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, un análisis comparativo de este relato, desde la perspectiva de la conducta resiliente, permite observar en la actuación de los protagonistas la presencia de varios pilares o factores de la resiliencia. El pilar más importante y en el que nos hemos fijado particularmente es el de las conexiones afectivas, que constituye el principal motor de la conducta resiliente de los niños y les capacita para enfrentarse a las consecutivas adversidades y peligros. Esta es realmente la principal fuente de su fortaleza ante el peligro y la maldad de sus propios padres y, más adelante, de los elementos y de la bruja.

Sin embargo, hemos evocado también la presencia de otros factores de la resiliencia claramente aplicables a la conducta de los niños,

¹⁶ Véase un interesante análisis de las dinámicas en la conducta de los personajes desde la perspectiva psicológica en Servicio de Psicología Clínica del Desarrollo. Unidad de Observación y Diagnóstico Funcional (PSISE). (s.f.). *Hansel y Gretel: análisis proyectivo*. <https://psisemadrid.org/hansel-y-gretel-analisis-proyectivo/>

a saber, las funciones ejecutivas y el centro de control interno. Debido a las limitaciones del espacio de este trabajo no hemos realizado un análisis detallado de otros factores, que, aunque menos evidentes o relevantes desde el punto de vista de la dinámica del relato, también parecen intervenir en la conducta de los niños. Así pues, el factor de la autoestima creciente y el consecutivo aumento de la eficacia y la capacidad de emprender acción es claramente visible en la conducta de Gretel. El optimismo es un pilar notorio en la actitud de Hansel desde el principio del relato, actitud que le permite mantener su fe inquebrantable en la posibilidad de encontrar una solución y superar la dura prueba del abandono por parte de sus padres. Los motivos para vivir es otro factor fundamental visible en el empeño de los niños por luchar en contra de su cruel destino. Sin embargo, ya que la principal razón de vivir son el uno para el otro, este pilar coincide sustancialmente con el de las conexiones afectivas. Tal vez podríamos añadir que uno de los motivos para vivir que les empuja a la actuación resiliente es también el deseo de volver a casa y restablecer las relaciones afectivas con su padre, dañadas gravemente por la influencia maligna de la madrastra y la debilidad del carácter del propio padre. Otro de los factores que ocasionalmente aparece en la escena es el de la espiritualidad, cuando los niños, en vista del peligro de las fuerzas de la naturaleza que les desbordan recurren a solicitar la ayuda de Dios, como una fuerza superior y regidora de la naturaleza.

Otra conclusión a la que nos ha llevado el presente análisis tiene que ver con la particular transformación de la conducta de Gretel. Esta, al principio del relato, no es más que un sujeto pasivo de la actuación resiliente de Hansel, quien asume el liderazgo y la iniciativa de todas las actuaciones resilientes. Sin embargo, gracias a las conexiones afectivas que unen a los protagonistas, Hansel se convierte en el tutor de la resiliencia para Gretel, quien se deja contagiar por su animosidad y fortaleza hasta el punto en el que le iguala y aún le supera en la actuación resiliente ante las dificultades y retos que surgen en la parte final de la trama. En este sentido, este clásico cuento popular resulta, desde la perspectiva de una lectura comparativa, una representación de las dinámicas que se producen en la conducta de un individuo resiliente y, más aún, de un *equipo resiliente*, en el cual se convierten a lo largo del relato Hansel y Gretel.

Por último, merece la pena evocar las indudables potencialidades *catárticas* de este cuento fantástico, es decir, el potencial de ser utilizado como base de una actividad didáctica orientada al fomento de la resiliencia en los educandos; sin embargo, esta cuestión sería motivo de otro trabajo¹⁷.

Bibliografía

- Amado, L., Fernández, M y Oporto, M. (2020). Resiliar en tiempos de crisis e incertidumbre. En M. Kazmierczak, M. T. Signes y C. Carreira. *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis* (pp.329-346). Eunsa.
- Aristóteles (2008). *Ética a Nicómaco* (Trad. José Luis Calvo Martínez). Alianza Editorial.
- Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K., Davidson, I. (2014). *Knightly Virtues. Enhancing Virtue Literacy through Stories. Research Report*. The Jubilee Centre for Character & Virtues. <http://epapers.bham.ac.uk/1946/1/KnightlyVirtuesReport.pdf>
- Carr, D., Harrison, T. (2015). *Educating Character through Stories*. Imprint Academic.
- Cicerón, M. T. (2002). *La amistad*. (Trad. José Guillén Cabañero). Editorial Trotta.
- Fuchs, E. (2010). ¿Van unidas ética y resiliencia? (F. González del Campo, Trad.). En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 285-289). Gedisa,
- Gianfrancesco, A. (2010). ¿Una literatura de resiliencia? Intento de definición (F González del Campo, Trad.). En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 285-289). Gedisa.
- Guénard, T. (2000). *Plus fort que la haine*. J'ai Lu.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2014). *Hansel y Gretel*. Eudeba.
- Grimm, J. & Grimm, W. (s.f.). *Hansel y Gretel*. Grimmstories. https://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/pdf/hansel_y_gretel.pdf
- Hauser, S. T., Golden, E., Allen, J. P. (2006). Narrative in the Study of Resilience. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 61(1), 205-227.

¹⁷ Aunque el proyecto en el que se inscribe la presente publicación tiene precisamente como objetivo formular la propuesta de la utilización de la narración como una posible herramienta de fomento de la resiliencia, en este trabajo nos hemos limitado al análisis del potencial cognitivo de una obra de ficción literaria respecto a la representación (mimetización) del fenómeno de la resiliencia, dejando la propuesta de actividades concretas de fomento de la resiliencia a partir de este relato para otra ocasión.

- Kazmierczak, M. (2014). Los conceptos de mimesis y catarsis en el análisis literario. El ejemplo de Macbeth. En M. Kazmierczak y M.T. Signes (Eds.). *Educando a través de la palabra hoy: aportaciones sobre teoría y didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 135-148). Academia del Hispanismo.
- Neimeyer, R. A., Levitt, H. (2001). Coping and coherence: A Narrative Perspective on Resilience. In C. R. Snyder (Ed.) *Effective People* (pp.47-53). Oxford University Press.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale* (2ª edición) (L.Scott, Trad.). University of Texas Press.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Espasa.
- Rubio, J. L., Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré Mi mundo*. Gedisa.
- Servicio de Psicología Clínica del Desarrollo. Unidad de Observación y Diagnóstico Funcional (PSISE). (s.f.). *Hansel y Gretel: análisis proyectivo*. <https://psisemadrid.org/hansel-y-grettel-analisis-proyectivo/>
- Titus, C. S. (2011). *Resilience and the Virtue of Fortitude. Aquinas in the Dialogue with the Psychosocial Sciences*. The Catholic University of America Press.
- Werner, E. E., Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but Invincible. A longitudinal Study of resilient Children and Youth*. Adams, Bannister & Cox.

La Biblia expulsada del ágora: orígenes y consecuencias de su descrédito en el ámbito educativo

Jordi Saura Matallana¹

1. LA BIBLIA Y SU LEGADO EN LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL

La Biblia es la Sagrada Escritura que fundamenta el Cristianismo, la religión que profesa la fe en Jesucristo desde hace más de veinte siglos y a partir de la cual durante el Medievo se gestó la unidad cultural europea (Suárez Fernández, 2004, p. 49). La Escritura cristiana se fraguó durante un periodo muy dilatado de tiempo, en torno a mil años, a partir de la asunción de textos preexistentes al Cristianismo pertenecientes a la tradición judía. Nos referimos al *Tanaj* o Biblia hebrea², los cuales estaban escritos en arameo y hebreo, así como a la elaboración de otros textos en griego ya propiamente cristianos como son los Evangelios, los Hechos de los Apóstoles, las cartas apostólicas y el Apocalipsis. Según la teología dogmática ambos conjuntos redaccionales, los de raíz judía —denominados Antiguo Testamento—, y los genuinamente cristianos —Nuevo Testamento—, guardan una estrecha relación de interdependencia (Vilanova, 1999, pp. 79-81). De ahí la nomenclatura dicotómica empleada para designar a ambos grupos escriturísticos y que el orden de prelación en el que están dispuestos indique que el primer Testamento determina profundamente al segundo y que se considere al segundo la plenitud del pri-

¹ Historiador y Máster en Diálogo Interreligioso, Ecuménico y Cultural. Profesor de educación secundaria y de la UNED, miembro colaborador del grupo de investigación TRIVIUM de la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona. Correo electrónico: jorsaura@barcelona.uned.es

² El acrónimo Tanaj —o Tanak— comprende a los 24 libros canónicos del Judaísmo divididos en tres grandes bloques: *Toráh* (Ley), *Nevi'im* (Profetas) y *Ketuvim* (Escritos). Su conjunto es comúnmente llamado en el ámbito cristiano “Biblia hebrea”.

mero (Brague, 2002, p. 59). Esta singular relación de secundariedad respecto al Judaísmo implica que los cristianos asumen como propio el Testamento israelita pero lo actualizan e interpretan desde la experiencia mesiánica de Jesús (Pikaza, 2002, p. 195). Los cristianos se saben injertados en lo hebraico, en el pueblo hebreo y su experiencia de Dios, lo que justifica que, teológicamente, los hijos de Israel prefiguren a la Iglesia de Jesucristo. Una circunstancia insólita desde una perspectiva comparada de las religiones puesto que resulta imposible hallar otra religión a excepción de la cristiana que se fundamente y por ello otorgue la consideración de sagrados a textos que ya lo son de otra religión anterior (Brague, 2002, p. 64).

El canon de las Escrituras cristianas quedó fijado en el siglo IV por la Iglesia, todavía indivisa, cuando esta fue capaz de superar las controversias suscitadas en torno a qué libros debían integrarlo. Finalmente, y debido a la coherencia que se otorgaban entre sí, los cuatro Evangelios atribuidos a Marcos, Mateo, Lucas y Juan fueron los que contaron con un mayor reconocimiento entre las iglesias locales. Dicha codificación fue confirmada en el Concilio de Trento (1545-1563) como respuesta al desafío lanzado por el reformador Martín Lutero cuyos trabajos exegéticos le indujeron a excluir 7 libros veterotestamentarios por considerarlos apócrifos³. La respuesta de la Iglesia, como indica Suárez Fernández (2004, p. 130), fue declarar dogma de fe al conjunto de la Sagrada Escritura que, tal y como sabemos, está conformada por 73 libros, de los cuales 46 pertenecen al AT y 27 al NT⁴. Esta codificación no sólo es admitida por la Iglesia de Roma sino que también lo está por las iglesias ortodoxas. Por el contrario, la constelación de iglesias protestantes no la comparten y por ello su canon comprende únicamente 66 libros: 39 corresponden al AT —que reciben el nombre de protocanónicos por resultar idéntico su número al del Tanaj hebreo— y 27 al NT.

Pero, si bien la Biblia es ante todo un libro de fe, cabe admitir, sin embargo, que no es sólo eso. Su texto ha constituido el vehículo de

³ Excluyó los libros siguientes: Tobit, Judit, 1^o Macabeos, 2^o Macabeos, Sabiduría, Sirácida y Baruc. El canon católico integra a todos ellos bajo la denominación de deuterocanónicos.

⁴ A lo largo de nuestro trabajo nos referimos a Antiguo Testamento con la abreviatura AT, y al Nuevo Testamento con NT.

transmisión cultural más relevante que jamás haya tenido Europa en sus últimos mil quinientos años de historia. La civilización europea, y por ende Occidente, halla las trazas principales de su identidad histórica y cultural en la Biblia (Reale, 2005, p. 6). Valgan algunos ejemplos para comprobarlo: las celebraciones más importantes de todo el Occidente giran en torno al ciclo litúrgico cristiano otorgando especial atención a la Buena Nueva de Jesucristo. Pocos edificios caracterizan tanto al viejo continente como las catedrales erigidas para recrear la “Jerusalén celestial” evocada en el Apocalipsis (Gombrich, 2010, pp. 188-189). Las universidades, cuya existencia va indisolublemente unida al concepto de cultura llegado hasta nosotros, deben su creación al papado y la primera disciplina que se impartió junto al derecho fue la teología (Vidal, 2000, p. 161). Multitud de instituciones asistenciales se fundaron sobre el precepto del amor al prójimo (Vidal, 2000, pp. 91-97). La dignificación del trabajo que tanto caracteriza el modo de ser europeo no es más que la plasmación secularizada de la parábola de los talentos (Ferry y Jerphagnon, 2010, pp. 82-84). El concepto del hombre como “persona” queda enraizado en la Sagrada Escritura desde el momento en que este estaría hecho a “imagen y semejanza de Dios” y se concebiría su cuerpo como “templo del Espíritu Santo” (Reale, 2005, pp. 97-107); sería, precisamente, esa filiación divina de los seres humanos la que permitiría al teólogo dominico Francisco de Vitoria (1483-1546) teorizar el *ius Gentium* y con este poner las bases del moderno Derecho Internacional (Woods, 2010, pp. 171-190). La comprensión de la Biblia como una “historia de salvación” se basa en las nociones de historia e historiografía que poseemos (Steiner, 2004, p. 18) al tiempo que es el trasunto de la idea de progreso ligado a la utopía a la que tan apegados están los estadounidenses (Steiner, 2005). Las leyes del universo son la respuesta especular que ofreció la ciencia moderna a las leyes del Dios judeocristiano (Morin, 2012, p. 94). Toda la teoría política elaborada en Europa hasta la Paz de Westfalia (1648) se apoya en la Escritura, se contrasta y se valida con ella (Steiner, 2004, p. 18) como también lo hace la división Iglesia-Estado que tanto define la *politeia* europea y de la que adolecen los regímenes islámicos (Brague, 2002, pp. 151-153). Y así podríamos seguir enumerando un sinnúmero de características que construyen la *forma mentis* occidental y que emanan inequívocamente de la fuente bíblica.

Pero del mismo modo que en el texto bíblico se han inspirado excelsas creaciones humanas también lo han hecho en su nombre algunas de las mayores iniquidades cometidas por el ser humano como el antisemitismo (Steiner, 2005, pp. 74-75) o la justificación de la trata de esclavos durante el período colonial (Thomas, 1997, pp. 29-30). Cada generación de cristianos se ha sentido interpelada por la “palabra de Dios” contenida en la Biblia pero, tal y como acabamos de ver, no siempre lo ha hecho de manera edificante. Los términos análogos con los que se expresa ponen a prueba la fidelidad al genuino sentido de los textos. Y es que, desde una perspectiva teológica, se considera a la Biblia cristiana un conjunto de textos inspirados a través de los cuales la divinidad se serviría de la mano del hombre para expresar sus designios. Siendo así, su contenido puede ser objeto de análisis hermenéutico, aunque bajo unas estrictas normas exegéticas dictadas por las instituciones depositarias de su mensaje⁵. Esta ausencia de obstáculos teológicos de calado que abre la puerta a la interpretación de la Escritura remarca, a su vez, lo anómala que esta circunstancia resulta respecto al resto de religiones con sus textos fundacionales.

Además de a su etimología, pues la palabra Biblia deriva del griego *Biblion* que significa “libro”, cabe atribuir al carácter primordial que dicho texto posee desde un punto de vista civilizatorio el hecho que, con frecuencia, se hayan usado conceptos o expresiones empáticas como “el libro”, “el gran libro” o incluso “el buen libro” para referirse a él (Steiner, 2004, p. 14).

En esta misma línea, bien podríamos añadir a la Biblia el calificativo de “primer libro” de los europeos puesto que, efectivamente, fue el primero que estos escucharon en el culto litúrgico por voz de los clérigos durante el largo periodo medieval. De este modo, según Le Goff (2003, p. 54), la escucha de la palabra de Dios expresada en latín —y por ello apenas oteado su significado— unida a la visión de su

⁵ En el caso de la Iglesia católica, los exegetas deben seguir los siguientes criterios: género literario, tradición viva de la Iglesia y analogía de la fe. El Concilio Vaticano II dejó bien claro que “todo lo que se refiere a la interpretación de la Sagrada Escritura, está sometido en última instancia a la Iglesia, que tiene el mandato y el ministerio divino de conservar y de interpretar la palabra de Dios” (Pablo VI, 1965, 12).

representación iconográfica promovió el desarrollo de la capacidad abstractiva de las gentes del Medievo, algo que reviste suma relevancia en un contexto de analfabetismo generalizado⁶. Solamente con la llegada del Renacimiento una minoría culta estuvo en disposición de leer por sí misma el texto bíblico.

En los siglos siguientes, la Biblia se reveló clave para lograr la alfabetización de capas enteras de la población europea gracias a su traducción a lenguas vernáculas, empezando por la traducción del NT al alemán realizada por Martín Lutero en 1522, así como también a la promoción de su lectura individual tal y como prescribía el mismo Lutero: *sola Fide, sola Scriptura*⁷. El resultado fue que, mientras la mayor parte de los católicos permanecieron iletrados hasta el siglo XIX, el índice de analfabetismo fue disminuyendo progresivamente en los territorios donde se implantó el protestantismo⁸, algo especialmente apreciable en Escandinavia⁹.

⁶ “Muchas veces las imágenes preceden los desarrollos que proponen los clérigos. Haciendo ver los textos bíblicos, inducen y anticipan el comentario que se desplegará.” “La imagen representa, expresa, la piedad de los fieles. Les aporta la intuición de lo que acabará precisándose posteriormente gracias a los razonamientos” (Le Goff, 2003, p. 45).

⁷ Según Lutero, la Iglesia es una creación del Evangelio y por lo tanto se halla sometida a la palabra de Dios y no por encima de ella (Vilanova, 2001, p. 247). Esta contraposición debilitaría enormemente la mediación entre Dios y los hombres que encarnaba la Iglesia de manera que allí donde cristalizó la Reforma fue el propio creyente quien tuvo libre acceso al mensaje de Dios contenido en la Escritura.

⁸ “Un buen católico podía ser perfectamente analfabeto. Las vidrieras de las iglesias, las portaladas de las catedrales, la recitación de las oraciones, la contemplación de las imágenes podían educarle de forma espiritual. Algo muy similar ocurría en la cristiandad oriental con los iconos. Para el protestante, que repudiaba el culto a las imágenes apelando al mandato contenido en Éxodo 20, 4 y sigs., tal camino era impensable. Su instrucción, además, sólo podía derivar de la lectura de la Biblia. Alfabetizar a la población resultaba obligado, y muy pronto el índice de analfabetismo fue muy inferior entre las poblaciones protestantes que en el seno de las católicas” (Vidal, 2000, p. 186).

⁹ La determinación de la Corona sueca por implantar la Reforma en sus dominios la indujo a legislar que el cabeza de familia enseñara la Escritura y el catecismo a sus hijos en el hogar (Parker, 2001, pp. 245-247).

El libro impreso hizo el resto para difundir el conocimiento de la Biblia pues abarató sus costes y se simplificó su proceso de elaboración con los tipos móviles. Su aparición a mediados del siglo XV se produjo en un contexto aquejado por una gran inquietud espiritual que preludeaba la Reforma protestante de modo que los textos de carácter religioso y particularmente la Biblia se convirtieron en un objeto de consumo intelectual muy demandado por las élites cultas del continente (Delumeau, 1985, pp. 20-22).

En definitiva, desde una perspectiva histórica, la Biblia ha catalizado el modo de ser y estar en el mundo de los europeos y lo ha proyectado a través de los cinco continentes, no en vano, su texto ha sido traducido total o parcialmente a más de dos mil lenguas distintas (Steiner, 2004, pp. 14-15). Su valor estético justifica que forme parte esencial del canon occidental, un constructo intelectual que nació para acotar lo inconmensurable y que a diferencia de otras obras que lo integran, nadie parece discutir la connaturalidad de la Biblia con ese *corpus* literario. Harold Bloom (2005, p. 14) consideró plenamente justificada su inclusión debido a su singularidad llegando incluso a comparar la originalidad y extrañeza de sus textos con la obra de Dante Alighieri o William Shakespeare, respectivamente. En esta línea cabe destacar las aportaciones de Erich Auerbach (1950) y Northrop Frye (1988), quienes postularon que la Biblia es el gran referente de toda la literatura occidental. Por último, y como veremos en el apartado siguiente, el deseo de confirmar o desmentir los contenidos escriturísticos ha servido de acicate para el desarrollo de la investigación científica de toda índole: filológica, histórica, antropológica, arqueológica, astronómica, biológica, etc.

2. LA BIBLIA, CUESTIONADA POR LA MODERNIDAD, DEFENESTRADA CON LA POSTMODERNIDAD

La autoridad de los textos bíblicos será puesta seriamente en entredicho con el desarrollo de las ciencias experimentales, especialmente aquellas que como la física, la astronomía, la biología y la química descollaron durante los siglos XVI y XVII en la Revolución científica y cuyo objeto de estudio fueron la naturaleza de la tierra y los astros.

Desde Copérnico hasta Newton y pasando antes por Bacon, Kepler o Galileo, cada científico encarnaría a un nuevo Prometeo deseoso de arrebatarse a los dioses la llama del conocimiento para entregarla a los hombres tratando de transgredir así los límites del conocimiento accesibles a ellos hasta entonces. Efectivamente, con sus investigaciones lograron penetrar en la intimidad del mundo y escrutar en los secretos que parecían reservados a Dios, puesto que únicamente los mitos clásicos y el relato del Génesis se habían pronunciado hasta entonces acerca del origen del mundo ya que la filosofía solamente habría sido capaz de modular las imágenes evocadas por aquellos relatos primordiales (Vergote, 1998, pp. 73-77). La Revolución científica operó un verdadero cambio de paradigma cultural porque logró imponer su concepción del mundo como un sistema racional herméticamente cerrado y sujeto únicamente a leyes empíricas. Con ello se problematizó la idea de Dios y su intervención providencial en el mundo. A partir de entonces solamente alcanzaría el estatuto de verdadero o cierto aquello que pudiese demostrarse empíricamente. Como consecuencia, la Biblia y la teología fundamentada en ella quedó invalidada como fuente con la que contrastar los hechos de la realidad y dilucidar su veracidad.

Pero los esfuerzos para desacreditar a la Biblia no se detendrían ahí y prosiguieron con la irrupción del Iluminismo en el siglo XVIII como un movimiento intelectual que mostraría una confianza absoluta en el progreso de la humanidad mediante la razón y rechazaría todo providencialismo. Aunque difundiría sus ideas mayoritariamente a través de ensayos, la obra que lograría un mayor impacto en la sociedad fue la *Encyclopédie*. Esta obra monumental fue elaborada entre 1751 y 1772 por Denis Diderot y Jean le Ron d'Alembert y se publicó por primera vez en Francia para propagarse con rapidez a través de las colonias de ultramar. Se presentaba como la fuente de saber definitiva que disiparía las tinieblas de la ignorancia y la superstición que habían imbuido al conjunto de la población los poderes fácticos del *Ancien Régime* entre los que, por supuesto, se hallaba el catolicismo romano. Todavía hoy es objeto de debate si el Iluminismo tuvo un carácter netamente antireligioso o si, por el contrario, este no puede extrapolarse y lo que se produjo fue más bien una crítica, a menudo feroz, dirigida contra las instituciones religiosas que no a las creencias religiosas en sí (Sáez, 2019, pp. 93-95). En cualquier caso,

de lo que no cabe duda, es que la Enciclopedia trató de arrebatarse el carácter omnicompreensivo que poseía la Biblia y con ello también, en consecuencia, el monopolio de la verdad que ostentaban sus interpretadores y que en Francia ejercía la Iglesia católica y fuera de ella otras confesiones cristianas.

El desarrollo de la investigación científica en otros campos del conocimiento abrazó durante el siglo XIX al proceso de hominización y a la arqueología. La interpretación de los datos ofrecidos por los hallazgos arqueológicos de la Prehistoria así como de las grandes civilizaciones de la Antigüedad y su cruce con la teoría de la evolución humana, especialmente con las tesis planteadas por Charles Darwin en su obra *El Origen de las especies* (1859), permitió establecer una cronología humana mucho más antigua y verosímil que la que se infería de los textos bíblicos (Renfrew y Bahn, 2011, pp. 24-26) impugnándose por completo la historicidad de los mismos que se venía sosteniendo desde los tiempos medievales (Le Goff, 2003, pp. 89-90).

La deslegitimación del texto bíblico se aceleró hacia mediados del siglo XX cuando, tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se produjo la eclosión del pensamiento postmoderno. Bajo esta denominación encuentran cobijo los profundos cambios socioculturales producidos en los países occidentales desde mediados del siglo pasado y que todavía dejan sentir sus efectos en nuestros días. Con su desarrollo, todas aquellas instancias que como la familia, la iglesia o la escuela habían estructurado a la sociedad fueron sometidas a un cuestionamiento que las erosionó sobremanera. Es lo que se conoce como la “muerte de los *metarrelatos*” y consiste en rechazar los grandes esquemas explicativos de la realidad por entender que estos se hallaban completamente agotados y no respondían ya a las expectativas del hombre y de la mujer postindustriales (Lyotard, 2016, p. 73)¹⁰.

¹⁰ El padre de esta tesis, Jean-François Lyotard, vaticinó en *La condición postmoderna* (1979) que las cuatro grandes interpretaciones teleológicas que había generado Occidente hasta mediados del siglo XX —Cristianismo, Iluminismo, Capitalismo y Marxismo— estarían abocadas a dogmatizarse y en consecuencia ya no podían marcar las reglas del juego a nadie por más tiempo. La aceptación de esta tesis conduce a un relativismo extremo pues asevera que ya no existe ninguna referencia sólida que sirva para guiar ni las actuaciones individuales

En este nuevo contexto ideológico presidido por el nihilismo parece lógico que la Biblia, la fuente de la que habría manado el metarrelato hegemónico durante la mayor parte de la historia de Occidente, fuese completamente arrollado del *ágora* pública. La Biblia era el elemento icónico de la cultura religiosa que había catalizado las frustraciones y esperanzas de generaciones de personas y por ello se la consideraría el elemento antimoderno por antonomasia que debía superarse: su relato fue condenado paulatinamente al ostracismo por considerarse anacrónicas las enseñanzas que de él pudieran extraerse. Se ofrecería una imagen completamente sesgada de la Biblia enfatizándose sólo que en sus páginas se habrían fraguado actitudes intolerantes que conducirían a la legitimación de la violencia y del belicismo, como ya hemos señalado en el primer apartado, o del patriarcado y el machismo como señala Claudine Cohen (2011, pp. 25-26). Bajo esta perspectiva, los referentes bíblicos deberían ser necesariamente sustituidos por otros completamente laicos, anclándose a aquellos a un pasado arcaico e indeseable al que jamás regresar obviándose su naturaleza atemporal, y aún peor, ignorando por completo el dinamismo hermenéutico del genio literario que los alumbró.

En esta línea de desprestigio, los contenidos de raíz bíblica deberían de ser expulsados de la esfera pública y recludos al ámbito privado para erigir así una sociedad completamente laica. Los espacios públicos deberían de permanecer neutrales ideológicamente porque son compartidos y ninguna visión ética o moral estaría legitimada para arrogarse la representatividad de todo el cuerpo social imponiendo sus criterios a los discrepantes, máxime cuando este resulta cada vez más multicultural (Vattimo, 2010, p. 66). Bajo esta premisa, el laicismo va imponiéndose en los países que conforman la Unión Europea (Weigel, 2006, p. 116), aunque, ciertamente, a ritmos distintos y con algunas excepciones como las representadas por países meridionales como Italia y Portugal, la mayor parte de los balcánicos o los que integran el Grupo de Visegrado¹¹.

ni colectivas. La tesis de Lyotard ha ido reelaborándose y actualizándose con el paso de los años con las aportaciones de Gianni Vattimo (2010), Gilles Lipovetsky (2016) y Zygmunt Bauman (2017), entre otros científicos sociales, aunque conservando la misma raíz nihilista.

¹¹ Con esta denominación nos referimos a Polonia, Chequia, Eslovaquia y Hungría.

Una marginación que contrasta con el protagonismo que aún se le otorga en la mayoría de países del continente americano y de manera especial en los Estados Unidos de Norteamérica donde la Biblia en sus diversas versiones confesionales aparece representada, de forma directa o indirecta —evocaciones, citas, cantos, etc.— en numerosos actos públicos de enorme relevancia que van desde la ceremonia de toma de posesión presidencial en el Capitolio hasta la presencia de un ejemplar de la Biblia en la habitación de un motel cualquiera, pasando por la vista de un juicio o una graduación universitaria. Sin duda, esta diferencia se debe a la mayor religiosidad del ciudadano medio norteamericano respecto a su homólogo europeo (Bloom, 2006, p. 270)¹² lo que repercute en una mayor visibilidad de sus convicciones religiosas. En este sentido, George Weigel (2006, p. 39) iría más allá calificando a las sociedades europeas como “crisofóbicas” o poscristianas” para señalar que estas atraviesan por una crisis civilizatoria que todavía no ha alcanzado a los Estados Unidos.

3. LA AUSENCIA DE LA BIBLIA EN LAS AULAS

Aunque la Biblia se encuentra al alcance de todo tipo de público a través de sus múltiples traducciones, ediciones y formatos, y más recientemente también con su versión *online*, lo cierto es que, en la actualidad, en la mayoría de países europeos, la Biblia ha caído en el olvido y se halla, *de facto*, circunscrita a los ámbitos eclesiales. Esto es, a la teología, a la pastoral y a la liturgia celebrada por las diversas confesiones cristianas. Por ello también focaliza el máximo interés en universidades y centros de estudios de titularidad eclesiástica o, cuanto menos, de inspiración cristiana, pero lo suscita escasamente en el ámbito académico no religioso, llegándose a negar la posibilidad de entablar un diálogo antaño fecundo incluso con disciplinas humanísticas que, como la filosofía, se hallan tan cercanas a la teología (Juan Pablo II, 1998, 47).

¹² El autor cita un estudio sociológico, algo antiguo (1989) pero significativo, en el que los estadounidenses que afirman creer en Dios alcanzan el 94% de la población y los que le rezan se sitúan en el 90% (Bloom, 2006, pp. 34-35).

Esta ausencia de interlocutores, debido a su propia incomparecencia, es algo absolutamente anómalo para el Cristianismo. Jamás se topó antes con este obstáculo en su bimilenaria historia. El nihilismo se ha instaurado como ideología dominante en Europa y la indiferencia respecto a las grandes preguntas existenciales se revela en nuestros días como una opción de vida perfectamente razonable, sensata y nada extravagante (Kasper, 2015, p. 12). Por ello, la Biblia no cobra mayor significatividad en la cultura popular. Ha dejado de encarnar el papel fontal que tuvo en el pasado para el conjunto de la sociedad y únicamente lo sigue teniendo para aquellas personas que mantienen viva su práctica religiosa pero cuyo número en la vieja Europa resulta cada vez más menguante. Esta realidad dibuja un escenario muy complejo para la significatividad de la Escritura y la transmisión de la fe que vehicula (Duch, 2007, pp. 141-143). Una parte relevante de la población europea no la considera ni siquiera como algo remotamente familiar, como la fuente de valores en los que se habían reconocido y con los que se habían vinculado sus ancestros, en definitiva, parece ignorar que de sus páginas emana su identidad. Bastan unos pocos indicios para mostrarlo: el imaginario colectivo de las grandes conurbaciones del continente se ha tornado completamente laico, como también lo ha hecho su *nomenclátor*. Las referencias bíblicas han desaparecido también del habla popular o del nombre que se da a los neonatos. La ejemplaridad que antaño suscitaban los personajes hagiográficos hoy se ha trasladado a las *celebrities* (Bauman, 2017, pp. 69-71).

Así pues, en el viejo continente, las enseñanzas de la Biblia prácticamente sólo encuentran acomodo en la parroquia o en las aulas de teología, entre aquellos que celebran comunitariamente su fe y aquellos otros que desean profundizar en su conocimiento. No parece quedar un resquicio para que se cuele la Escritura ni en la cultura popular ni entre el grueso de las clases medias, lo que ha derivado en una falta de formación religiosa que resulta cada vez más intergeneracional. Esta reclusión de la cultura bíblica casi exclusivamente al contexto eclesial, y en consecuencia a un ámbito de la sociedad cada vez más jibarizado, parece no tener retorno, a pesar que, como ya dijimos antes, la secularización no avanza a la misma velocidad en todo Occidente.

Esta situación se reproduce en la escuela de manera implacable, tanto que, desde hace décadas puede constatar el desarrollo de un auténtico “analfabetismo religioso” entre nuestros niños y adolescentes (Duch, 2007, p. 143) puesto que de la misma manera que el analfabeto se muestra ágrafo, el *analfabeto religioso* carece de una cultura religiosa elemental¹³. En ambos casos, el sujeto se halla preso de una indigencia intelectual que le confiere vulnerabilidad, en el segundo caso, probablemente esta no sea de carácter material pero sí de naturaleza moral, ya que no tiene a su alcance relatos performativos y figuras arquetípicas que le permitirían crecer interiormente si tuviese oportunidad de dialogar con ellos.

Los personajes que protagonizan los textos bíblicos atesoran una enorme riqueza psicológica y moral que permite vislumbrar en ellos la contradictoria naturaleza de la condición humana. Valgan como ejemplo los siguientes acompañados del rasgo —positivo o negativo— que más les caracteriza: Caín (celos), Abraham (confianza), José (misericordia), Moisés (generosidad), Dalila (traición), Saúl (envidia), Goliat (soberbia), Salomón (justicia), Holofernes (lascivia) y Rut (lealtad). De este modo, observando los dilemas morales que depara la trama bíblica a cada uno de estos personajes veterotestamentarios, un lector perspicaz puede proyectarse en todos ellos, tratando de imitar sus virtudes y evitar sus imperfecciones. En este cometido le ayudará la *mímesis*, un mecanismo psicológico al cual todo ser humano estaría inclinado, que constituye por ello una herramienta fundamental para que se produzca cualquier tipo de aprendizaje tal y como teorizó Aristóteles¹⁴. Su tesis fue reelaborada por Paul Ricoeur¹⁵, reafirmando la actualidad de esta *mímesis* como herramienta pedagógica. De modo que parece una enorme contradicción privar

¹³ Ni siquiera las escuelas católicas son capaces de detener la secularización a pesar que Juan Pablo II (2003, 59) afirmaba que estas “son a veces el único medio para proponer la tradición cristiana a los que se encuentran alejados de ella”.

¹⁴ “El imitar, en efecto, es connatural al hombre desde la niñez, y se diferencia de los demás animales en que es muy inclinado a la imitación y por la imitación adquiere sus primeros conocimientos, y también el que todos disfruten con las obras de imitación.” (Aristóteles, 2011, IV, 1448b).

¹⁵ “Aprender, deducir, reconocer la forma: éste es el esqueleto inteligible del placer de la imitación (o representación) e imitar, de tal manera, se torna también como algo que nos mueve al goce, sea estético o ético.” (Ricoeur, 2000, p. 95).

a los alumnos del conocimiento de modelos antropológicos sólidos cuando una de las finalidades principales que persigue cualquier sistema educativo que se precie es, precisamente, despertar en ellos la virtud. O bien que, en lugar de escudriñar en dichos modelos, se presenten otros con menor o semejante peso procedentes de civilizaciones ajenas cuando los citados anteriormente se hallan al alcance de la mano, puesto que forman parte del acervo cultural común.

De modo similar, el desconocimiento de la iconografía inspirada en la Escritura y a su vez en la liturgia de la Iglesia impide gozar a los muchachos de una experiencia estética sin igual porque como expresó Juan Pablo II en su *Carta a los artistas* (1999, 6): “toda forma auténtica de arte es, a su modo, una vía de acceso a la realidad más profunda del hombre y del mundo”. Pero no podrán hacerlo porque no estarán alfabetizados en los entresijos de esa iconografía y en consecuencia no serán capaces de comprender toda la belleza que se despliega ante ellos. En efecto, muchos quedan boquiabiertos al contemplar los frescos de Michelangelo en la Capilla Sixtina o la fachada del Nacimiento de Antoni Gaudí en el Templo Expiatorio de la Sagrada Familia, por citar dos monumentos emblemáticos, pero ambos precisan unas claves de lectura para comprender su significado. Sin ellas, sus ojos se perderán en un *horror vacui* de colores y formas sin sentido. Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿Quién pondrá a su alcance estas nociones de cultura bíblica? ¿acaso lo hará la escuela? El sesgo ideológico que prevalece en nuestra sociedad acerca de dichos contenidos arroja toda clase de incógnitas sobre ambas preguntas. Lo único que no ofrece dudas es que la mayoría de los alumnos desconoce por completo la riqueza de la Escritura víctima de su analfabetismo religioso, circunstancia que constituye un grave déficit formativo para ellos.

Por supuesto, las manifestaciones artísticas no se restringen sólo al ámbito religioso ni se agotan con el arte sacro cristiano, pero es de justicia reconocer el patrimonio legado por las diversas confesiones cristianas a toda la humanidad, integrado como está por una ingente cantidad de templos y obras de arte declaradas Patrimonio Mundial por la UNESCO, aspecto en el que destaca el mecenazgo desempeñado durante siglos por la Iglesia católica (Juan Pablo II, 1999, 13).

En cualquier caso, es innegable que no podemos aproximarnos a la mayoría de las obras de arte realizadas en Europa antes del siglo

XIX, o sea con anterioridad al Vanguardismo, y tratar de comprenderlas si no disponemos previamente de un bagaje mínimo de conocimientos acerca de lo que en tiempos pretéritos se llamó “historia sagrada” y de la iconografía generada a partir de esta. Pues, como recuerda George Steiner (2004, pp. 114-115), la influencia de la Biblia abarca mucho más que las artes plásticas y alcanza todos los ámbitos de la creación artística¹⁶. El propio autor (2001, p. 74) ve en el Cristianismo la médula de todo el arte occidental cuando vincula su estética icónica a la semiótica simbólica que, a su vez, se hace eco de la concepción cristológica de Dios en su doble articulación kenótico-eucarística¹⁷.

Resulta paradójico, pues, que atesorando semejante legado la vieja Europa lo ignore o incluso lo rechace. Uno de los intelectuales que ha reflexionado más y mejor sobre dicha cuestión es el papa emérito Benedicto XVI (2005, pp. 32-33). Considera que los puentes truncados desde que el Iluminismo irrumpió en la historia de Europa mantienen aislados estérilmente a creyentes y no creyentes. Convencido de ello, nunca ha cesado de llamar al restablecimiento de estos puentes para unir de nuevo a los europeos situados en ambas orillas. El pontífice observa con extrañeza que Europa reniegue de su propia tradición cuando no actúa de modo similar ninguna otra civilización del planeta. Esta lucha que libra Europa contra sí misma no tiene parangón ni en el mundo arabo-islámico, ni en el subcontinente indio, tampoco en el lejano Oriente, ni siquiera lo hace con la misma intensidad en las Américas, su prolongación más allá del Atlántico. Por esta razón, el papa afirma que “para las culturas del mundo, la

¹⁶ “Cuán desnudas estarían las paredes de nuestros museos despojados de las obras de arte que ilustran, interpretan o aluden a temas bíblicos. Cuánto silencio habría en nuestra música occidental, desde el canto gregoriano hasta Bach, desde Hendel hasta Stravinski y Britten, si suprimiésemos las versiones de textos bíblicos, las dramatizaciones y los motivos. Lo mismo vale para literatura occidental. Nuestra poesía, nuestro drama, nuestra ficción serían irreconocibles si omitiésemos la continua presencia de la Biblia.” (Steiner, 2004, pp. 114-115).

¹⁷ “Como ningún otro acontecimiento de nuestra historia mental, el postulado de la *kenosis* de Dios a través de Jesús y de la disponibilidad interminable del Salvador en el pan y el vino de la eucaristía condiciona, no sólo el desarrollo del arte occidental y de la propia retórica, sino también, y en un nivel más profundo, nuestra comprensión y recepción de la verdad del arte.” (Steiner, 2001, p. 74).

profanidad absoluta que se ha ido formando en Occidente es algo profundamente extraño. Están convencidas que un mundo sin Dios no tiene futuro”. A pesar de ello, Benedicto XVI confía que las sociedades europeas se sientan interpeladas por la multiculturalidad que albergan sus países y sean así capaces de integrar en su vida lo espiritual, toda vez que entroncándolo con la Sagrada Escritura cristiana.

4. CONCLUSIONES

Convencidos del carácter performativo de la literatura y, especialmente, de un texto como la Biblia que alcanza cotas sapienciales, invitamos encarecidamente a su lectura para poder así caminar firmes por unos senderos ensombrecidos por el relativismo posmoderno. Los clásicos, y la Biblia es un clásico entre los clásicos, siempre nos aguardan con reflexiones vitales que debido a su densidad devienen completamente atemporales. Los modelos éticos siempre resultan útiles y necesarios, no están sujetos a modas pasajeras¹⁸.

Por este motivo hemos glosado al inicio de este capítulo algunos de los principales hitos de la herencia judeocristiana fundamentada en la Biblia. Nos han ayudado a rememorarla una pléyade de científicos sociales, no necesariamente creyentes pero sí que impatizan intelectualmente con la fe cristiana, conscientes del valor imperecedero de dicha herencia, puesto que con ella se ha edificado la civilización occidental de la que hoy formamos parte, y con sus reflexiones nos alertan de la necesidad de rescatarla del olvido y actualizarla para que puedan seguir disfrutando de ella las generaciones venideras. Una buena manera de hacerlo es mostrar cómo el legado bíblico aflorea aún hoy en fenómenos de relevancia global. Así, lejos de constituir un mero tropo literario, la creación del hombre y de la mujer a *imago Dei* supone una vindicación imperecedera de su dignidad como personas, una concepción que, sin duda, se halla reformulada

¹⁸ “Hem de tornar a la lectura de la Bíblia per moltes raons. Per entendre, en la seva complexitat, el nostre art i la nostra literatura. Per gaudir d’una fabulosa experiència estètica. Per retornar als nostres orígens culturals i espirituals. I, sobre tot, per mirar de comprendre alguna cosa del que som enmig de l’oceà de preguntes que és l’existència” (Argullol, 2011, p. 25).

secularizadamente en el articulado de la *Declaración universal de los derechos humanos* aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 (Puig i Tàrrach, 1997). También podemos traer a colación los valores metapolíticos procedentes de la Escritura que inspiraron el Tratado de Roma en 1957, el cual significó el comienzo de la construcción europea (Schuman, 2006, pp. 41-53) así como su exitoso modelo social basado en el “estado de bienestar”, que llevó a Juan Pablo II (2003, 116) a comparar la Unión Europea con la *Ciudad Nueva* que debería instaurarse en la plenitud de los tiempos.

La escuela juega un papel determinante para dar a conocer los orígenes bíblicos de estos hitos y evitar así que sigan rompiéndose eslabones de nuestra maltrecha cadena de transmisión cultural. Creemos que, por todo lo dicho, debe afrontar el reto del analfabetismo religioso y tomar medidas eficaces para revertirlo cuanto antes por el bien de toda la sociedad¹⁹.

Quienes ostentan responsabilidades en el ámbito educativo deberían paliar, de manera perentoria, semejante déficit formativo ya que eludir la cuestión no sólo significa negar a los alumnos la posibilidad de ampliar sus horizontes de conocimiento a partir de los textos de la Biblia y el estudio de la gigante huella que estos han dejado en la cultura sino que, además, y todavía más importante, equivale a hurtarles la posibilidad de conectarse con las generaciones que les han precedido, de religarse con su pasado, de reconocerse en su propia tradición cultural, con sus luces y sus sombras como sucede con todas las culturas humanas, pero que, al fin y al cabo, *es la suya*, y tienen derecho a conocerla.

Por último, no cabe duda que el contexto nihilista en el que Europa se encuentra inmersa dificulta enormemente la comunicación de

¹⁹ “Si se reconoce que la dimensión religiosa es una constante permanente y cualificadora de las constantes humanas, una tarea legítima e inalienable de la escuela será el de garantizar una alfabetización o una gramática de lenguaje simbólico-religioso, o sea, el aprendizaje de elementales categorías de lectura, de análisis y de interpretación del hecho religioso y de sus multiformes repercusiones filosóficas, éticas, sociales, de modo que todo alumno —sea creyente, creyente de otra manera o no creyente— pueda ser puesto en condición de percibir (ino necesariamente de compartir!) el sentido de lo “religioso” en la historia, en las culturas, en los destinos personales.” (Pajer, 2012, p. 90).

la propuesta cristiana a la sociedad. Sin embargo, entendemos que tiene el deber de concurrir al *ágora* para ofrecer su mensaje redentor a los hombres y mujeres de hoy. Convencidos que las civilizaciones que carecen de un hondo sentido espiritual se agostan, los cristianos no deberían resignarse a que esto ocurra.

Bibliografía

- Argullol, R. (2011). La Biblia, font de cultura. En *La Bíblia Catalana. Traducció Interconfessional*. (pp. 23-25). Claret.
- Aristóteles (2011). *Poética*. Alianza Editorial.
- Auerbach, E. (1950). *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2017). *Vida líquida*. Austral.
- Benedicto XVI (2005). *Europa: raíces, identidad y misión*. Ciudad Nueva.
- Bloom, H. (2005). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bloom, H. (2006). *La religión americana*. Taurus.
- Brague, R. (2002). *Europa, la vía romana*. Barcelonesa d'Edicions.
- Cohen, C. (2011). *La mujer de los orígenes*. Catedra.
- Delumeau, J. (1985). *La Reforma*. Editorial Labor.
- Duch, Ll. (2007). *La crisi de la transmissió de la fe*. Editorial Cruïlla.
- Ferry, L. y Jerphagnon, L. (2010). *La tentación del cristianismo. De secta a civilización*. Paidós.
- Frye, N. (1988). *El gran código. Una lectura mitológica y literaria de la Biblia*. Gedisa.
- Gombrich, E. H. (2010). *La historia del arte*. Phaidon.
- Juan Pablo II (1998). *Carta Encíclica Fides et ratio*. tinyurl.com/o9d9f4zh
- Juan Pablo II (1999). *Carta a los artistas*. tinyurl.com/1h6w18vu
- Juan Pablo II (2003). *Exhortación Apostólica Postsinodal Ecclesia in Europa*. tinyurl.com/4cxm866m
- Kasper, W. (2015). *La misericordia. Clave del Evangelio y de la vida cristiana*. Sal Terrae.
- Le Goff, J. (2003). *En busca de la Edad Media*. Paidós.
- Lipovetsky, G. (2016). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lyotard, J.F. (2016). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Morin, E. (2012). *Pensar Europa. La metamorfosis de un continente*. Gedisa.
- Pablo VI (1965). *Constitución Dogmática Dei Verbum sobre la Divina Revelación*. tinyurl.com/19nh8n7i
- Pajer, F. (2012). *Escuela y religión en Europa. Un camino de cincuenta años (1960-2010)*. PPC.
- Parker, G. (2001). Éxito y fracaso durante el primer siglo de Reforma. En G. Parker. *El éxito nunca es definitivo. Imperialismo, guerra y fe en la Europa moderna* (pp. 245-247). Taurus.

- Pikaza, X. (2002). *Monoteísmo y globalización. Moisés, Jesús, Mahoma*. Verbo Divino.
- Puig i Tàrrach, A. (1997). Els drets humans i la Bíblia. *Revista Catalana de Teologia*, 22(2), 263-287.
- Reale, G. (2005). *Raíces culturales y espirituales de Europa*. Herder.
- Renfrew, C. y Bahn, P. (2011). *Arqueología. Teoría, métodos y práctica*. Akal.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Sáez, F. (2019). *El cos de l'esperit. Sobre la culturització de l'herència cristiana*. Viena Edicions.
- Schuman, R. (2006). *Por Europa*, Ediciones Encuentro.
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Ediciones Siruela.
- Steiner, G. (2004). *Un prefacio a la Biblia hebrea*. Ediciones Siruela.
- Steiner, G. (2005). *La idea de Europa*. Ediciones Siruela.
- Suárez, L. (2004). *Cristianismo y europeidad. Una reflexión histórica ante el tercer milenio*. EUNSA.
- Thomas, H. (1997). *La trata de esclavos. Historia del tráfico de seres humanos desde 1440 a 1870*. Planeta.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Gedisa.
- Vergote, A. (1998). *Modernitat i cristianisme. Interrogacions crítiques recíproques*. Editorial Cruïlla.
- Vidal, C. (2000). *El legado del cristianismo en la cultura occidental*. Espasa.
- Vilanova, E. (1999). *Història de la teologia cristiana*. V. I. Facultat de Teologia de Catalunya.
- Vilanova, E. (2001). *Història de la teologia cristiana*. V. II. Facultat de Teologia de Catalunya.
- Weigel, G. (2006). *Política sin Dios. Europa, América, el cubo y la catedral*. Ediciones Cristiandad.
- Woods, T. E. (2010). *Cómo la Iglesia construyó la civilización occidental*. Ciudadela Libros.

Un ejemplo de pedagogía vitalista: Los mitos de ultratumba y la resiliencia

Jaime Vilarroig¹

Juan Manuel Monfort²

Esta investigación forma parte del proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación de España ANDREIA «Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado» (PID2019-111032RB-I00).

La investigación que proponemos tiene como objetivo recuperar el debate sobre la conveniencia de la transmisión de mitos en la educación de niños y adolescentes. El punto de partida es la necesidad de asentar la educación temprana sobre algunos ímpetus vitales básicos como la resiliencia, la valentía, la curiosidad, la agilidad intelectual, la imaginación, etc. Frente a una pedagogía practicista que busca adaptar a los niños al medio en el que viven o van a vivir, como es en el fondo la propuesta de una educación competencial que rige la educación actual, ya a principios del siglo XX existían propuestas que apostaban por una pedagogía en la que la prioridad se da a la persona y no a la sociedad, a la cultura o al Estado. En España el mismo Ortega y Gasset apostó por una pedagogía vitalista y no darwinista en la que se tomara como centro la vida esencial, el tono vital y no la cultura ya establecida. En definitiva una pedagogía no para la vida ya hecha sino para la vida creadora (Cerezo, 1994, p. 47), cuyo punto de partida no es la sociedad en la que van a tener que vivir los educandos sino los resortes más básicos de nuestra naturaleza.

¹ Doctor en filosofía y profesor en la Universidad Cardenal Herrera-CEU, CEU Universities. Especialista en antropología filosófica y ciencias de las religiones.

² Doctor en filosofía por la UNED, profesor en la Universidad Cardenal Herrera-CEU, CEU Universities y en el Colegio Mater Dei (Secundaria). Especialista en Ortega y Gasset.

La pandemia que el mundo ha sufrido en 2020 ha desvelado la necesidad de dar mayor protagonismo a este plano de la educación para poder dar herramientas necesarias a los niños, o más bien educar y potenciar las que ya tienen. Los mitos, siguiendo también a Ortega, pueden ser un recurso muy apropiado para movilizar esa vitalidad espontánea y en especial la resiliencia. Para ilustrarlo y fijar nuestra propuesta trataremos un conjunto de mitos sobre el descenso al inframundo que pueden dar luz sobre el posicionamiento de las personas ante el sufrimiento que provoca la pérdida de seres queridos. Para Occidente el prototipo de estos mitos quizá sea el descenso de Orfeo al inframundo en busca de su esposa Euridice; pero precisamente por ser tan conocido lo dejamos de lado, y nos fijamos en otros mitos similares de otras culturas. En la literatura mesopotámica tenemos el descenso de la diosa Inanna al mundo de los muertos y el mal comportamiento de su esposo Dumuzi. En la mitología japonesa nos encontramos con la pareja de dioses esposos Izamani e Izanagi: la una que muere y el otro que va en su busca al mundo de los muertos. En la mitología maya del Popol Vuh tenemos el ejemplo de los dioses gemelos Hunahpú e Ixbalanqué que bajan al Xibalbá y se enfrentan a los terrores de la muerte.

1. DE UNA PEDAGOGÍA PRACTICISTA A UNA PEDAGOGÍA VITALISTA

En ocasiones hay que atravesar un momento de dura crisis social, económica o sanitaria para sacudir los cimientos de la educación. Cuando esto sucede nos permitimos el lujo de pensar qué es lo que está fallando en el sistema o cuáles son las necesidades que hemos desatendido en los años de formación del alumnado. La resiliencia, la capacidad para atravesar con éxito momentos de sufrimiento o para superar momentos vitales extremadamente duros como el fallecimiento de un familiar, se ha convertido en un tema de actualidad y ha vuelto a las conversaciones en entornos pedagógicos y educativos.

En lugar de reflexionar sobre la resiliencia, no se hacen extrañas la presencia en el mundo educativo de actitudes tan irracionales como nocivas que grandes divulgadores como Paulo Coelho no han tenido escrúpulo ninguno en convertir en grandes eslóganes de finales del

siglo XX y comienzos del siglo XXI; esta frase de *El alquimista* es un claro un ejemplo: “Cuando quieres algo, todo el Universo conspira para que realices tu deseo” (Coelho, 1988, p. 26). Este tipo de máximas deforman la realidad y no permiten ni encajar ni superar algunos de los momentos más difíciles por los que un alumno atravesará tarde o temprano como la pérdida de un ser querido u otras situaciones menos traumáticas como el fracaso de un proyecto personal o la frustración que supone la reducción de las posibilidades vitales, como en el caso de un confinamiento generalizado como el que se ha vivido en los últimos meses.

Allá por 2006 se volvió viral una charla de Sir Ken Robinson sobre la creatividad que lleva por nombre “Do schools kill creativity?”. Su defensa de la importancia de alimentar la creatividad en unos niños que son aprendices por naturaleza (Robinson, 2015, p. 115 y ss.) la crítica a la escuela homogénea y, de forma especial, su oposición a la impersonalización de los procesos educativos caracterizan una propuesta cuyas directrices resonaron con intensidad en claustros de profesores, aulas de magisterio y blogs relacionados con la educación en general.

Sin embargo, casi de forma inmediata, pueden abordarnos cuestiones relacionadas con dicha propuesta. Por ejemplo: ¿por qué habla de la creatividad y no de la resiliencia o capacidad para soportar el sufrimiento? ¿No es acaso fundamental también la promoción de la fantasía o de la curiosidad? ¿La valentía, el coraje o la viveza intelectual no resultan también hoy una inversión educativa impostergable? Dedicemos unas líneas a pensar sobre estos elementos citados.

Hace unos cien años Ortega y Gasset se enfrentó también a un momento crítico que le valió también para meditar sobre la educación que se impartía en la primera mitad del siglo XX en España. La crisis social, económica y educativa que azotaba el país hacia 1920 le llevó a escribir uno de los ensayos sobre pedagogía más conocidos del filósofo madrileño: *El Quijote en la escuela*. En él hizo un ejercicio de revisión de la pedagogía de su tiempo, de sus objetivos y de sus contenidos; cien años después es posible que podamos recuperar alguna de sus intuiciones para revitalizar la educación actual. *El Quijote en la escuela* es un trabajo en contexto de crisis social; hoy ante la crisis biológica y la crisis económica que se avecina podemos hacernos

también preguntas como: ¿qué hemos hecho en la educación? ¿Hemos transmitido lo debido? ¿Hemos trabajado correctamente? ¿Han desarrollado los alumnos las habilidades esperadas? ¿Son competentes para enfrentarse a las dificultades? ¿Qué es urgente educar y qué es secundario?

Ortega consideró esencial revisar qué debe enseñarse a los niños de forma prioritaria y entendió que lo principal no es *El Quijote* ni tampoco la cultura general que domina en una nación. Lo prioritario es en primer lugar el niño en sí mismo, su tono vital. Es necesario establecer prioridades, por lo que Ortega afirma:

“Prevía a la civilización transitoria de nuestros días, previa a la cultura de los últimos milenios, hay una forma eterna y radical de la vida psíquica, que es supuesto de aquéllas. Ella es, en última instancia, la vida esencial. Lo demás, incluso la cultura, es ya decantación de nuestras potencias y apetitos primigenios, es más bien que vida, precipitado de vitalidad, vida mecanizada, anquilosada” (Ortega y Gasset, OC, II, p. 406).

Si los acontecimientos o técnicas que marcan la civilización no son lo prioritario, ¿qué es preciso educar prioritariamente? Ante esta pregunta Ortega responde de manera contundente:

“Los ímpetus originarios de la psique, como son el coraje y la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación, la memoria. Estas funciones espontáneas de la psique, previas a toda cristalización en aparatos y operaciones específicas, son la raíz de la existencia personal. Sin ciencia no hay técnica, pero sin curiosidad, agilidad mental, constancia en el esfuerzo, no habría tampoco ciencia” (Ortega y Gasset, OC, II p. 405).

Estos elementos básicos de la vida humana son considerados esenciales para la vida y en especial para poder tener ante la cultura, que más tarde se le transmitirá, una actitud adecuada, creadora y crítica. En grados educativos superiores se debe atender sin complejos al bagaje cultural y de civilización, pero la enseñanza elemental tiene que asegurarse lo que Ortega llama la vida espontánea del espíritu. En este sentido concluye Ortega: “A mi juicio, pues, no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y la civilización, a la vida mecánica, a la *natura naturata*” (Ortega y Gasset, OC, II p. 406).

A principios del siglo XX la pregunta clave en el mundo educativo resultaba ser la misma que en la actualidad no dejamos de repetir: ¿prepara nuestro sistema educativo para la vida? En tiempo de Ortega ya se decía que la educación debía preparar para la vida, por lo que había que ser práctico, sin embargo, la propuesta de Ortega plantea una perspectiva nueva. En la escuela hay que educar principalmente la vida íntima, personal y profunda. No es prioritario que los niños averigüen pronto qué es un ferrocarril, una fábrica o los valores de cambio en economía, por esa misma razón no es necesario leer en la escuela ni *El Quijote* ni los periódicos, el primero por su profundidad, los segundos porque muestran simplemente cómo es la vida hoy. En lugar de ello, es mejor desarrollar su tono vital para poder enfrentarse con plena conciencia tanto a una lectura como *El Quijote* como a la lectura de periódicos. El principal objetivo de la educación en las primeras etapas no es pues la cultura hecha, no es cuestión de dar recetas y transmitir los descubrimientos. Es necesario mover la energía vital, agitar la fuente creadora, eso es lo que hay que potenciar en la primera educación y eso será la semilla de buenos profesionales en el futuro. Afirma Ortega:

Ese fondo de vitalidad nutre todo el resto de nuestra persona, y como una savia animadora asciende a las cumbres de nuestro ser. No es posible, en ningún sentido, una personalidad vigorosa, de cualquier orden que sea, —moral, científico, político, artístico, erótico—, sin un abundante tesoro de esa energía vital acumulada en el subsuelo de nuestra intimidad (Ortega y Gasset, OC II, p. 574).

El discurso de Ortega tenía un enemigo muy determinado. Tras el éxito de las ideas darwinistas, había surgido una propuesta pedagógica centrada en la adaptación al medio por parte de los alumnos, una pedagogía que Ortega calificará de practicante o utilitarista:

“La pedagogía al uso se ocupa en adaptar nuestra vitalidad al medio; es decir, no se ocupa de nuestra vitalidad. Para cultivar ésta tendría que cambiar por completo de principios y de hábitos, resolverse a lo que aún hoy se escuchará como una paradoja, a saber: la educación, sobre todo en su primera etapa, en vez de adaptar el hombre al medio, tiene que adaptar el medio al hombre; en lugar de apresurarse a convertirnos en instrumentos eficaces para tales o cuales formas transitorias de la civilización, debe fomentar con desinterés y sin prejuicios el tono vital primigenio de nuestra personalidad” (Ortega y Gasset, OC II, p. 418).

En definitiva, Ortega trata de oponer a una pedagogía basada en la mera transmisión de la cultura una pedagogía vital. Una pedagogía

más atenta al hombre y menos atenta al medio, menos atenta a una realidad externa y limitadora y más enfocada a la vitalidad personal que ensancha horizontes, pues “el utilitarismo proporciona ciertamente mayor agudeza para percibir algunas cosas, pero es a costa de estrechar el horizonte vital” (Ortega y Gasset, OC II, p. 426).

Esa pedagogía vitalista también la llama Ortega pedagogía de la vitalidad espontánea, educación de las funciones psíquicas internas o de la vida esencial y más concretamente se refiere al trabajo del coraje, la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación y la memoria, los deseos y las emociones. Es evidente que en la actualidad podríamos añadir un concepto como resiliencia, el cual puede intuirse que está implícito en la propuesta orteguiana. Unos contenidos que no deberían variar, pues son estables y responden a la propia naturaleza, inmutables en contenido pero perfeccionables en intensidad. Ortega propone mirar alma adentro, en los estratos profundos de vida psíquica, la trastierra espiritual que en lugar de adaptarse al medio se resiste.

Si en algún sentido puede parecer que la propuesta de Ortega se aproxima a la de Rousseau, el filósofo madrileño se ocupará de distanciarse del pensador francés, pues no se trata de fomentar lo natural y dejar la cultura de lado, sino de acercarse a ella con las armas dispuestas para someterla, pues de lo contrario será la cultura la que convierta al educando en siervo. Como afirma Ortega: “antes de poner la turbina necesitamos alumbrar el salto de agua” (Ortega y Gasset, OC II, p. 417). La pedagogía naturalista de Rousseau (que Ortega rechaza explícitamente según OC II, p. 408) apunta a la vida, pero no a la vida en el mundo (Belenger, 2002, pp. 58 y ss.) y acaba en una pedagogía blanda en la que bajo el término talismán de autonomía se condena a los niños a una educación de contenidos a la carta, sin norte y sin autoridad.

El punto de partida de la reflexión de Ortega es el fracaso que había supuesto educar a una generación para ser expertos en minas y constatar que tras la ruina de la minería, tenían unos estudios que no les permitían vivir en un contexto diferente. Esta misma experiencia se está viviendo actualmente cien años después cuando se afirma que los actuales estudiantes se están formando para trabajos que todavía no existen (véase un ejemplo en Freire, *El Economista*, 2014), lo que

requiere educar aquellas facultades que hagan de los alumnos personas adaptables a los cambios, flexibles, capaces de aprender durante toda la vida, etc. (Education and training 2020).

Resulta obvio que no puede afirmarse la ausencia en el mundo de la educación de aspectos como el desarrollo de la resiliencia, del coraje o de la curiosidad en nuestros sistemas educativos, pero sí resulta claro que el lugar que ocupan no resulta primordial, al contrario, ocupan un segundo plano y al no tener una consideración explícita en el currículo pasan desapercibidos en las aulas a no ser que un maestro, por iniciativa propia, desee darles protagonismo en el día a día del aula.

Se podrían considerar parte del llamado currículo oculto, y si este concepto ya resulta llamativo por su clara opacidad, aún más oscuro resulta su contenido porque precisamente por su carácter impreciso y velado deja en el aire el qué y el cómo de su enseñanza. La vitalidad esencial también podría relacionarse hoy con lo que se llaman las *soft skills*, al menos alguna de ellas, y la resiliencia es uno de los grandes ejemplos. Dicha denominación ya sitúa estas habilidades en un lugar secundario respecto a las *hard skills* o *stem skills* (science, technology, engineering, maths) que son las consideradas fundamentales por su carácter medible (si bien se entiende que la educación eficaz busca un buen equilibrio entre ambos tipos de habilidades, el mismo término “soft”, es decir, blandas o adaptables, ya indica frente a las “hard skills” una cierta devaluación terminológica). Otro contexto en el que encontrarían su lugar estas habilidades propias de la vitalidad esencial es la llamada inteligencia ejecutiva, la cual es de reciente aparición en los contextos pedagógicos, ya que ha pasado de ser una inteligencia propia de líderes empresariales o gubernamentales (como originalmente era) a describir las bases del aprendizaje actual como propone José Antonio Marina (2012, p. 12). Finalmente, y entrando en el terreno de la actual pedagogía competencial, nos encontramos con las competencias “aprender a aprender” y “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” las cuales poseen un carácter especialmente transversal, lo que conlleva que sus contenidos y logros queden difuminados en el marasmo de conceptos, habilidades y actitudes que forman el entorno educativo. ¿El marco competencial actual ayuda a la educación de esta energía vital? ¿Su punto de partida son los niños o una supuesta sociedad tecnológica futura para la

que hay que prepararlos? Son preguntas que se vuelven recurrentes al reflexionar sobre todo esto.

No importa el punto de vista desde el que se aborde la cuestión, estos aspectos parecen marginales en nuestro sistema educativo. El modelo competencial actual parece anclado en la pedagogía practicante que criticaba Ortega y si bien se es consciente de la necesidad de educar la pedagogía vitalista no se lleva a cabo de forma explícita, sus contenidos específicos no están determinados y siguen ocupando un lugar secundario en el día a día al no especificarse una evaluación de los mismos que sea clara y concreta.

La importancia de educar sistemáticamente este tipo de aspectos de la vida personal es manifiesta. Si no se lleva a cabo esta tarea, los alumnos pueden resultar aquellos hombres masa que Ortega describía sin creatividad, preocupados por reproducir lo establecido y sin resortes para valorar la cultura que les rodea. Las figuras del niño mimado, el señorito satisfecho o el bárbaro representan las grandes consecuencias de la ausencia de una pedagogía vitalista. Por otra parte, desarrollar una pedagogía vitalista también puede tener ciertos riesgos, pues es fundamental encauzar esa energía creadora hacia un fin determinado. Ortega establecerá como fin de la educación el desarrollo de la vocación personal “llega a ser el que eres” siguiendo el ideal pindárico, sin embargo resulta posible poner el torrente vital al servicio de un proyecto impuesto que convierta al educando en un siervo. Así lo sistematizó Jesús Barrena Sánchez en “Los fines de la educación en J. Ortega y Gasset” (1971, 405 y ss.) diciendo que los fines de la educación según Ortega son que el alumno alcance su vocación, sea libre y creativo, se socialice y desarrolle su tono vital primigenio, su vitalidad esencial. Esta última es fundamental para nuestro trabajo.

El niño, la persona, ha de ser el centro de la educación. Se trata de rescatar un concepto tan manido como el de paidocentrismo, pero entendido de una manera más personalista, pues aunque parece que el niño es el centro de la educación actual, no resulta evidente que así lo sea. Más bien la educación sigue siendo un poderoso instrumento en manos de partidos políticos que aspiran a llevar a los futuros ciudadanos a su corriente ideológica. Durante años se ha oído la voz de un sector educativo que afirma que la educación está al servicio de la industrialización, y que el sistema debería renovarse para centrarnos

en los niños y no en el modelo capitalista que necesita seguidores fieles para mantener su estructura. Sin embargo estas críticas se han llevado a cabo desde unas posiciones que, bajo un supuesto halo de emancipación o de liberación del capital, no tenían otra intención que convertir a los alumnos en clientes de una nueva tiranía de las conciencias.

La cultura, la ciencia o la tecnología son hijas de la humanidad, están al servicio de las personas y no a la inversa, no son los niños los que deben adaptarse a la sociedad del futuro, pues con afirmaciones como esta ya se establece quién posee la primacía.

Plantear la educación desde una visión en la que la sociedad futura va a devorar a los niños como Saturno hace con sus hijos en el cuadro de Goya si no los preparamos convenientemente, supone dar una prioridad a la sociedad o a la cultura que no la tiene. Como afirma Pedro Cerezo: “vivir para la cultura, sacrificarse a ella como a un nuevo Moloch, rendirle culto como a un absoluto, conduce inevitablemente a la falsificación existencial” (Cerezo, 1994, p. 49).

El punto de partida para justificar cómo educamos hoy no puede ser de entrada la sociedad del futuro y las competencias que vamos a necesitar para movernos en ella. Hay algo previo, más fundamental y vital, la educación no es simplemente dar herramientas para poder moverse en la sociedad del futuro. Si nuestro punto de partida es una sociedad líquida, necesariamente convertiremos también la educación en una educación líquida (Baumann, 2015).

La primera educación debe tener como prioridad el cultivo de los impulsos vitales más esenciales como la resiliencia, la valentía, la curiosidad, la agilidad intelectual, etc. Esta es la fuente primigenia para la asimilación de la cultura ya hecha, para poder enfrentarse al mundo que nos rodea con sus facilidades y dificultades. Una forma de potenciar y encauzar la energía creadora que se da en toda naturaleza humana y que en el caso de no hacerlo resultarán atrofiados resortes básicos para poder mantener un tono vital elevado.

En un segundo momento la prioridad deberá recaer en la transmisión de la cultura y de la ciencia que ya es, en cuanto tal, resultado de los esfuerzos creadores de otras personas que nos han precedido. El objetivo es el desarrollo cultural y tecnológico, pues si los ímpetus vitales esenciales se han trabajado con esmero en el primer momen-

to, ahora la curiosidad y la creatividad abordarán la cultura con el ánimo de recrearla, de hacerla crecer y servir a las personas.

Por último, no puede olvidarse que tan importante como estos dos momentos lo es también un tercero, por el cual no sólo es importante trabajar los ímpetus vitales esenciales y la transmisión de la cultura y de la ciencia, sino también el descubrimiento o la reflexión sobre la justificación existencial de tanto trabajo y esfuerzo. En definitiva, también es importante dar razón del porqué de la cultura y de la ciencia para mantener vivo ese caudal de energía humana que permite los avances, la progresión y la profundización en la investigación, es decir, poder dar razones del para qué de la educación y de la existencia. Necesitamos también una justificación que mantenga viva la fuente, la energía creadora, la vitalidad.

¿Cómo comenzar la educación de esta vitalidad esencial que propone Ortega? En *El Quijote en la escuela*, propone Ortega no olvidar un recurso que a lo largo de la historia ha tenido indudable éxito, la transmisión de mitos (en sentido no racionalista, obviamente) que estén vinculados con la promoción de los ímpetus vitales que cita el filósofo. Afirma Ortega:

“El mito, la noble imagen fantástica, es una función interna sin la cual la vida psíquica se detendrá parálitica. Ciertamente que no nos proporciona una adaptación intelectual a la realidad. El mito no encuentra en el mundo externo su objeto adecuado. Pero, en cambio, suscita en nosotros las corrientes inducidas de los sentimientos que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumentan la tensión de los más profundos resortes biológicos” (Ortega y Gasset, OC, II, p. 420).

En definitiva, los mitos, en opinión de Ortega, mantienen un elevado tono vital, una vitalidad ascendente en los niños.

2. MITOS DE DESCENSO AL INFRAMUNDO Y RESILIENCIA

La mitología comparada ha puesto de relieve mitemas recurrentes a lo largo y ancho del mundo. En el fondo los mitos son respuestas totales y profundas que encauzan las energías vitales y por tanto podríamos agruparlos en torno a las grandes cuestiones sobre las que gira el ser humano (Cencillo, 1998, p. 543): de dónde venimos (mitos

relativos al origen del mundo o del ser humano), a dónde vamos (mitos de ultratumba y de final del mundo); todo ello en el fondo intentan responder a la cuestión más esencial de quiénes somos (el tercero de los elementos que hay que tener en cuenta en la educación, como acabamos de ver). Uno de los mitemas recurrentes en la mitología es el relato del descenso del héroe a los infiernos, el viaje al mundo de ultratumba: el afrontamiento de la muerte (Widengren, 1976, pp. 151-152). No se trata sólo de dar una respuesta a qué hay después de la vida, sino de cómo vivimos para afrontar precisamente eso que nos espera: con qué virtud (fuerza) lo afrontamos. La fortaleza se mide, precisamente, en el afrontamiento de la muerte (Suma Teológica, II-II, q. 124, a3). La muerte que se recorta como horizonte último de nuestra existencia en la tierra nos amenaza en el doble sentido de muerte propia y ajena. Hay que saber qué hacer cuando el prójimo se me muere; y hay que saber qué hacer cuando soy yo el que enfrenta su propia muerte. Del enfrentamiento con la muerte o nos quedamos definitivamente (nunca mejor dicho) o salimos más fuertes (resilientes). Y esto es precisamente lo que transmiten los mitos sobre el viaje al mundo de los muertos.

En la línea de la propuesta pedagógica que arranca de Ortega arriba esbozada, queremos detenernos en tres ejemplos concretos, dejando de lado por sobradamente conocido el mito que quizá sea para occidente el paradigma de todos ellos: el viaje de Orfeo al Hades en busca de su amada Eurídice (Graves, 2005, parágrafo, 28). Escogemos más bien el mito de Inanna y Dumuzi (Mesopotamia), el mito de Izanami e Izanagi (Japón) y el mito de Hunahpú e Ixbalanqué (Maya), suficientemente distanciados en el espacio y en el tiempo como para que podamos apreciar la estructura común de todos ellos y los matices que cada uno aporta. Si Ortega consideró que las historias de “Hércules y Ulises serán eternamente escolares” porque “gozan de una irradiación inmarcesible, generatriz de inagotables entusiasmos” (Ortega y Gasset, OC II, p. 420), una mirada más allá de las fronteras de la tradición occidental pude permitirnos descubrir también relatos muy sugerentes para agitar la vitalidad esencial.

El mito de Inanna y Dumuzi es contado de diversas formas en las tablillas de terracota que progresivamente van desenterrándose y descifrándose en el territorio que otrora ocuparan las civilizaciones de Sumeria y Acad; de hecho, los relatos pasan del lenguaje sumerio

al acádico de una manera parecida a como la mitología griega se romaniza con el latín. La Inanna sumeria es la Ishtar acádica y representa el tercer cuerpo celeste más brillante después de la luna y el sol: nuestro planeta Venus. Inanna es prometida a un pastor (Dumuzi) a quien desposa y de quien se tiene que separar para acudir al inframundo (Eliade, 2004, p. 98 y ss.). No queda claro por qué Inanna desciende al inframundo: algunas versiones dicen que para celebrar las honras fúnebres de su cuñado muerto, otras apuntan a que Inanna codicia el mundo subterráneo para añadirlo a su reino del cielo (quizá pueda apuntarse cierta antinomia entre el amor que acaba de descubrir con Dumuzi y la muerte a la que se ve abocada inmediatamente después). En cualquier caso, Inanna, “abandonó el cielo y la tierra para descender al inframundo” (Wolkstein y Kramer, 1983).

Pero antes de irse habla con su sirvienta: Ninshubur, y le pide que si no regresa del más allá vaya a suplicar por ella a los grandes dioses: Enlil, Nanna o Enki. Con esta prevención Inanna parte hacia el inframundo (kur), pero el portero la detiene: “¿Por qué te ha guiado tu corazón al camino del cual ningún viajero retorna?” (ibid). Y la hace esperar allí, mientras va a avisar a la dueña del infierno, Ereshkigal, hermana de Inanna, quien le responde al portero: “Atranca las puertas y deja un orificio para que Inanna se vaya despojando de todo al pasar” (ibid). Así lo hace el portero e Inanna va entrando cada vez más en lo profundo del reino de las sombras, mientras se va despojando de sus alhajas al pasar por los estrechos orificios que practica el portero en las puertas: la shugarra o corona, las cuentas de lapislázuli del cuello, las cuentas del pecho, el pectoral, el aro de oro de la muñeca, la vara de medir y por último la túnica real. Cada vez que Inanna se tiene que despojar de algo se queja del trato recibido y el portero le replica: “Silencio, Inanna, las costumbres del inframundo son perfectas. No se pueden objetar” (ibid). Se presenta finalmente desnuda frente a Ereshkigal y los Anunna o jueces del más allá que dictan sentencia en su contra, siendo Ereshkigal encargada de golpearla y dejarla muerta: “Inanna se convirtió en cadáver, una pieza de carne podrida, y fue colgada de un gancho sobre la pared” (ibid).

Mientras, en el mundo superior, al observar la esclava Ninshubur que su dueña no vuelve se va a suplicar a los dioses que intercedan por Inanna. Ni Enlil ni Enki le hacen caso: ella se lo ha buscado. Es Enki quien de la mugre de sus uñas modela dos criaturas (un kugarra

y un galantur) a los que pertrecha con el alimento y el agua de vida, y los manda al inframundo en forma de moscas a ganarse la confianza de Ereshkigal y a recuperar el cadáver de Inanna. Las dos criaturas obedecen y consiguen recuperar el cadáver de Inanna que cuelga en un gancho de la pared, y la logran revivir mediante el agua y el alimento de la vida. Pero cuando Inanna va a salir del inframundo le detienen los Anunna: “Nadie asciende del inframundo inadvertido. Si Inanna desea retornar del inframundo, debe suplir con alguien su lugar” (ibid).

Así que Inanna sale del infierno con la misión de encontrar a alguien que ocupe su lugar. Los galla o demonios del inframundo la acompañan y le van señalando los posibles candidatos para quedarse en el mundo de los muertos en su lugar. Ninshubur no es candidata porque ella se había preocupado por el retorno de Inanna. Tampoco son candidatos para el infierno ni Shara ni Lulal, hijos de Inanna, que estaban cumpliendo los ritos fúnebres en honor de su madre perdida. Pero el esposo Dumuzi no parecía triste por la muerte de Inanna: “Dumuzi estaba vestido con sus brillantes vestimentas. Estaba sentado en su magnífico trono (...). Inanna clavó en Dumuzi el ojo de la muerte” (ibid). Así que es el marido ingrato, que aprovechándose de la ausencia de la esposa se había convertido en el dueño de la casa y no cumplía las honras fúnebres, quien debe ocupar su lugar en el mundo de los muertos. Dumuzi intenta escapar a su destino convertido en serpiente, pero su propia hermana le cuenta un sueño premonitorio sobre su inevitable muerte: “la mantequera yace silente, no hay leche que se vierta. La copa yace hecha añicos; no hay más Dumuzi. El corral se entrega a los vientos” (ibid). Los galla que acompañaban a Inanna finalmente se lo llevan al reino de Ereshkigal, pero Inanna entonces parece arrepentirse y tomando a su esposo de la mano le dice: “Irás al inframundo la mitad del año. Tu hermana, porque así lo ha pedido, irá la otra mitad. En el día en que seas llamado, ese día serás tomado” (ibid). De ahí que el mundo permanezca dormido la mitad del año, mientras que la otra mitad bulle de vida por el retorno de Dumuzi.

Los mitos no necesitan ser interpretados puesto que basta con que sean contados para que se transmita con ellos toda una visión del mundo (véase un tratamiento sistemático de la hermenéutica del mito en Ries, 2011). Pero no está de más que resumamos cómo orien-

ta este mito las energías vitales cuando nos toca afrontar la muerte. En primer lugar es impresionante el despojamiento al que somete la muerte a Inanna: del mismo modo la muerte nos va despojando de todo lo que hemos acumulado en vida. En segundo lugar la muerte es inevitable y nadie sale de ella, a menos que alguien ocupe nuestro lugar; y si Inanna siendo toda una diosa no escapaba de esta ley eterna, menos aún los pobres mortales. En tercer lugar parece evidente la memoria que debemos guardar de los muertos, so pena de acabar en su lugar: el no respetar las honras fúnebres constituye una falta de humanidad que se paga con la vida. La contrafigura de Dumuzi en este sentido es la fiel sirviente Ninshubur, la que muestra el correcto proceder ante la inevitabilidad del fin: que los muertos no caigan en el olvido.

El segundo mito al que queremos hacer referencia es el de Izanami e Izanagi, la pareja de dioses creadores de Japón y sus islas, narrado en los capítulos 5 y 6 del *Kojiki* (2018) y también en el libro primero del *Nihongi* o *Nihonshoki* (1896, pp. 26-29). Dejamos de lado toda la parte sobre la creación de Japón y sus islas, y los numerosos dioses generados por la primigenia pareja. El último de los dioses engendrados es Kagutschi, dios del fuego: al nacer provoca graves quemaduras en la madre Izanami que acaba muriendo a consecuencia de las heridas. Entonces, “el Dios Izanagi añoraba tanto a su fallecida esposa que decidió partir en su busca” (*Kojiki*, 2018, p. 62). Izanagi baja al Yomi, el lugar de los muertos al que se accede por una caverna. Encuentra a su esposa pero no puede verla debido a la oscuridad reinante. Intenta convencerla para que vuelva con él a concluir la obra de la creación. Pero ya es tarde porque la esposa Izanami ha comido la comida de los muertos y no puede volver: “¡Qué pena que no hubieras podido venir antes! Pero ya he probado la comida de esta región tenebrosa” (*idem.*, p. 62).

Además, la diosa tiene que consultar con los dioses la decisión de partir, y al retirarse Izanami dice a su esposo Izanagi que no la mire, que no haga nada por verla en medio de la oscuridad reinante. Pero Izanagi no se resiste al deseo de volver a ver a su esposa, rompe una púa de la peineta con que se sujeta el cabello y prende una llama. Acerca la luz a su esposa para contemplarla y “vio el cuerpo putrefacto de la diosa que rezumaba gusanos y despedía truenos” (*idem.*, p. 63). Izanami lanza un grito de cólera y convoca a las furias infernales

para que den caza a Izanagi que huye despavorido intentando escapar de allí. Para detener a las furias que lo persiguen Izanagi les tira la cinta con que se sujeta el pelo, hecha de sarmientos, que convertida en racimos entretiene a las furias; les tira también una púa de la peineta que convertida en un tallo de bambú entretiene nuevamente a las furias. Al no conseguir detener al marido dado a la fuga Izanami manda ocho deidades contra él y mil quinientos guerreros del país de las tinieblas; a todos ellos consigue detenerlos Izanagi lanzándoles tres melocotones de propiedades apotropaicas.

La misma diosa Izanami persigue a su esposo para encerrarlo en el Yomi con ella; pero Izanagi logra salir a la luz del día, y con una roca inmensa obstruye la salida del inframundo. Desde sus respectivos lados de la roca los esposos rompen el voto matrimonial: Izanami amenaza a su marido con matar mil personas cada día si la abandona allí; Izanagi jura que si ella mata a mil personas, él hará nacer a mil quinientas (*idem.*, p. 64). Por último, para purificarse del viaje al más allá, Izanagi se baña en el mar. Al lavarse el ojo derecho surge Amaterasu, la diosa del sol; al lavarse el ojo izquierdo hace lo propio Tsukuyomi, la luna; y del resto sale el Susano: el viento (véase una exposición también en Campbell, 1991, pp. 115-117).

El viaje de Izanagi al inframundo es, de nuevo, todo un ejemplo de afrontamiento de la muerte, tanto ajena como propia; de orientación radical de los ímpetus vitales. ¿Qué se desprende del mito? El primer mensaje parece evidente: es el amor el que permite que afrontemos la muerte; es el amor el que da fuerzas para bajar al inframundo. Al igual que Orfeo con Eurídice, Izanagi va en busca de su esposa perdida; sin embargo, no podemos ocultar que esta hermosa enseñanza queda oscurecida por el desenlace del mito. Con todo, de este desenlace se desprende el segundo mensaje: de la muerte nadie vuelve; hay que dejar a los muertos donde están porque ni siquiera el vínculo matrimonial se mantiene. En la última acción de Izanagi podemos encontrar lo propio de la resiliencia: sobreponerse al terror del inframundo supone, gracias a la purificación, la aparición del sol, la luna y el viento.

El tercero de los mitos seleccionados se encuentra en el Popol Vuh. Este libro narra la creación de los hombres y del mundo, así como el origen del pueblo Maya. En las secciones centrales del libro encontramos también un viaje al inframundo. La doncella Ixquic dio

a luz a los dos hermanos principales de la mitología Maya: Hunahpú e Ixbalanqué, diestros en el uso de la cerbatana. Estos hermanos tuvieron que bregar con una infancia difícil porque sus hermanastros (Hun Xhouen y Batz Chouen) les hacían la vida imposible. Hunahpú e Ixbalanqué se ponen a jugar a pelota y molestan a los señores de Xibalbá (inframundo), Hun Camé y Vucub Camé quienes convocan a los hermanos. Para llegar a Xibalbá Hunahpú e Ixbalanqué cruzan un río de sangre y fango con sus cerbatanas a modo de zancos.

Una vez en el Xibalbá superan unas pruebas donde sus padres habían perecido previamente: reconocen los simulacros de Hun Camé y Vucub Camé y descubren sus nombres propios; rehúsan sentarse en un banco de piedra ardiente; y en la casa de la oscuridad engañan a los guardianes haciéndoles creer que están fumando unos cigarros de los cuales depende su vida. Entonces se organiza en el inframundo un juego de pelota, de los dos hermanos contra los terroríficos señores de Xibalbá; ganan los hermanos, pero tienen que superar nuevas pruebas: buscar flores burlando la vigilancia de Hun Camé (cosa que logran gracias a la ayuda de hormigas), dormir en la casa de los cuchillos (que no les tocan porque los hermanos les prometen la carne de todos los animales del mundo) o dormir en las casas del hielo y el fuego. Finalmente en la casa de los murciélagos los hermanos son vencidos por un murciélago gigante, que decapita a Hunahpú al asomarse este por el borde de su cerbatana (donde se había escondido para huir de semejantes monstruos). Después de recuperar la cabeza y jugar nuevamente a la pelota, los de Xibalbá deciden dar fin a toda aquella macabra representación y acabar con la vida de los hermanos: levantan una pira y convocan a los hermanos para arrojarlos; pero Hunahpú e Ixbalanqué se adelantan: “—No tratéis de engañarnos, ¿acaso no tenemos conocimiento de nuestra muerte, ioh señores! Y de que eso es lo que aquí nos espera?— Entonces, abrazándose frente a frente, extendieron ambos los brazos, se inclinaron hacia el suelo y se precipitaron en la hoguera, y así murieron los dos juntos” (Popol Vuh, 2017, p. 194).

Los señores de Xibalbá muelen los huesos de los hermanos y los tiran al río; pero esto hace precisamente que los hermanos resuciten y se conviertan en magos poderosos capaces de hacer arder las casas sin quemarlas, o de matar y resucitar a quien quieran. Hunahpú e Ixbalanqué recorren el mundo haciendo sus espectáculos de magia

y su fama se extiende hasta los señores de Xibalbá que quieren tener oportunidad contemplar el espectáculo, sin saber que eran los hermanos a quienes habían dado muerte. Los de Xibalbá piden a Hunahpú e Ixbalanqué que hagan arder la casa y luego rehacerla, matar y resucitar un perro, matar y resucitar una persona y por fin matar y resucitar a ellos mismos: a los señores del inframundo. Hun Camé y Vucub Camé gritan: “¡Sacrificadnos, sacrificadnos!” Porque quieren probar también sobre ellos los efectos de la magia. Pero cuando Hunahpú e Ixbalanqué sacrifican a los señores de la muerte, ya no los resucitan. Entonces los hermanos revelan sus nombres y por fin ascienden al cielo convertidos en el sol y la luna, astros rectores de la nueva era que está a punto de comenzar con la creación de los hombres a partir del maíz.

Impresiona ciertamente la fuerza vital y el arrojo con la que los hermanos acuden a la llamada de los señores de la muerte: primera de las enseñanzas que se desprenden el mito. La inevitabilidad de la muerte está también presente en las palabras arriba transcritas: “-¿Acaso no tenemos conocimiento de nuestra muerte?-.”. La segunda enseñanza podría ser el comportamiento ejemplar de entrega de la propia vida al poder destructor de la muerte, cuando los dos hermanos se arrojan abrazados a la hoguera (un gesto que recuerda ciertamente a Sócrates bebiendo cicuta). El tercer elemento presente en el mito es precisamente el resultado positivo de dicha confrontación con la muerte: los protagonistas salen mejorados, ya sea porque adquieren poderes mágicos, ya sea porque son convertidos en el sol y la luna. A propósito de esto último, es curioso recordar un mito azteca sobre el nacimiento del sol que también viene propiciado porque un dios menor, Nauatzim, se arroja a las llamas (véase una descripción e interpretación que se aleja de la lectura que aquí proponemos en Girard, 1986, cap. 5).

* * *

La reflexión pedagógica establecida en la primera parte del trabajo nos ha llevado a la necesidad de mirar de nuevo al niño en cuanto ser personal, a sus necesidades más íntimas y no tanto a sus necesidades en función de tal o cual sociedad del futuro. Nos obliga a mirar al niño y tener en cuenta la importancia de desplegar su vitalidad esen-

cial que Ortega concreta con el desarrollo de la resiliencia, el coraje, el entusiasmo, la creatividad, la fantasía, etc.

De la variedad de formas que podemos emplear para cumplir dicho objetivo nos encontramos con la transmisión de los mitos, esas “hormonas psíquicas”, dice Ortega (Ortega y Gasset, OC II, p. 420), que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir, y aumentan la tensión de nuestros resortes biológicos.

Los mitos que han sido recordados pretenden exponer situaciones relacionadas con la muerte personal o de personas queridas, despiertan actitudes resilientes, nos permiten reflexionar desde distintas perspectivas sobre la vida y la muerte, nos emocionan, despiertan nuestra imaginación y cuestionan estereotipos muy consolidados culturalmente en la actualidad.

“La auténtica varita de virtudes es el alma misma del niño” (Ortega y Gasset, OC II, p. 430), dice Ortega en la frase que cierra su ensayo. No se trata tanto de acertar en las herramientas con las que el niño debe luchar ante la sociedad del futuro, sino mirar con mayor profundidad a la realidad personal, aquella que es irreductible a cualquier otra cosa (porque, precisamente, no es una “cosa”). La creación más sublime y original es la que se da con cada niño que nace, no con cada invento o técnica que pasa a ser parte de la cultura por muy sorprendente y útil que resulte.

Quizá una vez más es necesario decir que el futuro de la educación pasa de nuevo por insistir en el carácter personal del ser humano, en su distinción respecto de las cosas, en la radical diferencia entre algo y alguien, entre nada y nadie. En fijar la mirada pedagógica en, como decía Julián Marías (Marías, 1997, p. 122), la verdadera innovación radical de la realidad.

Bibliografía

- Aston, W. A., (trad.). (1896). *Nihongi*; Chronicles of Japan from the Earliest Times to A.D. 697. Transactions and proceedings of the Japan Society.
- Barrena, J. (1971). Los fines de la educación en J. Ortega y Gasset, *Revista española de pedagogía*, vol. 29; nº 116, p. 405 y ss.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad Líquida*. Fondo cultura económica.
- Belenger, E. (2002). *Hacia una pedagogía del personalismo comunitario*. Fundación Emanuel Mounier.

- Campbell, J. (1991). *Las máscaras de Dios. Mitología oriental*. Alianza.
- Cencillo, L. (1998). *Los mitos, sus mundos y su verdad*. BAC.
- Cerezo, P. (1994). *La voluntad de aventura*. Ariel.
- Coelho, P. *El alquimista*, en <https://tinyurl.com/ybntncrtt> (Recuperado el día 29/12/2020)
- Eliade, M. (2004). *Historia de las creencias y de las ideas religiosas*. RBA.
- Freire, A. (2014). El 75% de las profesiones del futuro aún no existen o se están creando, publicado en *El economista* el 10/04/2014, consultable en <https://tinyurl.com/yy43j6le>
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Anagrama.
- Graves, R. (2005). *Los mitos griegos*. RBA.
- Marías, J. (1997). *Persona*, Alianza Editorial.
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Robinson, K. *Do schools kill creativity?* en <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg> recuperado el 29/12/2020
- Ries, J. (2011). *El mito y su significado*. Edición azul.
- Rubio, C. y R. Tami (trads.) (2018). *Kojiki. Crónicas de antiguos hechos de Japón*. Trotta.
- Education and training (2020) consultable en <https://tinyurl.com/yy4n8zvz>
- Vidal, C., y Rivera, M., (eds). (2017). *Popol Vuh*. Alianza.
- Widengren, G. (1976). *Fenomenología de la religión*. Cristiandad.
- Wolkstein, D., y Kramer, N. (1983). *Inanna, queen of heaven and earth* (traducción de Ofelia Iszaevich). Harper and Row.

**APORTACIONES DESDE EL
ÁMBITO DEL LENGUAJE Y LA
COMUNICACIÓN**

The crisis of the word and the teacher: a form of social control or a way to communicate good?

Stefano Abbate¹

1. THE PROBLEM WITH THE WORD AFTER NIETZSCHE

With the benefit of more than a century's hindsight, we can safely draw some conclusions about Nietzsche's criticism of the relationship between words and truth, above all to understand the ultimate consequences of this discourse in post-modernity. What was intended to be a metaphysical discourse (in many ways, it must be said, a somewhat superficial one) or what should have been at the very least a break with classical tradition in a perfect nominalist sense, has had a more wide-reaching effect at the social level. The connection between word and truth has been described as forgetfulness, because, when asking what a word is, Nietzsche's answer is that it is merely "the copy in sound of a nerve stimulus" (1993, p. 81). It is the result of a false pretence in our reasoning to attribute a word with an objective capacity to name the thing being thought and pronounced. In reality, the thing itself does not exist, it is an "X which remains inaccessible and undefinable for us" (p. 83). Nietzsche does not only reflect the inaccessibility of a hypothetical essence of things, but also states that the same Kantian conditions of knowledge (time, space and causality) are nothing but metaphorical expressions of that knowledge. In this regard, words can be statements only of metaphors, images and anthropomorphisms of a claimed truth that falls within the grasp of reason. They are illusions that have been sold as certainties when in reality they are merely vain verbiage of something that has never

¹ Stefano Abbate is PhD in Humanistic and Social Studies from the Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities. He was awarded by the Pontifical Academies in 2018. He is professor of History of Political Thought.

existed. Although Nietzsche acknowledges that “we still do not yet know where the drive for truth comes from” (p. 84) he comes to a conclusion that reveals the shameful origin, the *pudenda origo*, of language. All these illusions of words have never been a question of truth but rather a question of strength: “with words it is never a question of truth” (p. 82) but of strength, of will to power. Insofar as the word loses its power to express the reality of things, the subject himself loses their reason for being.

Nietzsche’s critique of Kant is thus resolved in the negation of that transcendental subject (the empiricist had already fallen into Kantian critique as a subject of knowledge), which is nothing more than a more sophisticated form of metaphor. The subject dies along with the word, vanishes, as Foucault will later say, as the subject is a product of language in a historical process. Language is therefore an instinct (as seen in bees and ants, according to Nietzsche) that conceals a mythical will, an unconscious impulse towards life. Thus, the concept that language seeks to communicate is, in reality, an expression of the will to power to arbitrarily direct human actions. Foucault’s reflection on this issue falls beyond the scope of this essay. But it can be said that they are the more or less necessary outcome of Nietzsche’s premises, such as that of the disappearance of facts to make way for interpretations. Foucault would be more explicit in saying that “the function proper to knowledge is not seeing or demonstrating; it is interpreting” (2002, pp. 44-45). Language is an approach that is not rooted in things but in the activity of the subject; for this reason it can be said that the word has “emerged from our will and our strength”. Things are no more than appearances, chimeras that must be dissipated and restored “to the pure will, without phenomenon, that brought those things into being” (2002, p. 304).

Hence the need to overcome this game of truth that is the sciences and the system of knowledge that feeds off a language that is both mythical and arbitrary. In reality, these forms of knowledge are mirrors for the subject to understand him or herself and to be docile towards the systems of power, channels to guide behaviour and action.

2. WORD AND SOCIAL CONTROL

The word therefore becomes discourse, a device to dominate and channel the will to power. Communication therefore becomes a power relationship. Words become performative through the seduction of their unfathomable mystery and their claim to truth; these “names, patterns, combines and connects and disconnects things” (2002, p. 338) as a manifestation and translation of the “will of those who speak it” (2002, p. 316). In “Discipline and Punish”, Foucault transfers the consideration of the word as a game of truth to education. Like other disciplinary systems, education aims at “automatic docility” (1995, p. 169) and is a mechanism of power to achieve its objectives, which in post-modernity are more related to the conditions of behavioural possibilities. In fact, it is more of an exogenous introjection of desire than an original spontaneity, although the latter, though fictitious, is necessary if the subject is to decide to move as desired. In this regard, education is a paradigm of social control. In spasmodic attention to detail, meticulousness, the discipline of the minuscule, Foucault finds a channelling of behaviour, a special form of “training” (1995, p. 140).

The Christian pedagogical tradition, as incarnated by the De La Salle Brothers, has taken form through the rationalisation of behaviour and the control exercised over them that makes behaviour predictable. The teacher-student relationship is one of many in disciplinary society that contribute to this docility. The teacher “signals” to the student behaviour that conforms to the common standard. Communication by word is reduced to indicating what can be said and what should be thought. The entire framework and the discourses on education are nothing but the mechanisms of a disciplinary system that starts from childhood for the acquisition of normalised, standardised habits. This is why in the educational sphere “it is a question not of understanding the injunction but of perceiving the signal and reacting to it immediately, according to a more or less artificial, prearranged code” (1995, p. 166).

Signalling can dispense with words when replaced by sounds and gestures that lead to an immediate reaction: “bells, clapping of hands, gestures, a mere glance from the teacher, or that little wooden apparatus” all managed to get students’ bodies into the habit of obedi-

ence. Education becomes a mechanism for moving the body through language in which the will of the teacher (and through the teacher, the entire social disciplinary system) penetrates and subdues the pupil. The success of education would be for the will of the student to adhere perfectly, manifesting immediately his or her conforming response. Through continuous, horizontal and vertical discipline, the preventive effect on possible deviant behaviour is easily achieved.

At the same time, this Panopticon surveillance is also exercised over itself: educational agents are continuously monitored for their alignment with the truth and headteachers in turn receive similar inspection by increasingly abstract and arbitrary bodies. The bureaucratisation of education responds to this need for invasive, immediate control of all mechanisms involved in the functioning of the educational factory. The climax of this disciplinary system can be found in examinations, where we see a moment of ritualisation in which power is flexed and the ultimate truth established by setting apart those who have complied from those who have not.

At this point, what emerges from these reflections is the ultimate reason for this degeneration, which is primarily communicative and then educational. The use of the word in disciplinary society is an imperative one. It requires conformity even before the word is pronounced. It is the fulfilment of the categorical Kantian imperative where the will of the individual and the universal, understood as a societal *zeitgeist* are one and the same. However, the categorical imperative is by definition unachievable and unsuitable for the human singular. When it happens (if it ever does) it is actually the society that is shaping the subject. The artifice consists of the appropriation of a word, or more appropriately in this case appropriation of a concept expressed by the word that, while alien, is experienced as one's own. The best expression of this structure is the "watchword" (Deleuze: 5), a numerically deformed word, an aseptic, informative piece of data that does not communicate but rather diminishes the ability to understand instead of encouraging it.

It is the anti-word, a magical expression so sterile it becomes technical, hollow and malleable verbiage, where, as if it were a spell, it divides reality into what should be understood and known and what it is forbidden to know. It is the word that removes all distance because it seduces and abducts the will of the other, who is a recipient made

in the image of the one who emits it. It is word as a good, which, once reified, can only be used to sell and to buy, but not to actually say things. This type of word no longer needs content in order to be communicated. It is communicated as a will to be executed, the highest level of formality possible that the will receives as a recipient without being challenged. This word, a vehicle for mere disciplinary slogans, creates educational factories. It is a standardised procedure applied to people, here a form of raw material, in order to make it conform with the will that executes it; this will is often at the service of that which has previously been envisioned as the exchange of things and people, i.e. the market.

A factory that submits to intelligence and will in order to create a willing work force, one that works occasionally as casters of votes, but above all as consumers of goods. Such an educational system can still talk about learning methodologies and techniques, dressed up as a serious concern for the pupil and their educational journey. It can even tell itself that its intention is neither mercantilist nor based on profit. However, when the word only expresses a disguised will to confirm the educational task is being carried out, its role is more similar to that of a blacksmith than a teacher; one could go so far to say the role is that of reproducing sad human clones.

3. THE CONDITIONS OF POSSIBILITY

Nietzsche and Foucault's critique of language focuses on Kant's Copernican revolution in knowledge. The affirmation that "all our cognition commences with experience" while "it does not on that account all arise from experience" (Kant, 1998, p. 136) indicates the existence of an "order of time" that coincides with individual, mental knowledge and another, more transcendental one, where the validity of this knowledge does not depend on actual facts (which does not mean that we could have it before having an experience) but rather it makes the experience itself possible *de iure*.

Hence, it is a condition of possibility of experiential knowledge, essential for the experience itself. In this way, knowledge is not a fact for Kant, but a legitimacy. It is well known that the Kantian metaphysical approach drifts into the field of ethics and as such politics.

Here we aim only to see how the Kantian construction has been unveiled, stripped by Nietzsche and Foucault through their critique of language to shed light on the interplay of forces that sustained the Kantian discourse on knowledge. The translation of the validity of knowledge to the field of ethics means there is no way to deduce what needs to be done from empirical knowledge. Validity in the moral sense can only be found in that which cannot be unwanted once known, not by that which is the result of a particular form of knowledge about which a decision might or might not be taken. In any particular action there is always the possibility of it not being executed and this invalidates the universality of the action itself.

The validity of an action can only exist when it regulates all conduct universally. The facticity of the decision should eliminate the gap between realised facts and the possibility of a particular action, which is always subject to individual assessments of goodness and purposes. This behaviour, regulated in an imperative way (categorical imperative), is impossible for an empirical subject (who could not want it either, for fear of failure to comply with it), and is merely a form of action without any content, a void to be executed, which Kant summarises as the act. This brief and by no means exhaustive digression serves to prove a fundamental point: the only force of moral validity is transcendental, not empirical, that is to say, the holder and regulator of all behaviour, *id est*, the State, the only predominant force capable of regulating all other such forces, which are at most tolerated, but emptied of content. That State is finally able to represent itself as exempt from particularity, and is thus the only entity that can embody this lack of personal intentions and concepts of goodness.

In reality, this self-representation does not cease to be a fiction that uses a democratic and republican guise to disguise the same desire for power, which, however, still maintains the same drive for domination disguised as a discourse, and therefore a language, that continually betrays this claim. Nietzsche and Foucault's criticism are relevant here in revealing that behind language, there is a system of knowing that is a system of power. The fiction that the problem of power has been dissolved in the emergence of a new regulatory structure without shows of power through routinisation and normativisation of the democratic order.

To keep up this fiction requires, on the one hand, the impossibility of producing discourse that calls into question this approach by excluding from morality any attempt to recover for the individual elements that might question the only valid regulation, the suppression of all content. For this reason, uprooting is the key to interpreting post-modernity, and it is necessary for the survival of the new system of power whose core tenet is the dilution of all individual identities. In order to maintain this uprooting, a new structural framework is necessary: traditional axes of socialisation such as “religion, culture and work” (Bell, 1978, p. 146) must be torn down in order to de-socialise the individual. The superficiality of liquid relationships and the narcissism promoted on social networks through the stereotypical projection of oneself both contribute to this process.

Living in what Baudrillard has called “the age of simulacra and simulation” (1983, p. 12) produces dissociations between real life and virtual life that are unbearable. This avalanche of simulations erodes “the distinction between the real and the imaginary, between the true and false” (Ritzer, 2005, p. 101). Distortion of the information received and, at the same time, projected creates a series of behavioural models that reproduce and spread through mimesis and norms for inclusion in the simulated environment. This idealised “perfection” increasingly distances itself from real life (which is generally reduced to growing economic poverty and radical loneliness), increasing the feeling of inadequacy and the inability to measure up. Leaving aside the violence this process can generate and the way it is channelled (Girard, 1986), the common reaction to plasticised, unattainable ideals generates a process of self-exploitation to try to be the way we should be, exhausting the individual in the process. Positive society requires that things “must be displayed in order to be” (Han, 2015, p. 9): the individual continually exposed to the gaze of others is deprived of the possibility of distancing his or herself, thus feeling shame for not being as they are told they should be.

The postmodern individual does not need fierce discipline to walk down the orthopaedic path of adjusting to established norms. It is the subject themselves who is the primary tormentor of their own life. In the large catalogue of possibilities offered by the absence of formal content, social control manifests itself in the swift, docile assumption

of the act via all the cultural mechanisms that subtly invite us to become a product.

For this reason, Nietzsche and Foucault's critique of language in these late post-modern times makes sense because this same will to power underlies the force that promotes this predictability and standardisation of individuals' behaviour. This predominant force seeks to achieve its goal with the least possible effort and cost. It is the force of capital that disguises itself as the fiction of positivity and freedom, and uses the language of infinite possibilities to regulate the freedom of individuals by transforming them into a product. Discipline is exercised on a subject by using their will as a weapon to force compliance with standards, patterns of consumption and aesthetic norms that push them to be a consumer of fetish goods. De-socialised, uprooted and distracted by the Disneyland of capitalist life and the "cathedrals of consumption" (Ritzer, 2005, p. 7), the post-modern individual, in the fiction of their pseudo-freedom, is hetero-directed by the great discourse of self-realisation.

4. TEACHERS BEYOND SOCIAL CONTROL

The social environment we have described here seems to be colonised by a language at the service of the will to power in which the transmission of knowledge is simply a stimulus to instil conformity and docility through the dominant discourse. However, this work aims to outline a way out of this paradigm through the philosophy of St Thomas Aquinas and the figure of teachers.

Firstly, in order to extract ourselves from the tangle caused by a language reduced to an instrument of power, we must claim a different genesis of the word as opposed to that which denies the existence of a truth at its root, that is, of an objectivity that can be communicated between the intellect and the thing. We must return to the words of St John: "In the beginning was the Word" (Jn: 1), recognising the precedence over the human word of another Word, though the two are intimately related. The relationship between the human and divine word is so intimate that St Thomas states that "no mode of the procession of any creature perfectly represents the divine generation. (...) Yet, above them all the procession of the word from the intellect

represents it more exactly” (S.T. I, q.42, a.2, ad 1). This parallelism is due to the fact that in understanding, we generate a word that states what it understands, and this occurs in any intellectual nature, both in God with the Word and in the subsistent individual of a rational nature.

At its heart, St. Thomas’ doctrine intuits the locutive nature of knowledge, in which “the word comes from an intelligent being and is directed to that same intelligent being to manifest something, namely the thing conceived and understood by the being that manifests it” (Bartoli, 2015, p. 543). Communicating this previously known word is what lies at the core of education. The word that the teacher pronounces from the depths of their heart about known things makes the pupil share in this same inner illumination. To say what things are: this is the truth that is communicated by the word. And manifesting it and sharing it with those who do not know is the essence of education and the role of the teacher. It is not then a case of domination, a desire to impose and discipline, but rather an act of opening up another individual so they can participate in that which is known and loved. This invitation is made through the word that is a manifestation of the abundance of the teacher’s heart, who, having loved what they knew as good, wishes to communicate it to those they love. In this sense, one can say that in the work of St. Thomas, good is self-diffusive (S.T. I, q.73, a.3, arg.2).

In education, this reality is eminently present. The teacher does not communicate to himself in a self-referential way, but communicates the truth contemplated above, whose starting point can be found in the divine truths (S.T. II-II, q. 180, a.4, in c.) which the same teacher has also received. This teacher has received this truth from another and continues the tradition, in a line of continuity that unites generations in the contemplation of known truths. For this reason, the uprooting mentioned above finds a restructuring of the teacher-disciple relationship thanks to the communication of the word that speaks the truth previously contemplated in the heart of the teacher, freely transmitted so that it too can continue to be loved and communicated. In this educational relationship based on the word that loves what is true and says it, we found an escape from language that manifests the will to power as well as the post-modern phenomenon of uprooting. The upright barbarians that Ortega y

Gasset (1998: p. 196) found almost a century ago, the common men, deprived of the fruitful transmission of civilisation, are today practically the majority; they can still be rescued and returned to the living tradition of the word which, having contemplated the truth, brings about science in the disciple.

Reading

- Aquinas, T. (1952). *The Summa Theologica of Saint Thomas Aquinas*. Encyclopaedia Britannica.
- Bartoli, M. (2015). *La acción de enseñar en el orden de la providencia y del gobierno divino según Santo Tomás de Aquino*. [tesis doctoral Universitat Abat Oliba CEU]. Repositorio Institucional: <https://tinyurl.com/y2zq2qj7>
- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. Semiotext(e).
- Bell, D. (1978). *The cultural contradictions of capitalism*. Basis Books.
- Gilles D. (1992). Postscript on the Societies of Control. *Winter* (59), 3-7.
- Girard, R. (1986). *The scapegoat*: The Joan Hopkins University Press.
- Han, B.C. (2015). *The transparency society*. Stanford University Press.
- Kant, I. (1998). *Critique of Pure Reason*. Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish. The birth of the prison*. Vintage.
- Foucault, M. (2002). *The order of things. An archaeology of the human sciences*. Gallimard.
- Nietzsche, F. (1993). *Philosophy and Truth. Selections from Nietzsche's Notebooks of the early 1870's*. Humanities Press.
- Ortega y Gasset, J. (1998). *La rebelión de las masas*. Castalia
- Ritzer, G. (2005). *Enchanting a disenchanted world. Revolutionizing the means of consumption*. Pine Forge Press.

La metáfora deportiva como herramienta lingüística para la resiliencia

Miguel Ángel Barbero Barrios¹

Como figura retórica, la metáfora ofrece un potente caudal expresivo. Enriquece nuestro lenguaje tanto en un sentido estético —lo hace más bello— como práctico —lo hace más útil—. Ambas dimensiones facilitan la adquisición de una idea a su receptor; también, desde el punto de vista del emisor, exigen un ejercicio previo de abstracción que pone a prueba su capacidad para elegir una similitud que transmita su mensaje con precisión. En este sentido, el deporte ofrece interesantes metáforas aplicables a la instrucción educativa que se sugieren en este capítulo como especialmente útiles para el afrontamiento de las dificultades.

1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS ELEMENTALES DE LAS METÁFORAS

Las figuras retóricas o literarias son elementos lingüísticos que alterando el uso habitual de las palabras, enriquecen el modo en que un emisor hace llegar un determinado mensaje a un receptor. Si no existieran, el lenguaje sería monótono y menos preciso. Dicho en positivo, su existencia proporciona herramientas tanto para la construcción estética en la forma de los mensajes como para su eficacia comunicativa. Afortunadamente el lenguaje no solo permite, sino que en cierta manera exige que belleza y utilidad se den la mano. La una ayuda a la otra y viceversa. Esta circunstancia constituye una buena noticia para los hablantes o escritores de una lengua, y también, en lo que atañe al ámbito a que este capítulo hace referencia, para sus estudiantes y docentes, pues nos ofrece caminos muy intere-

¹ Doctor en Psicología Escolar y Desarrollo por la U. Complutense de Madrid. Profesor en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities (Barcelona).

santes tanto para el aprendizaje de los unos como para la programación de la instrucción a que se aventuran los otros.

La clasificación clásica de las figuras retóricas (Fernández-Viviana, H., 2007) distingue entre figuras de lenguaje (fónicas y sintácticas), de pensamiento (lógicas, patéticas y pintorescas), de significación y gramaticales (de construcción y de dicción). Cada uno de estos epígrafes incluye multitud de figuras concretas, cuya mera enumeración supera con creces las posibilidades de espacio del capítulo que está usted leyendo. Quedémonos, pues, con la idea de que son ingentes las posibilidades creativas que nos ofrecen tales figuras: atendiendo a su cantidad y especificidad, se antoja casi ilimitado el potencial expresivo que ponen a nuestro alcance para convertir el discurso en más bello y entendible. En la aportación que queremos realizar desde este capítulo, en atención a su especial relevancia lingüística y potencial de aplicación educativa, nos centraremos en el análisis de una concreta figura, que se incluye entre las de significación o semánticas: la metáfora.

1.1. ¿Qué son las metáforas?

En síntesis, son comparaciones entre una realidad que se describe a partir de las características de otra. Es una superposición de significados. Superponiendo una realidad conocida a otra no conocida o no experimentada podemos convertir a esta segunda en más significativa y, por tanto, entendible. Lo hacemos muy frecuentemente. Nótese, de hecho, que en esta misma explicación ya ha aparecido una metáfora, pues no es necesario “superponer” nada físicamente como indicaría un sentido literal del verbo; sin embargo, nos es útil para imaginar cómo los significados de dos realidades pueden establecer concomitancias.

Hecha una primera aproximación desde una definición eminentemente lingüística, hemos de realizar una importante precisión, útil para entender mejor la temática que abordaremos: las metáforas son herramientas verbales (Törneke, 2020, p. 16). Como tales, forman parte del estudio que realiza la ciencia lingüística. Tradicionalmente, este ha sido el campo desde el que más frecuentemente se han abordado en el mundo académico (Beck y Weishaar, 1989); sin embargo, no podemos circunscribir su utilidad y estudio solo a

este ámbito. Supondría desperdiciar su potencial en otras posibles áreas de investigación amén de desfigurar su propia repercusión en la lingüística. Analizar las metáforas casi únicamente desde el punto de vista lingüístico ha llevado históricamente a la compartimentación del saber y a una seria limitación de sus posibilidades de aplicación, por ejemplo, al campo psicológico y educativo. Hace falta, por lo expresado, una labor de humanización de la lingüística, en el sentido de aplicación de su lógica a otras ciencias que permita, precisamente, redescubrir su alto valor para las mismas. En la temática que nos ocupa pretendemos contribuir en esta línea junto al trabajo de otros autores (Barnes-Holmes y Stewart, 2004; Hayes, 2020; Törneke, 2020) que han aplicado de forma seria y sistemática la lingüística a la psicología y la educación. Con el objetivo práctico final de encontrar caminos de resiliencia útiles para los estudiantes, la metáfora será tratada en este capítulo desde una triple e inseparable perspectiva: lingüística, psicológica y educativa. Entendemos que el tratamiento holístico de la metáfora —más allá de una mera interdisciplinariedad— nos permitirá maximizar sus posibilidades en cada uno de los citados campos.

1.2. Fuente y objetivo de las metáforas

La interacción habida entre los diversos campos implicados en la investigación acerca de las metáforas evidencia que su unión es más que la suma de sus partes y nos ofrecerá una mejor idea de qué son y cómo funcionan. Vayamos por tanto, dando pasos hacia un mayor entendimiento de las mismas, en primer lugar desde la confluencia lingüística y psicológica.

Una primera aproximación a la etimología de la palabra “metáfora” nos lleva a descubrir su sentido literal, proveniente de una composición griega: *metaphorá*, donde *meta* significa “encima” y *phorá*, como derivación morfológica de *phero*, “llevar” (Törneke, 2020). Por tanto, al nombrar una metáfora, literalmente, nos referimos a que algo lleva “encima” otra cosa. Es curioso comprobar cómo en sí mismo, este análisis descriptivo ya nos evoca, sin ir más lejos, una metáfora, pues exige la superposición de una expresión con sentido observable sobre otra que no lo posee y que intentamos hacer comprender. La etimología griega nos lleva a utilizar una expresión

puramente física (llevar encima algo) para identificar un concepto lingüístico al que, en virtud de su carácter puramente abstracto, no podemos poner materialmente nada encima. Llegamos a la conclusión, de este modo, de que las metáforas son divisibles en al menos dos elementos lingüísticos que entran en relación: uno primero que fija nuestra intención comunicativa y que trata de expresar una realidad —o una interpretación de la misma— que el emisor del mensaje metafórico desea destacar y otro segundo que procede a compararlo a través de algún evento con el que comparte alguna similitud semántica fácilmente trasladable y que resulta familiar al receptor del mensaje. En lingüística, el primer elemento es denominado “objetivo” y el segundo, “fuente” (Cienky y Müller, 2008, p. 483). El estudio de las metáforas da mucho más de sí, pero de momento conformémonos con la comprensión de este desglose básico realizado, así como su identificación a partir de los términos propuestos, pues es el imprescindible para el abordaje de las mismas que se realiza en el presente capítulo.

1.3. Relevancia lingüística, psicológica y educativa de las metáforas

En línea con nuestra propuesta de análisis holístico sobre las metáforas, resulta imprescindible convocar la alianza que realizaron el lingüista George Lakoff y el filósofo Mark Johnson (Lakoff y Johnson, 1980) para la producción de su obra *Metáforas de la vida cotidiana*. Se trata de un libro ampliamente influyente por cuanto marcó una línea de investigación sobre la que ha vuelto desde entonces de forma recurrente un representativo número de lingüistas y psicólogos, que se han visto obligados a entenderse y a trabajar interdisciplinariamente. En la obra citada se aborda el estudio del nivel de presencia de las metáforas en una lengua, así como las consecuencias prácticas sobre las conductas que estas metáforas desencadenan en sus hablantes. Encontraron que, contra lo que la clasificación de las metáforas como un tipo de figura literaria puede llevar a pensar, estas no son meros apéndices —figuras— de la lengua, como si fueran adornos anexos y complementarios que, aunque eficaces, solo se usan en momentos específicos. Más al contrario, manifiestan que la lengua misma, en su esencia, es metafórica, porque la simbolización que constituye la

formación de palabras o gestos y la realidad a la que se superponen pueden ser considerados elementos “fuente” y “objetivo”, respectivamente, de la metáfora. Establecen, por tanto, que lenguaje (construcción metafórica elaborada por el ser humano) y realidad (objeto de la construcción metafórica) son cosas distintas. No obstante, a veces se encuentran tan cercanas que nos resulta difícil distinguir el límite entre lo uno y lo otro. Un ejemplo: la simple identificación de lo bueno con la realidad física a que se refiere la palabra “arriba” (por ejemplo, cuando ponemos nuestro dedo pulgar hacia arriba) y lo malo con “abajo” (cuando ponemos ese mismo dedo hacia abajo), o que pensemos que “el tiempo avanza” demuestra lo imbricado que está el sentido metafórico en el lenguaje cotidiano (Cienky y Müller, 2008, p. 484).

Por estar implicadas en la esencia misma de la producción del lenguaje que describe nuestra realidad y experiencias más cercanas, podemos entender por qué las metáforas representan una importante vía de motivación y orientación conductual (Gifford y Hayes, 1999). Dicho de un modo sintético: el sentido metafórico del lenguaje, al hacer nuestro mundo más comprensible, genera motivos para actuar sobre él. Por parte de los educadores, por tanto, es de grave e ineludible responsabilidad la utilización de un lenguaje que ofrezca metáforas oportunas tanto para hacer entender de forma lo más fiel posible la realidad objetiva del mundo (que no se puede inventar al albur de “lo que a cada uno le parezca”, porque sus *fuentes* son cognoscibles y objetivables) como para desarrollar conductas virtuosas que apunten a *objetivos* valiosos.

2. METÁFORAS DEPORTIVAS Y EDUCACIÓN

2.1. *La necesidad del análisis del lenguaje metafórico desde el contexto como herramienta psicológica y educativa*

La lingüística moderna ha afrontado con mayor intensidad en las últimas dos décadas un problema derivado del análisis de las metáforas como proceso únicamente cognitivo (Steen, 2011). Bajo la dominancia de los enfoques lingüísticos que tomaban la psicología

cognitiva como único referente, se ha extendido profusamente la idea de que el fenómeno del lenguaje es un proceso que se desarrolla en el cerebro y que solo conoceremos en profundidad al ser identificado y diríamos que “diseccionado” a través de los datos aportados por los gráficos de actividad cerebral obtenidos durante los actos de producción comunicativa (lingüística o gestual). Sin duda, estos estudios han dado buenos frutos y se ha avanzado mucho en cuestiones planteadas en la relación neurología-lenguaje. Sin embargo, han presentado también serias limitaciones prácticas —sobre todo en los ámbitos de psicología clínica y educativa— y la necesidad del derribo de ciertos mitos que se han ido construyendo en el imaginario colectivo de una cierta tradición cognitiva que no han sido refrendados por la experimentación. Uno de estos mitos supone la creencia de que lenguaje objetivo y metafórico operan sobre distintas zonas cerebrales. Con el propósito de descubrir la influencia sobre el desarrollo del lenguaje a partir de la estimulación de determinadas zonas cerebrales, estudios neurológicos recientes han encontrado que el límite de la actividad desarrollada en unas u otras es mucho más difuso de lo que presuponían sus hipótesis iniciales (Pérez Álvarez, 2018). Del mismo modo, estas investigaciones nos encaminan hacia la inclusión de un elemento en el estudio de las metáforas que se revela como determinante para la práctica en virtud de su mayor predictibilidad y capacidad de influencia directa por parte de terapeutas y educadores: el contexto en que se producen las metáforas (Boroditsky, 2001). Junto a los tradicionales *objetivo* y *fuentes*, el *contexto* conformaría así un tercer elemento imprescindible para su completa comprensión y manejo potencial desde cualquier disciplina científica.

2.2. Contexto deportivo como fuente de metáforas educativas

Para aconsejar a los maestros de sus recién creadas instituciones educativas, decía San Juan Bosco, trayendo a su discurso las de su maestro, el santo Francisco de Sales, que atrae más una gota de miel que un barril de vinagre (Francisco de Sales, 2015). Con ello quería expresar que es más eficaz para la acción educativa que pretendía emprender en sus obras el empleo de un poquito de persuasión por

parte del maestro capaz de presentar algo atractivo a sus alumnos que la aplicación de mucha medida disciplinaria. Valga la metáfora para traer al foco de análisis al deporte como tema transversal proveedor de “gotas de miel” capaz de conducir a nuestros alumnos hacia los objetivos educativos que nos marcamos.

En virtud de su presencia y relevancia social, el deporte ofrece oportunidades motivacionales para el aprendizaje de primer orden (Barbero, 2015, 2017). Entre otros posibles eventos relacionados con el deporte, las noticias deportivas con seguimiento multitudinario ofrecen para el educador una privilegiada realidad empírica conocida por una amplia comunidad a partir de la cual se pueden obtener fuentes metafóricas fácilmente superponibles a objetivos concretos sobre los que centrar la acción educativa (la virtud de la constancia, por ejemplo). Por seguir con este último ejemplo, entendamos cómo la victoria final de un equipo olímpico de remo que remonta en una regata en la que habían navegado en última posición durante gran parte de la prueba nos permitirá establecer paralelismos con el trabajo en equipo realizado por aquellos alumnos que no terminan de arrancar por la falta de constancia en clase. Nos extenderemos en el próximo punto del capítulo en otros ejemplos; más aún, propondremos algún posible itinerario instruccional basado en metáforas deportivas, pero valga la presentada para entender el primer fundamento del uso educativo de las metáforas deportivas, a saber: su capacidad para ayudar al educador en la asociación entre los contextos común y personal de sus alumnos.

Un segundo fundamento del empleo educativo de las metáforas se encuentra en el privilegiado nivel de influencia que pueden ejercer los eventos deportivos sobre las emociones (Castañón, 2003). Cabe tener presente el aspecto negativo que entraña este punto, asociado al fanatismo capaz de llevar a algunas personas, bajo unas determinadas circunstancias, a una completa irracionalidad. Lo hemos comprobado cada vez que el apoyo a un equipo de fútbol, por ejemplo, supone la descalificación o el enfrentamiento físico más allá de lo deportivo con el rival. Teniendo, por tanto, este peligro presente – como es inherente a cualquier exceso humano –, consideremos que la emotividad que suscitan los deportes pueden otorgar al educador contextos de influencia positivos muy interesantes. Muchas veces nos encontramos con la incapacidad para expresar lo que sentimos. Es-

to se debe al carácter privado de los eventos psicológicos (Skinner, 1989), que hace imposible que nuestros sentimientos sean percibidos por los demás exactamente igual a como lo hacemos nosotros. Sin embargo, la metáfora viene al rescate y nos permite establecer similitudes a partir de experiencias compartidas. Así, el grado de exactitud en el traslado de nuestros sentimientos dependerá del grado de ajuste entre la realidad vivida por nosotros y la realidad compartida: la metáfora nos ayuda a transitar de una a otra. Por eso, nuestros interlocutores se hacen una idea de cómo nos sentimos cuando estamos “lentos” de alegría” o cuando, por el contrario, “nos hierve la sangre”. En este sentido, el deporte, una vez más, puede ofrecer contextos útiles para la identificación de estados emocionales, como prueba que alguien pueda sentirse “fuera de juego” en una situación determinada.

Como tercer y último fundamento, mencionar una ventaja del uso de las metáforas deportivas: su continua actualidad. La cantidad de noticias que se generan desde el ámbito deportivo (ya sean las públicas, generadas por los medios de comunicación o las relacionadas con la propia actividad deportiva de nuestros alumnos) nos permite que las metáforas que creemos con fines educativos remitan continuamente a eventos actuales. Esto, sin perjuicio de la utilización de metáforas que hacen referencia a hechos deportivos históricos que quedaron grabados en el imaginario colectivo. Por eso, si hay deportes o deportistas que gustan y siguen nuestros alumnos –lo cual es bastante común–, o incluso, si son ellos mismos los deportistas, es de gran utilidad conocer su evolución y resultados en las últimas competiciones, pues tal conocimiento nos permitirá “estar a la última” y generar contextos *fuentes* relacionables con *objetivos* descriptores de su realidad que nos interesen por cuestiones educativas. Al fin y al cabo, pretendemos influir positivamente sobre esa realidad, así como Carlos Sainz trata de hacer sobre la suya, cuando, para adaptar su estrategia, se informa con precisión sobre cómo es el terreno de cada etapa del Dakar, cuyo paisaje, para más dificultad, va cambiando en función de la dirección en que el viento ataca las dunas.

3. SENTIDO, EJEMPLOS Y PROPUESTAS PARA LA INSTRUCCIÓN EDUCATIVA

3.1. *Metáforas deportivas para la resiliencia*

La pandemia provocada por el Coronavirus SARS-2 (Covid-19) que la humanidad vive mientras se redactan estas líneas ha puesto sobre la mesa, con más urgencia que antes, si cabe, la necesidad de favorecer desde la escuela la resiliencia generativa (Grané y Forés, 2019), que supone no solo resistir ante las dificultades que aparecen en la vida de cada uno de nosotros, como por ejemplo, una pandemia, sino salir mejorados después de su paso (Amado, Fernández y Oporto, 2020).

De un modo particular las derivadas de la pandemia, pero sean cuales fueren, las dificultades suponen para las personas una suerte de lanzamiento hacia retos concretos, prácticos, ineludibles. Ante ellos, los educadores se convierten en auténticos baluartes y sus propuestas pedagógicas en las posibles *gotas de miel* de Don Bosco, más necesarias que nunca. Es por eso, que, si comparáramos las metáforas deportivas con esas gotas en los puntos anteriores, podamos pensar que una instrucción basada en el poder de la metáfora puede constituirse en una herramienta valiosa en tiempos de pandemia y más allá, pues la resiliencia ha estado presente en el deporte desde siempre, y de igual manera, será necesaria también en el futuro. De hecho, en crecer a partir de las dificultades el deporte es campo privilegiado. Son multitud los ejemplos que este contexto puede aportar a la instrucción educativa, porque tanto su objetividad, construida sobre hechos concretos, como su común —muchas veces masivo— conocimiento por parte del alumnado, ayuda a formar lo que en la fusión de los terrenos psicológico y lingüístico hemos venido en llamar en este capítulo *fuentes de las metáforas*. Dado que la instrucción aportaría los objetivos de tales metáforas, en el sentido también anteriormente descrito —conductas pretendidas que se superponen a las conductas tactadas en la *f fuente*—, el contexto deportivo viene a completar el elenco de elementos metafóricos a partir de los que podemos operar de modo eficaz e influyente en la educación, de un modo particular, en tiempos pandémicos y post-pandémicos, tal y como apuntan los estudios más recientes de la psicología contextual que

analiza sus efectos psicológicos (Gloster A., Lamnisos, D., Lubenko, J., Presti, G., Squatrito, V., Constantinou, M, et al., 2020).

3.2. Propuesta de fuentes, objetivos y contextos para las metáforas deportivas

Se ofrece a continuación un diseño instruccional que, por su carácter general, pretende poder ser adaptado a distintas etapas educativas. En él, a modo de botón de muestra que no pretende agotarse en el contenido de este capítulo sino ser desarrollado en trabajos posteriores, se aportan elementos metafóricos básicos relacionados con el ámbito deportivo (fuentes, objetivos y contextos) que pueden ayudar al trabajo en resiliencia generativa de los docentes y a la asunción comprometida del mismo por parte de sus alumnos.

Téngase en cuenta que la propuesta pedagógica que se expone toma las siguientes referencias:

- a) Para la selección de los deportes a partir de los cuales se obtienen las fuentes de las metáforas: se proponen los cuatro que fueron elegidos como más atractivos por los niños de la muestra de la investigación realizada para la Tesis Doctoral en que fue expuesto el programa “Golilandia” (Barbero, 2017). La ejemplificación a partir de estos deportes puede dar una idea de contextos, y por tanto, significaciones sociales compartidas por un amplio sector infantil o juvenil, que además, suelen contar con un alto grado de aceptabilidad, deseabilidad y potencial atractivo para la imitación.
- b) Para la concreción del contexto deportivo en que se desarrollan las fuentes de las metáforas: se han seleccionado los proporcionados por aquellas personas o situaciones vinculadas a cada deporte elegido por los alumnos en la investigación citada en el punto anterior. Pudiendo ser reconocidas por un amplio sector de la población, se pretende que también estas personas o situaciones sean asociadas a conductas identificables, descriptibles y objetivables; a su vez, deben ser fácilmente superponibles al contexto en que se proponga la instrucción. En este sentido, la habilidad del docente para identificar y exponer convenientemente los elementos contextuales comunes entre

su realidad, la de sus alumnos y la de las fuentes metafóricas, resultará crucial para la eficacia de la propuesta.

- c) Para la selección de los objetivos de las metáforas: se proponen conductas que objetivan cuatro virtudes clave en la formación del carácter, cada una de las cuales se encuentra ubicada en una de las grandes categorías: morales, intelectuales, prácticas y cívicas (Carreira, 2020, p. 59). Cual antídoto, se entienden necesarias para contrarrestar cada uno de los cuatro principales efectos adversos que la pandemia del Covid-19 ha causado en el alumnado mundial a tenor de los resultados de sendos informes sobre el impacto educativo de la pandemia: OCDE (2020) y (ONU, 2020a; 2020b). No obstante lo anterior, se pretende que los ejemplos propuestos puedan ser aplicados a otros posibles escenarios futuros no pandémicos.
- d) Para la selección del contexto temático (contenidos instructivos): se toman cuatro contenidos básicos transversales que aparecen en distintas etapas de las propuestas por el currículo de la legislación española LOMLOE (2020). Se toman contenidos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua. No obstante, se propone a los educadores que pudieran hacer uso de la propuesta una adaptación a sus propios contextos, en cualquier nivel y materia, para lograr una superposición más precisa entre objetivos y fuentes de las metáforas.
- e) Para el orden en que las metáforas son presentadas: se sigue la secuencia instructiva propuesta por la metodología CAIT para el aprendizaje (Beltrán y Pérez, 2003; Beltrán y Barbero, 2014). La división esencial que propone esta metodología para todo aprendizaje humano nos permitirá clasificar las metáforas propuestas en distintas tipologías: de “sensibilización” (relativas a afectos), de “elaboración” (relativas a procesos cognitivos), de “personalización” (relativas a aplicación práctica) y de “metacognición” (relativas a la reflexión sobre los propios aprendizajes). Las categorías no son estancas: una misma metáfora puede ser empleada con distintas intencionalidades, lo cual cambiaría su función, y por tanto, tipología. Teniendo esto presente, entiéndase la clasificación presentada como una de

las posibles, y en cualquier caso, útil para la exposición didáctica.

Tabla 1. Metáfora número 1: fútbol-compasión

METÁFORA 1	Tipología CAIT: Sensibilización
DEPORTE	FÚTBOL
SITUACIÓN ADVERSA	Brecha digital. Agudización de la pobreza por parte de los alumnos pertenecientes a familias con recursos escasos.
CONTEXTO DEPORTIVO FUENTE	En un partido de la Premier League (liga inglesa) de 2001, Paul Gerrard, portero del Everton, se lesionó en un lance del juego en el borde del área quedando fuera de toda posibilidad de disputar el balón. Un jugador del West Ham, Di Canio, se quedó solo ante la portería, pero decidió renunciar a su ventaja para asegurar la atención sanitaria de su rival (Diario AS, 2001).
VIRTUD OBJETIVO / DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	Compasión (perteneciente al grupo de virtudes morales). / Prestar tiempo, recurso digital u otro evento que demuestre ayuda a un compañero con dificultades derivadas de la brecha digital.
CONTENIDO INSTRUCCIONAL	Ciencias de la Naturaleza: esta metáfora puede aparecer en el análisis biológico del cerebro (ajustado al nivel educativo) y mostrar cómo una contusión fuerte puede provocar inconsciencia, como la que sufrió el portero del Everton, Paul Gerrard en 2001.
FORMULACIÓN DE UNA POSIBLE METÁFORA	No podemos seguir impasibles “el juego” de nuestra vida sin mirar a nuestro alrededor y ayudar a los que tienen más dificultades.

Tabla 2. Metáfora número 2: tenis-raciocinio

METÁFORA 2	Tipología CAIT: Elaboración
DEPORTE	TENIS
SITUACIÓN ADVERSA	Precipitación, rapidez y superficialidad en los juicios sobre las situaciones o las personas a que puede llevar el aumento exponencial de la relación digital.
CONTEXTO DEPORTIVO FUENTE	Rafael Nadal, el gran tenista español, nunca escribe en sus redes sociales “en caliente” tras un partido (Seoptimer, 2021), ya esté alegre o triste. Por sistema, emplea un procedimiento particular (expuesto con mayor extensión en la referencia aportada) que asegura un uso responsable de las redes sociales.

METÁFORA 2	Tipología CAIT: Elaboración
VIRTUD OBJETIVO / DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	Raciocinio (perteneciente al grupo de virtudes intelectuales). / Decir con asertividad los propios pareceres a otros, en el momento y de la forma precisa para entablar relaciones sanas y positivas.
CONTENIDO INSTRUCCIONAL	Ciencias Sociales: influencia de las redes sociales sobre las personas y su comunidad de referencia, local y global.
FORMULACIÓN DE UNA POSIBLE METÁFORA	Maneja de forma inteligente los tweets emocionales de tu vida.

Tabla 3. Metáfora número 3: atletismo-determinación

METÁFORA 3	Tipología CAIT: Personalización
DEPORTE	ATLETISMO
SITUACIÓN ADVERSA	Incertidumbre. En pandemia, y en la vida en general, se suceden situaciones cambiantes y a veces amenazantes que pueden generar inestabilidad en la familia, el colegio y la sociedad en general.
CONTEXTO DEPORTIVO FUENTE	Como pone de manifiesto el equipo Titan Desert (2021), los participantes de su prueba de atletismo, una de las más exigentes del mundo, precisan, además de un buen entrenamiento físico, de otro: el que se realiza sobre la determinación del participante, que ante el planteamiento de continuas disyuntivas, como por ejemplo, tener que decidir qué camino tomar en mitad del desierto, necesita superar el bloqueo inicial a que puede conducir la incertidumbre.
VIRTUD OBJETIVO / DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	Determinación (perteneciente al grupo de virtudes prácticas). / Persistencia en el tiempo y decisión en la ejecución ante una tarea problemática que presente disyuntivas o diferentes opciones de respuesta.
CONTENIDO INSTRUCCIONAL	Problemas matemáticos. Ofrecen distintas posibilidades de solución, ante cuyo afrontamiento cabe cierto nivel de incertidumbre que ha de ser superado a través de la determinación del estudiante.
FORMULACIÓN DE UNA POSIBLE METÁFORA	Afrontar con determinación las dunas y desiertos de tu vida te permitirá elegir el camino adecuado, que no siempre es el más fácil.

Tabla 4. Metáfora número 4: baloncesto-responsabilidad

METÁFORA 4	Tipología CAIT: Metacognición
DEPORTE	BALONCESTO
SITUACIÓN ADVERSA	Aumento del sedentarismo y las tecnoadicciones por parte de la población infantil y juvenil.
CONTEXTO DEPORTIVO FUENTE	Pau Gasol (Gasol Foundation, 2020) lanza el reto #fruitimpact para promover el consumo de fruta y combatir la pandemia de la obesidad infantil.
VIRTUD OBJETIVO / DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	Responsabilidad (perteneciente al grupo de virtudes cívicas). / Aumento del número de horas dedicadas a la práctica deportiva y aumento del consumo de piezas de fruta al día, ambos, dentro de un rango sano.
CONTENIDO INSTRUCCIONAL	Lengua. Esta metáfora se puede presentar a partir del trabajo en una lectura comprensiva sobre la noticia de la campaña “#fruitimpact”, con preguntas planteadas por el docente ad-hoc y orientadas, además de a la detección de comprensión lingüística en sí, al trabajo hacia la virtud expuesta.
FORMULACIÓN DE UNA POSIBLE METÁFORA	Dedica horas al estudio; pero encesta un triple haciendo deporte y alimentándote bien.

3.3. Conclusión

Las metáforas deportivas expuestas pueden combinarse, adaptarse, modificarse, reducirse o aumentarse en función de multitud de situaciones, variables y contextos ante las que pueden mostrar su utilidad pedagógica. Valgan las aportaciones realizadas para animar al profesorado a experimentar la educación en virtudes a través del poder de la metáfora unido al de la motivación que suele suponer para nuestros niños, adolescentes y jóvenes el deporte. Esta combinación muestra un amplio campo creativo para la programación docente por recorrer, lleno de posibilidades infinitas y siempre actualizables que nos permitirá generar afrontamiento resiliente ante las situaciones de dificultad que se plantean en la vida.

Bibliografía

- Amado, L. M. Fernández y Oporto, M. (2020). Resiliar en tiempos de crisis e incertidumbre. En M. Kazmierczak, M. Signes y C. Carreira, (Coords.). *Aportaciones académicas en tiempos de crisis* (pp. 329-346). Eunsa.
- Barbero, M.A. (2017). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento a través de la metodología CAIT* [tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional CISNE. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49388/1/T40292.pdf>
- (2015). *El modelo inclusivo CAIT. Experiencia Golilandia dentro del Proyecto Scholas Occurrentes*. III Congreso Internacional Scholas Occurrentes 2015 [Ponencia] Ciudad del Vaticano, Roma. <https://tinyurl.com/yy2pp2dx>
- Barnes-Holmes, D. y Stewart, I. (2004). Relational frame theory and analogical reasoning: empirical investigations. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4, 241-262.
- Beck, A.T. y Weishaar, M. (1989). Cognitive therapy. En A. Freeman, K.M. Simon, L.E. Beutler y H. Arkowitz (ed.). *Comprehensive handbook of cognitive therapy* (pp. 21-36). Plenum Press.
- Beltrán, J. A. y Barbero, M.A. (2014). El modelo inclusivo CAIT. Un modelo de intervención en estrategias de aprendizaje y rendimiento a través de la metodología CAIT. *INEAD - VII Congreso de Psicología y Educación*, 1(7), 589. <https://tinyurl.com/yxho8zu3>
- Beltrán, J. A., y Pérez, L. F. (2003). *Reflexiones pedagógicas para la práctica del Modelo CAIT*. En Martín, Beltrán y Pérez: *Cómo aprender con Internet*. Foro Pedagógico de Internet.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? English and Mandarin speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Carreira, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- Castañón, J. (2003). El lenguaje deportivo como generador de expresiones para otras áreas informativas [Seminario]. *Expresiones deportivas como metáforas de la vida diaria*. Centro de Estudios Olímpicos José Benjamín Zubiaur. <https://www.efdeportes.com/ceo/>
- Cienky, A. y Müller, C. (2008). Metaphor, gesture and thought. En R. W. Gibbs (ed.). *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 483-501). Cambridge University Press.
- Diario AS (2001). *Di Canio y un joven ghanés, premios al 'juego limpio' de la FIFA*. <https://tinyurl.com/yym57rsa>
- Fernández-Viviana, H. (2007). *Diccionario práctico de figuras retóricas y términos afines: tropos, figuras de pensamiento, de lenguaje, de construcción, de dicción y otras curiosidades*. Albricias.
- Francisco de Sales (2015). *Tratado del amor de Dios* [Reedición póstuma]. Edibesa.

- Gasol Foundation (2020). *Pau Gasol lanza el reto #fruitimpact para promover el consumo de fruta y combatir la pandemia de la obesidad infantil*. <https://tinyurl.com/y6lmuxg5>
- Gifford E. V. y Hayes, S. C. (1999). Functional contextualism: a pragmatic philosophy for behavioral science. En W. O'Donohue y R. Kitchener (eds.). *Handbook of behaviorism* (p. 285-327).
- Gloster A., Lammis, D., Lubenko, J., Presti, G., Squatrito, V., Constantinou, M, et al. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health: An international study. *PLoS ONE* 15(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244809>
- Grané, J. y Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros. Resiliencia y neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Hayes, S. C. (23 de febrero de 2020). Skills-Based Intensive [ponencia]. Portland. ACT Bootcamp. <https://www.praxiscet.com/events/act-bootcamp-portland/>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2020a). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. U.N. <https://tinyurl.com/yf9e9um>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2020b). *Informe de políticas: Las repercusiones de la COVID-19 en los niños*. U.N. <https://tinyurl.com/yxz6g7xl>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2020). *The impact of Covid-19 on education insights from education at glance*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Pérez Álvarez, M. (2018). *Más Aristóteles y menos Concerta®: Las cuatro causas del TDAH*. Ned Ediciones.
- Seoptimer (2021). *Redes sociales y Rafa Nadal: un gigante del deporte y de internet*. <https://tinyurl.com/y6lomnhj>
- Skinner, B. F. (1989). The origins of cognitive thought. *American psychologist*, 44, 13-18.
- Steen, G. J. (2011). The contemporary theory of metaphor-now, new and improved. *Review of Cognitive Linguistics*, 9, 26-64.
- Titan Desert (2021). *La Titan Desert regresa a sus orígenes*. <https://www.titan-desert.com/es>
- Törneke, N. (2020). *La metáfora en la práctica*. Didacbook.

Logos, mythos y aischrologia: la prohibición del lenguaje soez en la concepción aristotélica de la educación

Miguel Ángel Belmonte¹

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos encontrar en algunos elementos de la filosofía aristotélica de la educación una clave para juzgar acerca de ciertos presupuestos y tendencias en las políticas educativas contemporáneas en relación con el control del lenguaje. No se trata, por tanto, de un puro interés filológico o histórico, lo que nos mueve a presentar los argumentos aristotélicos, aunque, por supuesto, nuestro acercamiento procura preservar el modo particular de tales disciplinas y se apoya en ellas. Lo que nos mueve es el interés por evidenciar las paradojas, cuando no las contradicciones, de una cultura, una educación y una política que se van imponiendo de manera cada vez más abrumadora y sin dejar espacio para la discrepancia. Comenzaremos, pues, por exponer dos casos cercanos a nuestra experiencia de varias décadas en el ámbito de la educación institucionalizada. En primer lugar, el caso de una política lingüística para la cual el objetivo no es que todos los hablantes aprendan a expresarse en un registro culto, sino que no cambien de lengua cuando usen un registro coloquial. En segundo lugar, las políticas de promoción, dentro y fuera de la escuela, de un lenguaje políticamente correcto en el que no quepa forma alguna de discriminación.

Veamos el primer caso: a lo largo de los últimos cuarenta años, las autoridades autonómicas catalanas han promovido diversas campañas de promoción y defensa de la lengua catalana. En ge-

¹ Miguel Ángel Belmonte es IP del proyecto “Control social, posmodernidad y comunidad política” y profesor de Ciencia Política en la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities (Barcelona, España).

neral, tales campañas atienden especialmente a las dificultades producidas por la situación de diglosia en que la existencia de otra lengua predominante en ciertos ámbitos socioculturales provoca la debilidad de la lengua que se quiere fomentar. Se puede decir que las políticas de la así llamada ‘normalización’ lingüística manifiestan una voluntad de resiliencia, un intento de fortalecer una lengua frente a la presión de otra que supuestamente la desgasta y erosiona permanentemente.

Una de las perspectivas desde las que se puede observar este fenómeno es lo que podemos llamar diglosia emocional, fenómeno por el que los hablantes tienden a cambiar de lengua cuando quieren expresar insultos, obscenidades o lenguaje soez en general. Así lo recoge un informe sobre la situación de la lengua catalana a comienzos de este siglo:

La falta d'autonomia i la subordinació resulten especialment punyents en l'àmbit familiar i en el registre col·loquial. Els analistes de les varietats col·loquials constaten una vegada i una altra que les innovacions del català en aquest registre són profundament deutores de les que es produeixen en la llengua castellana, de manera que el català segueix ben de prop les oscil·lacions dels registres col·loquials de la llengua veïna. (Pons y Vila, 2005, p. 83)

Esta situación se combatió desde las autoridades autonómicas con campañas que promovían el uso de vocabulario coloquial y expresiones malsonantes autóctonas. Tanto en los medios de comunicación como en la educación escolar se fomentaba el uso del lenguaje malsonante a condición de que fuera autóctono, como un signo incluso de la preocupación por la defensa y conservación de un determinado bien cultural: “Un dels indicis més preocupants de la degradació del català i de l'espanyolització és la desaparició del riquíssim repertori de renecs, parulotes i flastomies de Catalunya” (Fàbrega, 2009). Hizo falta, por ejemplo, para la traducción de películas y series de televisión, crear todo un argot específico relativo al mundo de la delincuencia y los bajos fondos, que no solo era antes desconocido para el gran público sino para los mismos delincuentes. En términos de objetivos educativos, daba la impresión de que el resultado más deseado era no el dar o no dar un buen ejemplo de vida al joven espectador, sino que en caso de que imitara esa senda vital, usara una determinada lengua y no otra para sus actividades.

Veamos ahora el segundo caso: en los últimos años asistimos, no solo en España, a intensas campañas institucionales orientadas a la erradicación de toda forma de lenguaje discriminatorio. Gran parte del lenguaje coloquial tradicional se ha convertido en sospechoso de encerrar diversas formas de sexismo, racismo, etc. Desde las instituciones políticas y educativas se lucha no solo por impedir la presencia de tales actos de discriminación lingüística en la esfera pública, sino que también se incentiva su eliminación en el ámbito privado, animando a la ciudadanía a convertirse en agentes vigilantes del lenguaje propio y del vecino. La victoria del lenguaje políticamente correcto empieza por la autocensura vigilante y permanente. Y se consolida mediante el ostracismo social, incluyendo la eventual expulsión de las redes sociales virtuales. Retroalimentando el proceso, la propia opinión pública pasa a reemplazar a las autoridades mediante “procesos de justicia paralela resultantes en acosos, linchamientos o acusaciones públicas (*public shaming*)” (Cigüela, 2020, p. 26).

Se da, por tanto, la paradoja de que uno puede blasfemar todo lo que quiera, puede usar (e incluso según cómo debe) un lenguaje soez, malsonante, obsceno, pero no puede hacer según qué afirmaciones, por más que estén basadas en evidencias biológicas o sociológicas, si son consideradas por los controladores de la corrección política como discriminatorias. El criterio que subyace en esta preocupación por el control del lenguaje es el de que, si dejamos que se expresen ciertas nociones de suyo discriminatorias, inevitablemente acabaremos realizando acciones también discriminatorias. O incluso que las palabras y los gestos son performativos y constituyen por sí mismos actos no inocentes sino actos portadores de una determinada carga discriminatoria positiva o negativa.

Los dos casos expuestos sucintamente son solo dos ejemplos de una contradicción cultural y educativa manifiesta. Sin embargo, en ambos casos se de una premisa que es verdadera: el reconocimiento de una conexión entre lenguaje y acción, la capacidad del lenguaje para ser algo así como la sombra que preanuncia un cierto acto. Y esta premisa, como veremos a continuación, estaba ya presente en la concepción clásica de la educación, especialmente en el planteamiento aristotélico, aunque conduciendo a conclusiones radicalmente opuestas.

2. LAS RAZONES ARISTOTÉLICAS

La *Ética a Nicómaco* y la *Política* de Aristóteles contienen un mapa detallado del dinamismo de la vida moral, indisociable de la vida política. No basta saber en qué consiste ser excelente personalmente, sino que hace falta que la comunidad entera esté involucrada en la intención de llegar a ser lo mejor que podamos ser. De ahí que la educación no sea solo una responsabilidad de las familias, sino que la sociedad entera debe estar comprometida en la educación. La misma acción política, manifestada especialmente en las leyes, tiene un carácter pedagógico. Esto es así porque las leyes obligan a actuar de una determinada manera a mucha gente durante mucho tiempo. De modo que los hábitos que adquirimos son, en gran medida, resultado de las leyes bajo las cuales transcurre nuestra vida. Y no solo de las leyes referidas directamente a la educación de la infancia y la juventud, sino que el ordenamiento general de la vida social es también una cierta educación permanente para todas las edades.

Hacia el final del libro VII de la *Política*, Aristóteles sostiene que la autoridad política debería prohibir la *aischrologia*, que puede traducirse como lenguaje soez, obsceno o malsonante. Veamos primero cómo llega el Estagirita a esta conclusión y, posteriormente, qué resulta de comparar su posición con los planteamientos contemporáneos antes descritos.

2.1. *Aischrologia vs eutrapelia*

Aristóteles no niega que podamos hacer bromas ni usar lenguaje soez. No es tan aburrido ni tiquismiquis. Pero cree que no debemos hacer según qué bromas ni usar un lenguaje soez delante de según quién. La virtud que regula el empleo de las bromas y el uso de un lenguaje no serio es la *eutrapelia*. Con criterio moral, el prudente sabrá ver cuándo y dónde puede usarse según qué lenguaje o según qué imágenes, etc. No se trata de un mero criterio técnico o retórico respecto a cómo tener más éxito ante una audiencia, es decir, no se trata de la mera habilidad del actor cómico o del escritor de comedias para cautivar al público. Lo mismo se puede decir del género trágico. En el libro segundo de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles deja bien cla-

ro que el virtuoso debe sentir compasión y temor (elementos propios de la tragedia) en las circunstancias adecuadas:

en el temor (...) [y] la compasión (...) caben el más y el menos, y ninguno de los dos está bien; pero si es cuando es debido, y por aquellas cosas y respecto a aquellas personas y en vista de aquello y de la manera que se debe, entonces hay término medio y excelente, y en esto consiste la virtud. (Aristóteles, 1985, p. 25)

De modo análogo, en el libro cuarto, Aristóteles destaca que la persona bien educada también debe distinguirse por el tipo de bromas que hace y que le hacen gracia. Hay un sentido del humor que es signo de una personalidad virtuosa y otro sentido del humor que es signo de una personalidad servil, carente de la debida educación. Pero la diferencia no estriba meramente en el tipo de efectos producidos en los demás, sino principalmente en la rectificación racional del propio carácter. Entre el extremo vicioso por exceso de la bufonería y el extremo vicioso por defecto de la aspereza, se encuentra el medio virtuoso del tacto (*epidexia*) y la viveza de ingenio (*eutrapelia*). Incluso en la evolución de las comedias griegas encuentra Aristóteles diferencias en cuanto al modo más o menos servil de producir la risa: “para los autores de las comedias antiguas lo cómico era el lenguaje soez (*aischrologia*), para los de las nuevas más bien la segunda intención; no hay poca diferencia entre estas cosas desde el punto de vista del decoro” (Aristóteles, 1985, p. 68). Aunque, más allá de que la comedia hubiera recorrido el camino hacia una cierta sutilidad en sus burlas, la comedia nos muestra en cualquier caso el retrato de los caracteres peores, subrayando algún rasgo especialmente risible por su fealdad, de ahí la prevención del filósofo preocupado por el efecto mimético en el espectador. Precisamente afirma en la *Poética* que “el imitar es connatural al hombre desde niño, y en esto se diferencia de los demás animales, que es inclinadísimo a la imitación” (Aristóteles, 1984, p. 31). De ahí la conveniencia de no tomarse a la ligera qué representaciones cómicas se permiten y ante quiénes.

En el texto antes citado del libro cuarto de la *Ética a Nicómaco* ya deja entrever Aristóteles la conveniencia de prohibir cierto tipo de lenguaje, de la misma manera que se prohíben ciertos insultos: “la burla es una especie de insulto, y los legisladores prohíben ciertos insultos; quizá deberían prohibir también ciertas burlas” (Aristóteles, 1985, p. 68). Esto no quiere decir que la mera coerción extrínseca sea suficiente para evitar una bufonería viciosa. El virtuoso no

se debe contentar con no caer en expresiones que estén prohibidas por la ley. Un recto sentido de la vergüenza es más que eso: “it is not the case that either is a mere fear of others’ criticism of faults which one does not oneself regard as reprehensible” (Cairns, 2002, p. 423). Solo con grandes dificultades puede fijar la ley limitaciones en estos temas porque “lo odioso y lo agradable son distintos para las distintas personas” (Aristóteles, 1985, p. 68). Sería absurdo que la ley prohibiera el lenguaje soez a quienes están acostumbrados a emplear y oír palabras malsonantes sin que ello les suponga ningún agravio ni lo sientan como una ofensa. Pero el virtuoso, dotado de gracia y distinción, no solo evitará un lenguaje propio de esclavos, un lenguaje propio de personas que no perciben la gravedad de ciertos insultos, sino que encontrará en sí mismo el criterio que las leyes no le pueden proporcionar. Por eso, el virtuoso que destaca en cuanto a *eutrapelia*, en cuanto a saber utilizar según ordena la razón las bromas y el juego, “se comportará como si él mismo fuera su propia ley” (Aristóteles, 1985, p. 68).

2.2. *Logoi, mythoi y paidagogoi*

Es en el libro VII de la *Política* donde más rotundamente expresará Aristóteles la conveniencia de que los legisladores establezcan limitaciones a la *aischrologia*. El contexto en que se desarrolla su argumentación es el de la exposición acerca de las características más deseables para la educación en una comunidad política que busque la excelencia. El telón de fondo de la explicación es la importancia de formar a los futuros ciudadanos virtuosos, libres, capaces de ordenar sus vidas según la razón. Para ello, la atención a los recursos educativos concretos que se empleen desde la primera infancia resulta fundamental. Le preocupa al filósofo no solo qué narraciones y qué imágenes dirijamos a la infancia y la juventud, sino también qué actitudes transmitamos, qué sentido de lo digno y lo bello inculquemos, consciente o inconscientemente, en el educando. Las observaciones de Aristóteles se refieren tanto a los juegos —que han de consistir en actividades propias de personas libres y no en actividades serviles— como a las historias (*logoi*) y mitos (*mythoi*) que han de ser narrados en cada edad: “Los juegos no deben ser ni impropios de seres libres, ni fatigosos, ni lánguidos. También se preocuparán los magistrados

que tienen a su cargo la educación de las historias y mitos que los niños deben oír a esta edad” (Aristóteles, 1989, p. 146). En Aristóteles *logoi* y *mythoi* aparecen frecuentemente vinculados. Podemos entender *logos* como la parte más racional del discurso, de la argumentación y *mythos* como una narración más o menos ficticia transmitida por la literatura griega tradicional en sus diversas formas, aunque a menudo estos significados están más entremezclados que lo que la tópica dicotomía “del mito al logos” suele insinuar:

Desde la publicación del influyente *Von Mythos zum Logos* de Wilhelm Nestle (1942) a menudo se dio por supuesto que la Filosofía griega, con mayúsculas, había desplegado un esfuerzo tal que había llevado a la desaparición paulatina de ‘lo mítico’ y a la construcción de un orden racional puro definitivamente liberado, en un proceso irreversible, de cualquier vestigio de irracionalismo mítico. Sin embargo, autores como Dodds (1951) y Vernant (1971) subrayaron la sinuosidad e intermitencia de los elementos irracionales, míticos o no, en el curso del pensamiento griego. Más recientemente, autores como Marco Zingano (2009) y Richard Buxton (2013) han puesto aún más de relieve la insuficiencia de la dicotomía *mythos-logos* para explicar el alcance y sentido del pensamiento griego en su conjunto. (Belmonte, 2019, p. 25)

Cabe destacar que Aristóteles mismo frecuentemente acude a ejemplos de personajes y situaciones de la *Ilíada*, de la *Odisea* y también de tragedias conocidas de sobras por sus oyentes. Pasa algo parecido cuando un profesor universitario actual pone ejemplos a sus alumnos de películas antiguas y de series actuales. Pues, bien, aunque Aristóteles habitualmente no utiliza las narraciones míticas más que como ejemplificaciones de sus explicaciones práctico-morales; en ocasiones expresa su malestar por las acciones atribuidas a algunos personajes. Por ejemplo, cuando habla acerca de que matar a la madre es siempre y bajo cualquier perspectiva algo innoble y repugnante, critica un pasaje de una obra de Eurípides en la que parece justificarse un caso así:

En algunos casos, si bien no se tributan alabanzas, se tiene indulgencia cuando uno hace lo que no debe sometido a una presión que rebasa la naturaleza humana y que nadie podría soportar. Hay quizá cosas, sin embargo, a las que no puede uno ser forzado, sino que debe preferir la muerte tras los más atroces sufrimientos: así, resultan evidentemente ridículas las causas que obligaron al Alcmeón de Eurípides a matar a su madre. (Aristóteles, 1985, p. 33)

Probablemente para Aristóteles la tendencia de la tragedia —especialmente con el mencionado Eurípides, el último cronológica-

mente de los tres grandes autores trágicos— hacia la exposición de acciones inaceptables moralmente reconvertidas en recomendables, fuera el signo de una decadencia de las costumbres y una decadencia de la potencia educativa de la tragedia. En el caso mencionado, parece obvio que el mal ejemplo de la acción de un personaje matando a su madre como si de un acto laudable se tratara, es suficiente para desaconsejar que los responsables educativos permitan tales representaciones ante según qué edades. En el texto antes citado de la *Política*, los magistrados que tienen a su cargo la educación son los *paidonomoi*, algo así como funcionarios encargados de velar por la educación de la infancia. Son los encargados de vigilar que los juegos infantiles no sean ni demasiado duros ni demasiado carentes de disciplina. De modo análogo tienen que vigilar que los *logoi* y *mythoi* que llegan a los oídos infantiles —Aristóteles está refiriéndose a edades comprendidas entre los cinco y los siete años aproximadamente— sean tales que conduzcan sus pensamientos hacia los modelos de vida contenidos en ellos. Los pasatiempos infantiles predominantes consistían en juegos de imitación donde los niños jugaban a ser aquello que veían en los mayores:

Aristotle wishes the pastimes even of infancy to be a preparation for the life of the soldier and the citizen. Many of the games played by Greek children were 'games of imitation' (...) games of 'the King', 'the Judge', and 'the Architect' (...) Children's mimics of riding, driving, building and nursing are familiar enough to ourselves. (...) Even the games to which the little Chinese are addicted are always impregnated with the mercantile spirit; they amuse themselves with keeping shop and opening little pawnbroking establishments, and familiarize themselves with the jargon, the tricks, and the frauds of tradesmen (...) These are exactly the sort of games which Aristotle would wish his infant citizen *not* to play. (Newman, 1950, p. 486)

Aristóteles trata de eliminar tanto la realización de acciones serviles como la generación de una mentalidad servil. Como el contacto de los niños con los esclavos domésticos resultaba prácticamente inevitable, la educación ha de orientarse a minimizar la influencia servil que se pudiera generar en el niño por ver y oír frecuentemente a esclavos:

Los encargados de la educación deben considerar también el empleo del tiempo en esta edad como en las otras y cuidarse de que los niños estén lo menos posible con esclavos, ya que durante esta edad y hasta los siete años tienen que ser criados en casa, y es lógico por tanto que, siendo tan pequeños,

aprendan de lo que ven y oyen cosas indignas de personas libres. (Aristóteles, 1989, p. 147)

Un exceso de interacción con esclavos y con las costumbres de los esclavos, tanto en cuanto a las acciones como en cuanto al lenguaje, resulta según Aristóteles una amenaza indudable hasta los siete años. Aristóteles seguramente tiene en mente a las nodrizas y a los diversos servidores domésticos, hombres y mujeres, cuyas costumbres y lenguaje distan mucho de los modelos de la *paideia* ateniense: “It must have taken imported slaves generally some little time to learn to speak Greek: even those employed as nurses and *paidagogoi*, though they would commonly speak better Greek than most slaves, probably often spoke the language imperfectly” (Newman, 1950, p. 488). Incluso pasados los siete años sigue la amenaza en el caso de que el *paidagogos* (esclavo que acompaña al niño al ir y volver de casa a la escuela), aun habiendo adquirido un nivel de griego superior al del resto de esclavos, probablemente incurriera ocasionalmente en el uso de un lenguaje indecente. Por mucho que hubieran aprendido la lengua griega, los *paidagogoi* seguirían incurriendo eventualmente en la *aischrologia*. Sin embargo, la reacción de Aristóteles no consiste en proponer a los niños que aprendan el lenguaje malsonante en un griego exquisito liberado de influencias de lenguas bárbaras o solecismos, sino que directamente se les evite la exposición al lenguaje malsonante en general. Para Aristóteles el problema no es la diglosia, sino en todo caso la zafiedad y el espíritu servil inmanentes a ciertas formas de expresión: “Aristotle’s consistent repudiation of *aischrologia* -as contrasted to *eutrapelia* derives from assumptions about the inherent rusticity of such forms of comic speech” (Rosen, 2006, p. 220).

2.3. La prohibición de la aischrologia

Teniendo en cuenta estos precedentes acerca de lo antieducativo que pueden resultar ciertos modelos de conducta, resulta consecuente por parte del Estagirita la afirmación según la cual “el legislador debe desterrar por completo de la ciudad, como el peor de los vicios, el lenguaje sucio” (Aristóteles, 1989, p. 147). Y el motivo principal no es el de la desviación en el lenguaje, que también, sino, sobre todo, las consecuencias para las propias acciones. Para apo-

yar su posición, Aristóteles se hace eco de una idea presente en la mentalidad griega antigua según la cual las palabras son como una sombra de las acciones. Por ejemplo, Plutarco en su libro *De liberis educandis* sostiene que a los hijos se les ha de alejar del lenguaje indecente (*aischrologia*) y se apoya en la frase de Demócrito “una palabra (*logos*) es la sombra de un acto” (Newman, 1950, p. 488). También Jenofonte, en la *Ciropedia*, pone en palabras de Ciro dirigidas a los nobles esta idea:

que los hijos que engendremos se eduquen aquí, pues nosotros seremos mejores al querer ofrecernos como el mejor ejemplo posible para nuestros hijos, y los niños, ni queriendo, se harían malos fácilmente, al no ver ni oír nada vergonzoso (*aischron*), y vivir, en cambio, día a día en la práctica del bien. (Jenofonte, 1987, p. 425)

De lo que se trata es de hacer extraño a los sentidos del joven y especialmente del niño, todo aquello que pueda suponer una influencia degradante en la configuración de la personalidad en formación. El motivo de que la *aischrologia* sea degradante es que nos abre a comportarnos de modo indigno y servil. Por eso el tipo de castigo que debería aplicarse al ciudadano libre que usa tal lenguaje delante de los niños y jóvenes tendría que ser alguno “impropio de hombres libres” (Aristóteles, 1989, p. 147) de tal modo que se mostrara lo servil de la acción cometida.

En la misma medida en que la *aischrologia* debe ser prohibida, también debe ser prohibida la exposición de cuadros, estatuas o representaciones indecentes. La razón es semejante: la imaginación de lo obsceno facilita la realización de acciones obscenas. Esto se puede aplicar en general a todas las representaciones de cosas o actos indecentes, pero se debe ser especialmente cuidadoso con la representación del vicio y de la malicia. De ahí el ejemplo antes indicado contra el Alcmeón de Eurípides: no se debe proponer a la imaginación del joven que el asesinato de una madre sea algo justificable en ningún caso. No se puede envolver un acto máximo de impiedad en el manto de la belleza estética, ni cómica ni trágica, porque lo que se empieza aceptando en la imaginación y en el lenguaje, se acaba aceptando en las obras.

Aristóteles rechaza que los jóvenes reciban el impacto de un lenguaje obsceno ni siquiera con la excusa de la asistencia a las comedias

y espectáculos de yambos, donde abundaban las referencias sexuales explícitas procedentes de los rituales demétricos y dionisiacos. Tanto en la comedia como en la poesía yámbica en general, encontramos presentes elementos tales como invectivas, obscenidades y burlas descarnadas que en origen fueron elementos rituales comunitarios primitivos. En su desarrollo concreto alguna de esas extrañas formas de “alegría” colectiva resultan no muy diferentes de las despedidas de soltero y de soltera que tristemente abundan por las ciudades del mundo de hoy, solo que entonces iban envueltas en el manto justificativo de ciertos rituales religiosos primitivos:

En la misma Eleusis, concretamente en las fiestas de las Haloa, las mujeres se reunían y realizaban un banquete nocturno con todo tipo de alimentos, entre los cuales estaban las tartas con formas de genitales masculinos y femeninos, y la celebración se veía acompañada de la presencia de falos artificiales. (Carrizo, 2018, p. 30)

Independientemente del grado de filiación entre comedia y yambo, ambos evolucionaron como géneros expresivos en los que una tradición heterogénea de narración y lenguaje obscenos había ido desarrollándose con unas determinadas funciones sociales y políticas:

the similarities between Ionian *iambos* and Attic comedy are limited, and those that are come from a crossing of the abusive and narrative habits of Greeks in many private and public contexts with the political function that each of these two genres acquired. (Bowie, 2002, p. 50)

Para Aristóteles, la comedia con su *aischrologia* y sus caracteres excéntricos solo tenía un lugar marginal en la vida social y política, de modo parecido a cómo los comediantes quedaban reducidos a vagar de unas ciudades a otras:

Aristotle notes the Doric tradition that *komazein* was derived from the word ‘village’ (*kome*): the Greek verb *komazein*, according to this tradition, inscribes the fact that those who performed comedy had been driven from the city and forced to wander about the countryside. (Crane, 1997, p. 225)

Aristóteles mismo introduce una excepción a la exigencia de prohibir la *aischrologia* “en los templos de los dioses en cuyo culto la ley autoriza la procacidad (*tothasmos*)” (Aristóteles, 1989, p. 147) pero con la salvedad de que solo acudan mayores de 21 años, edad a la que los ciudadanos podían “sentarse a las mesas comunes y beber” (Aristóteles, 1989, p. 148). De esta manera, preservados hasta esa edad de

palabras e imágenes obscenas “la educación los inmunizará contra los daños que de ellos [yambos y comedias] resulten” (Aristóteles, 1989, p. 148). La obscenidad asociada al culto no era un mero desahogo ocasional ni un mero juego de borrachos, sino un elemento originalmente controlado y organizado social y políticamente:

When Aristotle (*Pol.* 7.1336b 17) advises men in authority to ban from the ideal polis pictures and literature with obscene content, he makes an exception for the cults for which custom prescribes scurrility (*tothasmos*). The word *tothadsein* means mock at or jeer (cf V 1362) but undoubtedly derives from the ritual mockery of the cults. For Aristotle the mockery is synonymous with obscenity (...) the *aischrologia* of the cults was no mere casual and licentious *jeu d'esprit*, the coarseness of a crowd of drunken revellers, but a ceremonious duty. The obscenity was well controlled and organized, and the vehicle for its use was some form of abuse. (Henderson, 1975, pp. 14-15)

Aristóteles parece intuir que la presencia en el ordenamiento de la vida pública de las *poleis* griegas, aunque fuera solo por culpa de leyes no escritas, de costumbres arraigadísimas, de este tipo de rituales religiosos en los que se oían y se veían actos de suyo obscenos, es algo que contradice el sentido general de lo noble y lo deseable según la recta razón. Como no es un revolucionario ni un cínico, el Estagirita no arremete contra tales costumbres, pero deja bien claro que no son ellas las que encajan con su modelo educativo: “es evidente que nada debe aprenderse tanto y a nada debe uno habituarse tanto como a juzgar con rectitud y gozarse en las disposiciones morales nobles y en las actividades bellas” (Aristóteles, 1989, p. 158). El que desde pequeño se ha deleitado con el lenguaje educado y agradable, con la visión de escenas bellas y la admiración hacia conductas heroicas modélicas, ese queda inmunizado contra la vulgaridad servil, la obscenidad procaz y la mala voluntad del insulto y la invectiva impropios de ciudadanos libres. No se trata de prohibir por amor a la mera represión. Se trata de tener en cuenta la fuerza que adquiere en la formación de nuestro carácter aquello con lo que primero nos relacionamos: “siempre nos encariñamos más con lo primero” (Aristóteles, 1989, p. 148) y por eso la educación ha de tener especialmente en cuenta todo lo que llega al niño, sobre todo en sus primeros años, pero también a lo largo de todo el crecimiento hasta llegar a la edad adulta. La fuerte impronta que causan las novedades (y al niño y al joven en cierto modo todo le resulta novedoso), el amor que sentimos hacia lo que se nos presenta en primer lugar (como el afecto natural a la propia

patria o los alimentos que tomamos de pequeños) y la importancia de la imitación en los juegos infantiles y en el desarrollo de nuestras potencialidades, todos estos elementos justifican la importancia dada por Aristóteles a una auténtica supervisión educativa que tiene como finalidad última formar caracteres virtuosos, libres y nobles.

3. CONCLUSIÓN

La concepción aristotélica de la educación y del orden político implica consecuencias respecto al uso del lenguaje soez (*aischrologia*), así como la presencia de imágenes o representaciones obscenas. La autoridad política debe proscribir ese tipo de lenguaje y ese tipo de imágenes, muy especialmente donde resulten una amenaza para la educación de la infancia y la juventud. La razón principal es que de las malas palabras se siguen malas acciones, no podemos desconectar el lenguaje de la vida práctica. Si nuestro lenguaje es insultante, nuestra vida también lo será. Es natural, además, al ser humano, encariñarse con aquello con lo que antes se entra en contacto. De ahí la trascendencia educativa de los elementos empleados en los primeros años de formación. Por eso las autoridades no pueden ser meramente neutrales al respecto, sino que deben vigilar qué tipo de narraciones, de *logoi* y *mythoi* son usados por los educadores. Las narraciones y las representaciones artísticas (estatuas, pinturas, escenas...) deben presentar a los ojos y a los oídos de los participantes unos modelos dignos de ser imitados, deben evitar la confusión entre lo noble y lo mezquino. El futuro de la ciudad y de sus ideales está en juego en el modo en que se afronte el hecho innegable de su fuerte impacto en las primeras etapas de la educación.

Si contrastamos la posición aristotélica con las prácticas educativas contemporáneas, en cuanto al uso del lenguaje y de imágenes obscenas, hallamos a primera vista una coincidencia: la preocupación de los gobernantes y legisladores por vigilar el uso del lenguaje en la esfera pública, especialmente en ámbitos que puedan tener una mayor consecuencia formativa, es decir, la escuela en primer lugar, pero también los medios de comunicación sociales tradicionales y las redes sociales virtuales. Sin embargo, a poco que observemos cuáles son las aplicaciones de la misma premisa, descubrimos perplejos que

lo que se incentiva es la exhibición de patrones sexuales vinculados a la perspectiva de género; la imposición de un nuevo vocabulario acorde con ella; el uso irrestricto de lenguaje blasfemo y ofensivo mientras no contenga discriminación racial o de género, etc.

Aristóteles probablemente nos invitaría hoy día a educar en la resiliencia frente a esta omnipresente acción de una cultura que, desde la escuela hasta los medios o la alta política, pretende convertir al niño, y también al adulto, en consumidor permanente de una sexualidad convertida en mero entretenimiento, a la par que esa misma cultura dominante nos impone una continua autocensura lingüística con la que se intenta dar una determinada forma ideológica a nuestro propio pensamiento. Tal educación aristotélica en la resiliencia sería hoy día toda una aventura para la que se exigiría dotarse de unas armas prácticas y lingüísticas resistentes y duraderas desde el comienzo de nuestras vidas.

Bibliografía

- Aristóteles (1984). *El arte poética*. Espasa-Calpe.
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles (1989). *Política*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Belmonte, M. Á. (2019). El papel del mito en la articulación aristotélica de conocimiento y acción: *mythos, endoxon y phronesis*. En C. Calabrese, G. Esparza y E. Junco (eds.) *Mito, conocimiento y acción. Continuidad y cambio en los procesos culturales* (pp. 25-40). Lang.
- Bowie, E. (2002). Ionian *Iambos* and Attic *Komoidia*: Father and Daughter or Just Cousins? En A. Willi (ed.) *The Language of Greek Comedy* (pp. 33-50). Oxford University Press.
- Buxton, R. (2013). *Myths and Tragedies in their Ancient Greek Contexts*. Oxford University Press.
- Cairns, D. L. (2002). *Aidos. The Psychology and Ethics of Honour and Shame in Ancient Greek Literature*. Oxford University Press.
- Carrizo, S. (2018). Inectiva, burla, obscenidad: los orígenes rituales de la yambografía antigua. *Circe, de clásicos y modernos*, 22/1, 29-48.
- Cigüela, J. (2020) Populismo penal y justicia paralela: un análisis político-cultural. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 22/12, 1-40.
- Crane, G. (1997). *Oikos and Agora: Mapping the Polis in Aristophanes' Wasps*. En G. Dobrov (ed.) *The City as Comedy. Society and Representation in Athenian Drama* (pp. 198-229). The University of North Carolina Press.
- Dodds, E. R. (1951). *The Greeks and the Irrational*. University of California Press.
- Fàbrega, J. (2009). *Renegueu, pero en català!* <https://tinyurl.com/yxpa358h>

- Henderson, J. (1975). *The Maculate Muse. Obscene Language in Attic Comedy*. Yale University Press.
- Jenofonte (1987). *Ciropedia*. Gredos.
- Nestle, W. (1942). *Vom Mythos zum Logos: die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf Sophistik und Sokrates*. Scientia.
- Newman, W. L. (1950). *Aristotle. Politics*. With an Introduction, two prefatory Essays and Notes Critical and Explanatory by W. L. Newman, volumen 3. Clarendon Press.
- Pons, E. y Vila, X. (2005). *Informe sobre la situació de la llengua catalana (2003-2004)*. Observatori de la llengua catalana.
- Rosen, R. M. (2006). Comic Aischrology and the Urbanization of Agroikia. En R. M. Rosen y I. Sluiter (eds) *City, Countryside, and the Spatial Organization of Value in Classical Antiquity* (pp. 219-238). Brill.
- Vernant, J.-P. (1971). *Mythe et pensée chez les grecs: études de psychologie historique*. Maspero.
- Zingano, M. (2009). Soberbia de la razón y uso práctico: notas sobre el destino del mito en el pensamiento clásico ateniense. *Areté. Revista de Filosofía*, XXI (2), 311-327.

La comunicación para prevenir el bullying

M^a Mar Muñoz Prieto¹

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, en los últimos años se ha convertido en una gran preocupación social. Este tipo de agresiones implican cualquier comportamiento no cívico contra personas o propiedades y/o ruptura del clima de respeto hacia la escuela.

En 1998, Olweus comenzó a estudiar el maltrato entre iguales, y desde ese momento no han cesado de publicarse diferentes estudios relacionados con el acoso escolar, tanto para poder no solo actuar en las diferentes situaciones de maltrato sino también para prevenirlas. Para ello, nos vamos a apoyar en la resiliencia, esto es, en la capacidad de recuperarse y mantener una conducta adaptativa (Garmezy, 1991). Podemos señalar que el concepto de resiliencia se introduce en la psicología en la década de los ochenta. Fueron Werner y Smith (1982) quienes comenzaron a estudiar dicho concepto, en un momento en el que predominaba el término de vulnerabilidad.

Werner y Smith concluyeron (1992) que las primeras experiencias vitales, no tienen que dejar “marcas permanentes”. La resiliencia puede darse en cualquier momento del ciclo vital.

Los centros educativos se van a convertir en un espacio en el que la resiliencia cobra un papel esencial al poder permitir que los alumnos puedan tener unos vínculos y habilidades positivas para hacer frente a situaciones adversas. Una persona resiliente es capaz de tener una fortaleza que le permitirá aceptar las circunstancias, a veces

¹ M^a Mar Muñoz, Doctora en Psicología por la Universidad de Salamanca. Profesora de Psicología del Desarrollo y de la Educación en la Escuela de Magisterio CEU de Vigo.

duras de la vida. Aunque en ocasiones, el término resiliencia presenta cierto grado de ambigüedad (Pinto, 2014), se necesita llevar a la práctica aquellos aspectos que nos permitan conocer la situación de persona vulnerables, que puedan afectar a su salud y presentar problemas psicológicos. Tal y como señalan García-Vesga y Domínguez (2013) resulta esencial conocer los matices que nos proporciona la resiliencia tales como la adaptabilidad, la posible relación entre factores externos e internos que rodean al alumno, y/o la capacidad de adaptación o proceso.

1. MÉTODO (Metodología)

1.1. Participantes

La finalidad última de esta investigación es analizar las situaciones de maltrato entre iguales en los niveles de segundo y tercer ciclo de educación primaria. Para realizar la presente investigación se han tomado como muestra 17 colegios de educación primaria ubicados en la provincia de Pontevedra. Esta muestra estaba formada por 700 estudiantes de cuarto y sexto curso de Educación Primaria.

1.2. Materiales e instrumentos utilizados

Para estudiar los perfiles obtenidos en la evaluación de los alumnos se empleó el análisis de los datos obtenidos. Para poder establecer el perfil de exposición a conductas de violencia y acoso escolar así como la incidencia, el test AVE (Acoso y Violencia Escolar) de Piñuel y Oñate (2006) incorpora escalas para acotar la incidencia y duración de la violencia escolar, su prevalencia y los daños psicológicos asociados. La prueba empleada no solo proporciona datos que nos ayudan a prevenir las conductas de acoso escolar, sino que también reflejan los posibles daños psicológicos que pueden ocasionar dichas conductas: estrés postraumático, fobias, estrés postraumático, distimia, autoimagen negativa o flashbacks.

2. PROCEDIMIENTO

2.1. Diseño

Una vez que los centros educativos autorizaron la prueba de evaluación, se pudieron obtener las siguientes escalas de acoso y violencia escolar:

- *Hostigamiento*. Esta escala evaluaba aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico y que se manifiestan mediante el desprecio hacia la persona. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los moteos, la crueldad, la manifestación gestual.
- Intimidación. Esta escala reflejaba aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amedrentar, amenazar, intimidar y hostigar físicamente.
- Amenazas a la integridad. Con esta escala se evalúan las conductas de acoso escolar que buscan amilanar a través de las amenazas contra la integridad física.
- Coacciones. Esta escala se refería a las conductas de acoso escolar que pretenden que el niño o adolescente realicen actos en contra de su voluntad.
- Bloqueo social. Esta escala evalúa las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente y aislarlo del entorno.
- Exclusión social. Esta escala refleja las conductas de acoso que buscan excluir de la participación al niño acosado.
- Manipulación social. Esta escala implicaba conocer las conductas de acoso que pretenden distorsionar la imagen social del niño o adolescente acosado.
- Agresiones. La escala de agresiones evaluaba las conductas de acoso directas de agresión física o psicológica

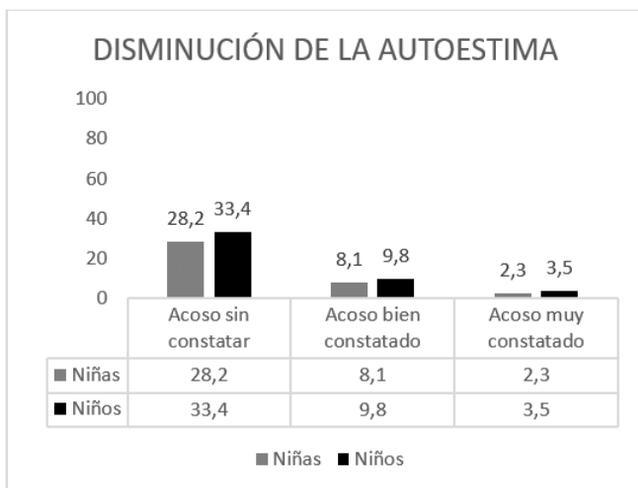
Los datos se han analizado con el programa estadístico SPSS, siguiendo también el programa planteado por el Test (AVE). (Acoso y violencia escolar). La validez de constructo de esta prueba ha resultado convalidada y contrastada suficientemente mediante análisis estadísticos (Piñuel y Oñate, 2006). Los análisis realizados de la

evaluación, nos informan de la aparición de diferentes tipos de acoso, en los cuales, el alumno podría estar sufriendo las secuelas del acoso, o también puede suceder que en el momento de la evaluación, no todavía no hayan aparecido las complicaciones psicológicas que se estaban analizando o estudiando.

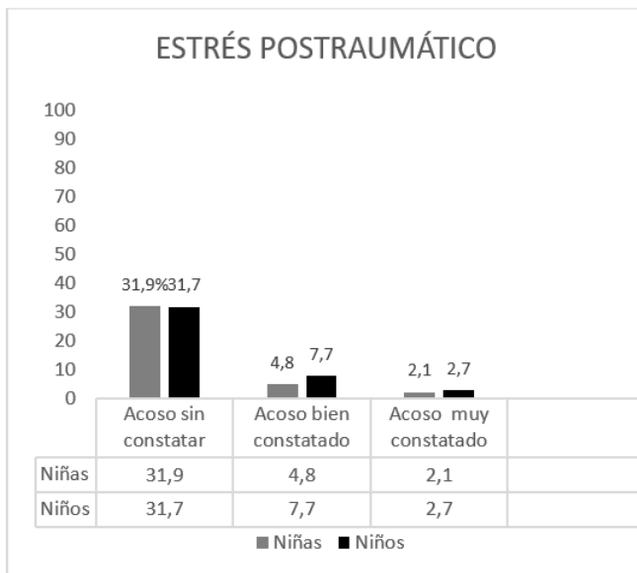
3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos, se pudo evaluar la incidencia de conductas relacionadas con el acoso escolar. En las posibles secuelas que pueden acompañar a situaciones de maltrato analizadas, pudimos comprobar cómo en la disminución de la autoestima y cómo la aparición del estrés postraumático (variables analizadas), estaban presentes en el alumnado, pero de manera muy concreta, y no alarmante. Así se refleja en las siguientes gráficas:

Gráfica 1. Disminución de la autoestima en alumnos de Educación Primaria



Gráfica 2. Estrés postraumático en alumnos de Educación Primaria



Las gráficas muestran la presencia de alumnos que estaban sufriendo maltrato entre iguales. El más preocupante se refiere al acoso muy constatado, en el que el alumnado estaba presentando secuelas psicológicas, tanto en la disminución de la autoestima como en el estrés postraumático. En el acoso bien constatado, los estudiantes todavía no estaban manifestando secuelas relevantes, con lo cual es un indicativo de que “nada está definitivamente perdido” (Vanistendael, Villar y Pont, 2009). Aquellos alumnos que han aprendido a ser resilientes, tendrán menos riesgo de presentar desajustes psicológicos, con lo cual es esperable que todos los resultados nos puedan llevar a un acoso sin constatar; en este caso, en el que no hay manifestaciones de secuelas psicológicas, el alumnado está manifestando una dimensión de superación.

Debido a los resultados obtenidos en el estudio, podemos concluir que debido a que los índices de acoso no eran alarmantes, se propuso elaborar un plan que permitiese a los alumnos evaluados, incentivar la resiliencia, fomentando la autoestima en los estudiantes, y el cono-

cimiento de sí mismos, de tal manera que pudieran ser conscientes de sus fortalezas y debilidades. Es una base fundamental, para que los alumnos puedan encontrar posibles soluciones para afrontar las dificultades. La resiliencia permite no solo preocuparse de los problemas, sino también permite centrarse en la multitud de recursos que poseen todos los alumnos. El maltrato entre iguales no puede concebirse simplemente como una experiencia tan negativa que anule a la persona. El alumnado debe incorporar dicha experiencia como una de las realidades que la vida a veces nos plantea, y poder ser capaces de sobreponerse a los aspectos adversos que se nos pueden presentar en nuestro día a día.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llegamos, nos indican que no podemos dejar de lado, la importancia de la resiliencia en la educación, ya que es una capacidad que se aprende, tal y como señala San Fabián (2020). Sin embargo, no podemos asimilar la resiliencia como un atributo con el que los niños nacen; sin embargo, sí que se puede afirmar por un proceso complejo en el ámbito social, familiar y cultural. Suárez Ojeda (1995) afirma que la resiliencia debe ser una combinación de factores que permitirán que el niño pueda superar las adversidades de la vida.

La capacidad de aprender a sobreponerse a las dificultades forma parte de la realidad de todas las personas. Es fundamental que los alumnos puedan adquirir las competencias necesarias para sobreponerse a la adversidad. Independientemente de que los alumnos estén inmersos en problemas, o no, desde los centros educativos se pueden promover programas educativos que desarrollen la resiliencia. Hellderson y Milstein (2003), señalaron la importancia de ofrecer apoyo y afecto, ofrecer objetivos retadores, enseñar habilidades para la vida o enriquecer vínculos prosociales. Fortalecer los valores como la empatía y el respeto hacia los otros, pueden ayudar a detener el acoso escolar. Podemos aprender a interpretar la resiliencia como una forma de aceptar las fragilidades que todos tenemos, así como nuestra capacidad de sobreponernos a las adversidades.

Bibliografía

- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 63-77
- Garnezy, N. A. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric*, 20, 459-466.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2002). Resiliencia en la escuela. Paidós.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Pinto, C. (2014). Resiliencia Psicológica: Una aproximación hacia su conceptualización, enfoques teóricos y relación con el abuso sexual infantil. *Summa Psicológica*, 11(2), 19-33.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Test AVE. Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.
- San Fabián, J. L. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Graó.
- Suárez Ojeda E. N. y D. Krauskopf (1995). *El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: una perspectiva psico-social*. Publicación Científica No. 552.
- Vanistendael, S., Vilar, J., y Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Intervención socioeducativa*, 43, 93-103.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. McGrawHill.

Literatura y periodismo: dos formas de comunicación lingüística para mejorar la resiliencia

Rafael Rodríguez-Ponga¹

Este estudio forma parte del proyecto “Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado” (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación consolidado Trivium, Familia, Educación y Escuela Inclusiva (2017 SGR 808), creado en la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona.

1. INTRODUCCIÓN

Literatura y periodismo son dos formas especiales de comunicación entre los seres humanos, con sus puntos en común y sus claras diferencias. En ambos casos, la lengua —hablada o escrita— es la principal herramienta que hace posible la comunicación. Es decir, la literatura y el periodismo tienen sus propios rasgos como formas especializadas del lenguaje, dentro de las enormes posibilidades que nos ofrecen las lenguas del mundo para relacionarnos unos con otros (Crystal, 2005).

Lo importante, que analizo en este estudio, es que la comunicación lingüística establecida entre los dos participantes en el proceso comunicativo (emisor-autor y receptor-lector) es muy diferente en los casos de la literatura y el periodismo, porque el contenido (ficción

¹ Rafael Rodríguez-Ponga Salamanca (Madrid, 1960) es profesor de la Facultad de Comunicación, Educación y Humanidades, de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities, de Barcelona, donde es rector desde 2019. Es doctor en Filología por la Universidad Complutense. Es presidente de la Asociación Española de Estudios del Pacífico. Fue secretario general del Instituto Cervantes (2012-18). Ha publicado estudios sobre lingüística, contacto de lenguas y cuestiones culturales. ORCID 0000-0002-0855-525X, ISNI 0000 0000 8101 4252.

o realidad), la intención, el contexto y, por supuesto, el mensaje mismo son el resultado de una utilización diferente de las posibilidades de expresión lingüística.

Tenemos que ser conscientes de que la literatura y el periodismo aparecen entrecruzados en la propia realidad humana con cierta frecuencia. Hay muchos ejemplos de cómo la misma persona puede ser escritor y periodista al mismo tiempo, es decir, como sujeto o emisor puede ser capaz de crear textos que responden a una u otra de estas dos formas diferentes de comunicación lingüística. Y, por otra parte, la persona que hace el papel de objeto o receptor recibe al mismo tiempo mensajes literarios y periodísticos.

En general, desde hace décadas, la mayoría de los estudios sobre la comunicación se han preocupado principalmente por la comunicación de masas desde una perspectiva sociológica. Incluso se ha llegado a decir que el estudio de la comunicación forma parte de la sociología, puesto que habría que poner directamente en relación los conceptos de *comunicación de masas*, *cultura de masas* y *sociedad de masas*. Además, las propias locuciones *comunicación de masas* y *medios de comunicación social* parecen invitar al análisis desde el punto de vista sociológico.

Esta corriente tiene su origen en la importancia social que tienen los estudios de comunicación, desde mediados del siglo XX, sobre todo en Estados Unidos, como centro de la llamada *Mass Communication Research*. A partir de ahí, se observa una preferencia por el estudio del aspecto social de la comunicación, hasta el punto de que determinados libros lleguen a identificar —o a no distinguir suficientemente— *comunicación* y *comunicación de masas*, preocupándose por temas estrictamente sociológicos, como pueden ser el estudio de la audiencia, de los efectos de la televisión y otros medios, de la eficacia persuasiva o de la influencia política o comercial de la comunicación de masas.

El planteamiento sociológico norteamericano enlazaba, además, con las perspectivas ideológicas europeas de origen socialista, que insistían en la importancia de los fenómenos sociales, es decir colectivos, frente a las capacidades individuales.

2. LA APORTACIÓN DE ALFONSO ALBALÁ²

En los años 1960 y 70, se produjo en España un amplio debate sobre la consideración académica del periodismo y la creación de las facultades de Ciencias de la Información en las universidades³.

En ese contexto, el profesor Alfonso Albalá publicó su ensayo *Introducción al Periodismo* (Albalá A., 1970). Tenía el mérito de que él mismo, por un lado, era a la vez periodista y escritor —poeta y novelista— y, por otro lado, como profesor y pensador, supo arriesgarse intelectualmente para analizar con profundidad los elementos lingüísticos de la comunicación.

El catedrático Gregorio Torres Nebrera⁴ destacó

su fructífera labor docente con los aspirantes a periodistas en un libro de texto, pionero y básico cuando las escuelas de periodismo daban paso a las diversas «Facultades de Ciencias de la Información» que han ido surgiendo por toda España, empezando por la de la Universidad Complutense, en la que Albalá colaboró como docente en los años de inicio del centro. [...] Albalá fue antes, después y en medio de todo un hombre fortalecido en su fe, leal con ella, responsable del compromiso ético a que esa fe obliga y decidido a testimoniarlo en lo que le apasionaba y sabía hacer con el acierto que esa misma fe otorga: la poesía. Alfonso Albalá fue sobre todo poeta. (Torres Nebrera, 2006)

Es interesante que Albalá, que ejerció el periodismo durante muchos años, en algunos de los periódicos de Madrid más destacados de

² Alfonso Albalá (Coria 1924-Madrid 1973) era licenciado en Filología. Trabajó en la Editorial Católica y, como periodista, en los diarios *Ya* e *Informaciones*. Como escritor, fue autor de novelas (*El secuestro*, *Los días del odio*, *El fuego*, *Memorial del piano*), poesía (*Desde la lejanía*, *El friso*, *Umbral de armonía*, accésit del Premio Adonais de Poesía 1951) y ensayo (Introducción al periodismo). Fue profesor en la Escuela de Periodismo de la Iglesia y en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense. En su honor, la primera promoción de estudiantes de esa facultad se denominó “Promoción Alfonso Albalá” (ABC, 1975, pág. 102) (Torres Nebrera, [2011]).

³ La primera escuela de periodismo de España, en 1926, fue la del diario *El Debate*, gracias a Ángel Herrera Oria. En 1941, el gobierno español fundó la Escuela Oficial de Periodismo; y en 1971 creó las primeras Facultades de Ciencias de la Información, en las Universidades Complutense de Madrid y Autónoma de Barcelona.

⁴ Gregorio Torres Nebrera (1948-2013) fue catedrático de Literatura Española de la Universidad de Extremadura y autor de numerosas publicaciones.

aquellos años, como el *Ya* y el *Informaciones*, sea finalmente recordado principalmente como poeta.

El hecho es que Albalá, en su ensayo, centró el debate en la cuestión lingüística, es decir, en aquello que permite de forma natural y universal la comunicación humana.

Así lo quiso destacar la reseña que apareció en el diario *La Vanguardia*, de Barcelona, que vio con claridad el punto central de la obra:

Quizás su mayor novedad resida en la importancia que se da al análisis del lenguaje como medio de comunicación entre el sujeto —el periodista consciente— y el objeto —el hombre en sociedad— en la relación específica que establece el fenómeno periodístico. (*La Vanguardia Española*, 1970)

El estudio semiológico-lingüístico, surgido del pensamiento del suizo Ferdinand de Saussure, considera que el código, como sistema de signos, constituye el eje central de la comunicación.

La semiología, o estudio de los signos en la vida social —como la definió Saussure— ha contado con grandes figuras, como los españoles Román Gubern y Miquel de Moragas, el italiano Umberto Eco y el francés Algirdas Julien Greimas.

Alfonso Albalá partía de una consideración lingüística en su concepción de la comunicación periodística, al señalar que lo que se establece realmente —al menos en el periodismo— es una comunicación lingüística entre el emisor (sujeto) y el receptor (objeto), a través de un determinado medio.

Este medio es un sistema de signos, es decir, un código, que debe ser común al emisor y al receptor: el lenguaje, la palabra. Esto es lo que permite la comunicación.

Para que exista la comunicación periodística es fundamental el lenguaje, y por tanto es lógico que el estudio de la propia comunicación en sí parta de la lingüística y también de la semiología, puesto que pueden existir varios sistemas de signos además de la lengua.

Albalá, en consecuencia, optó por el estudio lingüístico y semiológico, siguiendo a Saussure, y de acuerdo con su propia formación como licenciado en Filología.

Así Pilar Pazos, al reseñar el nuevo libro, afirmó: “Según Alfonso Albalá, el medio no es el mensaje, como decía Mac Luhan, sino el

signo lingüístico, el lenguaje; de ahí la importancia de su estudio” (Pazos, 1970).

Esta postura en relación con el periodismo resultó extraordinariamente sugestiva y, por ello, supuso en su día una aportación fundamental en la concepción universitaria y humanística de esta área del conocimiento. A este respecto, escribió José Luis Martínez Albertos:

Hay, de otra parte, un intento de aplicación del universo conceptual y metódico de Saussure al campo del periodismo, llevado a cabo por Alfonso Albalá. Este intento contempla la semiología en el estado embrionario en que se encontraba en el pensamiento de Saussure, pero se trata de una de las pocas aportaciones españolas a este tema. (Martínez Albertos, 1983, pág. 83)

3. COMUNICACIÓN Y LENGUA

Llama poderosamente la atención, todavía hoy, el escaso conocimiento que algunos expertos en comunicación y en ciencias de la información tienen de los estudios de la comunicación natural, es decir, de la que realizamos espontáneamente mediante la lengua. Curiosamente, podemos leer estudios sobre comunicación en los que percibimos la ausencia de nociones de semiología y de lingüística, de manera que desconocen, por supuesto, todas las aportaciones del estructuralismo, del funcionalismo y del generativismo. Así, hay autores citados y recomendados con frecuencia que ignoran los principios del propio sistema lingüístico que están utilizando al escribir su libro, con lo cual están hablando de comunicación sin tener en cuenta que la forma elemental de comunicación es la propia lengua.

Si la comunicación es posible se debe fundamentalmente a que hay un código lingüístico conocido por el emisor y por el receptor, y que sirve a ambos —como dice Albalá— de medio de comunicación.

Todo estudio completo sobre comunicación debería, por tanto, considerar estas aportaciones, que destacan la importancia del código en el propio proceso comunicativo, además de las perspectivas filosóficas, psicológicas y sociológicas que con frecuencia aparecen en la bibliografía especializada, como hacen algunos autores de primera línea (Fernández Collado & Dahnke, 1986). Ahora bien, estas otras cuestiones son también importantes en el proceso de la comunica-

ción, pero no deben confundirse las observaciones sobre el emisor o el receptor, con el estudio del sistema de signos.

Por ello se ha propuesto el necesario enfoque multidisciplinar en el estudio de la comunicación, con el fin de adquirir una amplia perspectiva en el tratamiento de este problema, y de evitar por tanto una visión parcial. La actual tendencia a la especialización hace que lingüistas, semiólogos, sociólogos, comunicólogos y, por supuesto, periodistas hablen de la comunicación sin tener conocimientos de los planteamientos de las otras ciencias.

Miquel de Moragas (1981) identificó la relación entre todas las ciencias sociales: la *pluridisciplinariedad* o colaboración de las distintas ciencias con un objeto común pero con puntos de vista distintas; la *interdisciplinariedad* o confrontación e intercambio de métodos y puntos de vista; y la *transdisciplinariedad* o desarrollo de una ciencia general, con conceptos y teorías comunes a todas las ciencias sociales, en sentido amplio, teniendo en cuenta que éstas son la sociología, la antropología, la etnología, la demografía, la geografía, la psicología, la lingüística, la semiología, la economía, la historia, el derecho, la política y la filosofía.

Sin embargo, y como ya hemos dicho, en ciertos ámbitos académicos predomina el planteamiento sociológico en el estudio de la comunicación, si bien se habla también de una ciencia de la comunicación autónoma.

Por otra parte, existe el riesgo de considerar los estudios de información o de comunicación social meramente como el conocimiento de las técnicas específicas del trabajo en el periódico, la radio, la televisión, la agencia de prensa, el gabinete de prensa o las redes sociales, así como el manejo de las herramientas técnicas correspondientes.

El sentido universitario nos lleva a reforzar necesariamente los aspectos humanísticos e intelectuales del periodismo, sin por ello dejar de lado los aspectos técnicos que deben conocerse y estudiarse. Por eso, ya entonces Albalá se quejaba de la “supravaloración del instrumento mecánico de transmisión, en detrimento del instrumento real de comunicación (que, obviamente, no puede ser otro que el lenguaje)” (Albalá A., 1970, pág. 17).

4. LENGUA Y PERIODISMO

En su libro, Albalá se rebela y proclama “una simplificación necesaria en la teoría de los *mass-media*” (Albalá A., 1970, pág. 74), para centrarse en lo que es primordial en toda comunicación. A juicio del autor, la sociología estudia los efectos de la comunicación, pero no su causa, que es la existencia de un sujeto emisor, un medio y un objeto receptor, como veremos después.

Frecuentemente, sin embargo, se estudia la comunicación periodística en relación con la opinión pública, pero esto es “un error científico, y un grande, indudable triunfo político y comercial” (Albalá A., 1970, pág. 119). El condicionamiento de la opinión pública por la prensa es objeto de los estudios de propaganda y publicidad, pero propiamente no de los de periodismo.

El periodismo como ciencia no es la sociología de los medios de comunicación social, sino que tiene un ámbito particular y diferenciado, en el que se inscriben tres vectores: lenguaje, información y sociedad, cuyo análisis nos da las diferencias con otras formas de comunicación. Y, como hecho lingüístico que es, se vuelve un hecho social, porque la lengua —o mejor dicho, el habla— es la expresión individual de quien forma parte de una comunidad lingüística, por lo tanto, de una sociedad. “Yo parto únicamente de la comunicación periodística como un hecho lingüístico y, por lingüístico, necesariamente social” (Albalá A., 1970, pág. 16).

La lengua es, desde este punto de vista, un fenómeno no solo individual, sino sobre todo social, como ha sido ampliamente estudiado más recientemente desde la sociolingüística (Alvar, 1976) (Moreno Fernández, 2012).

El periodismo es, ciertamente, un conjunto de técnicas para el ejercicio de una profesión, pero es mucho más que eso. Es, sobre todo, un modo de comunicación cuyo campo de estudio es la relación informativa, concebida esta como una estructura en la que se establece una relación lingüística y en la que el lenguaje proporciona un contenido de interés general. Así, Albalá ofrece la siguiente definición del periodismo como disciplina universitaria:

Periodismo será, pues, la ciencia que estudia la estructura expresiva de aquella relación lingüística determinada por una exigencia de conocimiento que el término-objeto de la relación (en tanto en cuanto hombre-en-sociedad, y solo

como tal) *actúa*, incluso como un derecho, de tal modo que, en función del interés social *para* la comunidad, y del derecho que determina esa relación lingüística, su mensaje pueda satisfacer tanto la exigencia de conocimiento del hombre-en-sociedad como su derecho a ser informado. (Albalá A., 1970, pág. 38)

Sin duda alguna, la relación informativa, y en especial la periodística, es una forma de relación lingüística, diferente de otras posibles relaciones lingüísticas. Albalá concibe esta relación como una estructura de elementos interdependientes y no como una acumulación de piezas aisladas.

La estructura básica cuenta con un término-sujeto (S), un medio (M) y un término-objeto (O). El término sujeto es el emisor, es decir, el que habla o escribe; el medio es el lenguaje; y el objeto es el receptor, es decir, el oyente o el lector.

En una comunicación lingüística individualizada, S y O están personalizados. Sin embargo, en la comunicación periodística, los elementos del proceso presentan unas características especiales.

Decimos —con Albalá— que esta relación es lingüística porque la comunicación se produce cuando S verbaliza unos contenidos y los transmite a O, que los recibe. Es decir, los signos lingüísticos son el medio M, que pone en contacto a S y a O y que permite que estos términos puedan establecer una relación informativa.

Para que una relación lingüística entre un sujeto emisor y un objeto receptor sea propiamente periodística, se deben dar ciertas condiciones peculiares en cada uno de estos elementos del proceso.

Ahora bien, en la relación periodística, no basta con tener en cuenta solo al sujeto, al objeto y al medio. Estos son los tres elementos básicos de toda comunicación lingüística, pero hay además otros dos elementos: el mensaje y el instrumento de difusión conocido como medio de comunicación social. Para que la relación sea propiamente periodística, tiene que existir un mensaje de interés general, y este debe ser difundido a través de un instrumento técnico adecuado.

Debemos señalar que Albalá utiliza su esquema propio de la comunicación, así como una terminología también propia. Las voces *sujeto*, *objeto*, *medio*, *mensaje* e *instrumento* deben entenderse siempre dentro de la perspectiva del autor y no confundirse con otras terminologías usadas en ciencias de la información, aunque pudieran estar más difundidas. La causa de esta posición especial de Albalá

radica en que no utilizó los modelos anteriores, ya que partían de presupuestos distintos e incluso, en muchos casos, no se fijaban en el código, elemento que, no obstante, es fundamental.

Es más, la ya clásica pregunta de Laswell “¿quién dice *qué*, a *quién*, en qué *canal* y con qué *efecto*?” pretende establecer los cinco puntos del proceso de la comunicación, y sin embargo parece preocupado más por ciertos hechos sociológicos, como los efectos, que por el lenguaje que hace posible la comunicación. Como vemos, en este esquema no se hace alusión para nada al código, al lenguaje.

No vamos a entrar en el análisis de la terminología de los distintos autores, pero sí conviene advertir que en Albalá se operó un proceso hacia la estandarización. Algunas veces en la primera edición, pero sobre todo en su revisión para la segunda, utiliza las voces *emisor* y *receptor* junto a las suyas *sujeto* y *objeto*. En realidad, debemos entender que se trata de un acercamiento a la terminología más aceptada, aunque sin renunciar por ello a sus propias posiciones. Como hemos dicho antes, el *medio* de Albalá puede identificarse con el *código* de otros autores, quedando reservado el término *canal* para el soporte físico o el vehículo portador de la comunicación⁵.

5. LITERATURA Y PERIODISMO

Una aplicación de gran interés procedente de la misma idea central de esta *Introducción al periodismo*, es la distinción entre literatura e información, como dos tipos de comunicación lingüística. Cada una tiene unos aspectos diferenciados en cuanto al sujeto, el objeto, el medio y el mensaje. La información no es, pues, literatura, ni al revés. El periodista y el literato son distintos, si bien la misma

⁵ Fue Roman Jakobson quien estableció el más conocido esquema del proceso de la comunicación lingüística. El lingüista ruso-estadounidense consideró seis elementos: el emisor, que es el que habla o escribe, es decir, el que toma la iniciativa y produce un mensaje; el receptor, que es el que oye o lee, y que recibe ese mensaje; el código, o sistema de signos que se utiliza; el contexto, o la situación exterior en la cual se produce la comunicación, muy importante para su interpretación; el canal, o soporte físico por donde discurre la comunicación; y el contacto, o los elementos físicos y psíquicos que mantienen la relación entre emisor y receptor.

persona puede desarrollar ambas actividades, e incluso pueden encontrarse fórmulas mixtas.

Para Albalá, la distinción primordial radica en la importancia que en el proceso tienen el sujeto y el objeto. “Esa primacía del término-objeto en la relación periodística, en contraposición con la del término-sujeto de la comunicación propiamente literaria o estética, marca la diferencia estilística de ambas” (Albalá A., 1970, pág. 83).

Este predominio de uno u otro elemento supone el aspecto más llamativo. En literatura, lo más interesante es el autor, que escribe como persona individual, libremente, con unas experiencias, unos sentimientos, unos valores, una capacidad estética y una creatividad y dentro de un contexto artístico, histórico, social, etc. del que dependerá en gran parte su obra.

Por el contrario, en la relación periodística el autor no interesa tanto. El periodista es, en muchos casos, anónimo, aunque firme su crónica en prensa, radio o televisión.

El periodista, aunque escriba en virtud de sus sensaciones y experiencias, lo hace ante todo como representante del derecho del hombre-en-sociedad a estar informado y, por tanto, subordinado a este.

Sin embargo, el lector de una obra literaria puede ser ignorado por el autor, de forma que por lo general está ausente de su intención. El lector de una obra literaria está movido por un estímulo personal consistente en buscar la belleza o las emociones en las producciones del autor.

Por el contrario, es el receptor (objeto, lector, oyente, televidente) el que marca la dirección de la información, puesto que esta, para que sea periodística, tiene que ser de interés general. El hombre-en-sociedad es, pues, activo, interesado social y políticamente por los problemas de su comunidad y con un derecho fundamental a estar informado. El hombre-en-sociedad puede exigir este derecho a estar bien informado, pero no puede exigirle al autor literario que escriba una determinada obra, porque la relación es distinta.

En cuanto al *medio* lingüístico, hay también diferencias. El lenguaje literario y el periodístico no son iguales, justamente por lo que acabamos de decir. En literatura, el autor elige su propio código libremente: puede cambiar el orden de las palabras en la oración y hasta el significado de las palabras. En la información periodística, el

emisor debe redactar en virtud del mensaje concreto, del receptor al que va dirigida y del instrumento por el que se va a difundir.

Además, los mensajes literarios y los periodísticos son también distintos. Aquellos son estéticos y creativos, fruto de la libertad del autor para establecer la comunicación lingüística de la forma que quiera y con el contenido que quiera. Los mensajes periodísticos, por el contrario, deben ser, necesariamente, de interés general para la comunidad de hombres-en-sociedad y deben estar basados en la verdad en cuanto a su contenido.

Esta aportación de Albalá enlaza con la sistematización que Fernando Lázaro Carreter hace en su artículo “La literatura como fenómeno de comunicación” (Lázaro Carreter, 1980), en el que establece muy logradamente la delimitación del concepto de literatura a partir de la consideración de los elementos del proceso de comunicación: emisor, receptor, contexto, código y mensaje.

La crítica moderna ha debatido sobre los elementos predominantes en la comunicación literaria, lo que ha dado lugar a la formación de opiniones, escuelas y corrientes distintas (Garrido, 2000) (Urrutia, 1997).

Unos estudian, casi exclusivamente el autor, con una visión excesivamente biográfica de la literatura; otros, como reacción, estudian solo el mensaje, es decir, la obra en sí misma, en su estructura expresiva, prescindiendo del autor, como el nuevo criticismo norteamericano; por su parte, la estética marxista presta especial atención al contexto histórico, social y económico; y, además, a finales del siglo XX se desarrolló una nueva tendencia, la estética de la recepción literaria, centrada en el estudio de los lectores de la obra literaria y su modo de acogerla.

Ahora bien, que literatura e información sean distintas no implica que se excluyan necesariamente. Ambas formas pueden unirse en el periódico, en la pluma de escritores, colaboradores, columnistas o comentaristas, que ofrecen artículos más o menos de interés general, pero con un enfoque y un estilo propios. En ellos se une la noticia con la visión personal del autor.

Además, no debemos olvidar que el periodismo admite también, en cuanto que es una forma expresiva, un estilo literario, una elección y selección de signos y estructuras lingüísticas, por lo que constituye

también un género literario, o mejor dicho, da origen a los llamados géneros periodísticos.

En cualquier caso, la diferencia entre literatura e información, y volviendo al pensamiento de Albalá, la encontramos en que, en literatura, se origina una comunicación estética y las decisiones sobre la obra corresponden exclusivamente al emisor, al autor; mientras que en periodismo es el receptor, el lector, el que determina la información, en virtud de su necesidad y de su derecho de estar informado.

El receptor de la información es la *persona-en-sociedad*; el de la literatura, la *persona-en-intimidad*.

Como dice Miguel Ángel Garrido Gallardo,

El fenómeno humano por el que algunos se sienten movidos a comunicar sus sentimientos o a contarnos una historia y otros somos aficionados a recibir estas confidencias y estos relatos se llama literatura, puesto que la comunicación se produce a través de letras. (Garrido, Garrido, & García Galiano, 2004, pág. 12)

6. LITERATURA Y PERIODISMO PARA LA RESILIENCIA

La resiliencia es la “capacidad de afrontar con éxito unas condiciones de vida adversas y crecer a través de ellas” y es también “una capacidad y un proceso que movilizamos en las dificultades o problemas cotidianos para construir la vida” (Amado, 2018, pág. 36).

La pregunta inicial que debemos hacernos es evidente. ¿Qué importancia tiene la comunicación lingüística para la resiliencia? Y la respuesta, muy clara, nos la da el psiquiatra Luis Rojas Marcos (2019, pág. 143):

La resiliencia se sustenta en varios pilares que se complementan entre sí. En todos ellos el lenguaje desempeña una función principal, empezando por [...] la autoestima positiva, la tendencia a explicar los sucesos que nos afectan considerando sus aspectos más favorables [...]

A partir de ahí, en concreto, surgen varias preguntas: ¿Nos sirven la literatura y el periodismo para poder afrontar las condiciones adversas y los problemas cotidianos? Más allá de su contenido estético o informativo, personal o social, ¿nos ayudan a mejorar nuestra resiliencia? ¿Nos ayudan a crecer y a construir nuestras vidas?

Si releemos la cita anterior, de Rojas Marcos, subrayemos las palabras “explicar los sucesos que nos afectan”. Al fin y al cabo, la literatura y el periodismo pueden ayudarnos en este sentido.

Por una parte, está probado que la literatura sirve para ayudarnos a comprender las dificultades de la vida, para enfrentarnos a situaciones inesperadas y, por lo tanto, para fomentar la resiliencia (Kazmierczak, Signes, & Careira Zafra, 2020).

Igualmente, la literatura resulta de gran interés educativo para la formación del carácter de las personas —empezando por los niños— y para la imitación de los comportamientos de personajes que nos conducen a las virtudes (Carreira Zafra, 2020).

Estas ideas enlazan con lo afirmado por el filósofo Alfonso López Quintás (1988, pág. 11):

El antídoto por excelencia de la manipulación es la *creatividad*, pues mediante la actividad creadora afirman los hombres su personalidad y se *estructuran* en comunidades. La estructura confiere a la par ductilidad y firmeza.

“Ductilidad y firmeza” son, precisamente, dos elementos propios de la resiliencia, es decir, la capacidad de adaptación y, a la vez, la fortaleza ante la adversidad.

Por otra parte, la información periodística, en cuanto que es de interés general y va dirigida a cada uno de nosotros, en nuestra condición de persona-en-sociedad, también nos ayuda a reforzar la resiliencia individual.

Los periodistas, mediante la adecuada información, veraz y correcta, nos ayudan a conocer los hechos de actualidad —las noticias—, a comprender la importancia o el alcance de lo sucedido, a situarnos en la realidad que nos rodea, a documentarnos para poder tener no solo información sino también opinión. Por lo tanto, el periodismo nos ayuda a afrontar mejor las adversidades de la vida, porque nos proporciona elementos de conocimiento y de juicio para desenvolvemos como personas que formamos parte de la sociedad en la que vivimos:

Una de las misiones más nobles e importantes del periodista será precisamente esta exigencia, esta diaria posibilidad, auténtica y limpiamente política, de constituir la *polis*, de promover la convivencia liberando al hombre de cuanto pueda enajenarle y, por tanto, despersonalizarle. (Albalá A., 1970, pág. 32)

El periodismo adquiere una especial relevancia en momentos de dificultades. Y, a su vez, las administraciones públicas, a través de los medios informativos, tienen la obligación de proporcionar la adecuada información en situaciones de crisis (Canel Crespo, 2018).

La actual pandemia global de covid nos ofrece nuevas oportunidades de reflexión y de estudio en relación con la resiliencia (Kazmierczak, Signes, & Careira Zafra, 2020).

La literatura se muestra como un arma potente en estos momentos de crisis, ya sea desde las grandes obras (Kazmierczak, 2020), los personajes clásicos (Carreira Zafra, 2020), las biografías (Álvarez & Giordano, 2020) o gracias al efecto positivo de la belleza (Signes Signes, 2020).

Al mismo tiempo, sin duda, la información periodística nos ayuda a formar nuestro criterio y a ser más fuertes como personas. “La propaganda nos masifica, la información, que es vía de conocimiento, nos personaliza” (Albalá A., 1970, pág. 124).

Bibliografía

- ABC. (14 de febrero de 1975). Panorama gráfico. *ABC*, pág. 102. Obtenido de <https://tinyurl.com/y3f32nmX>
- Albalá Hernández, G. (2007). Alondra de Dios: Semblanza de Alfonso Albalá. *Revista de Estudios Extremeños* 63, 655-661.
- Albalá, A. (1970). *Introducción al Periodismo*. Guadarrama.
- Albalá, A. (octubre-diciembre de 1970). Lenguaje y periodismo. *Estudios de Información* 12.
- Albalá, A. (2014). *Poesía completa 1924-1973*. (P. Albalá Hernández, G. Albalá Hernández, & M. Albalá Hernández, Eds.). Editora Regional de Extremadura.
- Albalá, P. (1982). *Bibliografía de Alfonso Albalá*. Universidad Complutense.
- Alvar, M. (1976). *Lengua y sociedad*. Planeta.
- Álvarez, M., & Giordano, M. (2020). Alquimistas del dolor. Relatos biográficos en la didáctica de la psicología de la personalidad. En M. Kazmierczak, M. Signes Signes, & C. Carreira Zafra, *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis* (págs. 99-116). EUNSA.
- Amado, L. (2018). *Construir la resiliencia a la universitat: de la teoria a la pràctica educativa. Construir la resiliencia en la universidad: de la teoría a la práctica educativa*. CEU Ediciones.
- Berriain Bañares, A. (Ed.) (2017). *La omnipresencia de la imagen. Estudios interdisciplinarios de la cultura visual*. Global Knowledge Academics.

- Canel Crespo, M. (2018). *La comunicación de la Administración Pública., para gobernar la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carreira Zafra, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- Carreira Zafra, C. (2020). Los clásicos de la literatura ante la adversidad. En M. Kazmierczak, M. Signes Signes, & C. Carreira Zafra, *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis* (págs. 139-154). EUNSA.
- Carreira, C., Kazmierczak, M., & Signes, M. (Eds.). (2019). *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas*. EUNSA.
- Conte, R. (18 de junio de 1999). Alfonso Albalá: una memoria. *ABC*, pág. 3.
- Crystal, D. (2005). *The Cambridge Encyclopedia of Language, 2nd ed.* Cambridge University Press.
- Fernández Collado, C., & Dahnke, G. L. (1986). *La comunicación humana, ciencia social*. McGraw Hill.
- Galdón López, G. (2019). *Infoética. El periodismo liberado de lo políticamente correcto*. CEU Ediciones.
- Garrido, M. (2000). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis.
- Garrido, M., Garrido, A., & García Galiano, Á. (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura* (3ª ed.). Síntesis.
- Kazmierczak, M. (2020). La lectura de grandes obras de la literatura universal como invitación al crecimiento personal en tiempos de la calamidad. El proceso de la metanoia del personaje como paso hacia la resiliencia. En M. Kazmierczak, M. Signes Signes, & C. Carreira Zafra, *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis* (págs. 156-174). EUNSA.
- Kazmierczak, M., & Signes, M. (2016). *Lengua, literatura y práctica educativa. Reflexiones actuales sobre la palabra en la educación*. Academia del Hispanismo.
- Kazmierczak, M., Signes, M., & Careira Zafra, C. (2020). *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis*. EUNSA.
- La Vanguardia Española. (19 de junio de 1970). Introducción al Periodismo de Alfonso Albalá. *La Vanguardia Española*, pág. 54.
- Lázaro Carreter, F. (1980). *Estudios de Lingüística*. Crítica.
- Levin, S. R., & Lázaro Carreter, F. (1979). *Estructuras lingüísticas de la poesía*. Cátedra.
- López Quintás, A. (1988). *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre* (4ª ed.). Narcea.
- Martínez Albertos, J. (1983). *Curso general de redacción periodística*. Mitre.
- Moragas Spa, M. d. (1981). *Teorías de la comunicación*. Gustavo Gili.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Iberoamericana Vervuert.
- Orive Riva, P. (1978). *Estructura de la información. Comunicación y sociedad democrática*. Pirámide.
- Pazos, P. (1970). Albalá, Alfonso: Introducción al periodismo. *Eidos* 32, 150-151.

- Ramírez Alvarado, M., & Clemente Mediavilla, J. (2020). *Docencia e investigación en comunicación en España*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones & ATIC.
- Rodríguez-Ponga, R. (1983). Alfonso Albalá, entre el miedo y la armonía. *Religión y Cultura* 133, 223-234.
- Rodríguez-Ponga, R. (mayo de 2004). Alfonso Albalá, sed de palabra y armonía. *Cuadernos Hispanoamericanos* 647, 103-108.
- Rodríguez-Ponga, R. (2019). Reflexión sobre el impacto de las palabras. En C. Carreira, M. Kazmierczak & M. Signes (Eds.), *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas* (págs. 83-91).
- Rojas Marcos, L. (2019). *Somos lo que hablamos. El poder terapéutico de hablar y hablarnos*. Grijalbo Penguin Random House.
- Signes Signes, M. T. (2020). El poder de la belleza en tiempos de pandemia. En M. Kazmierczak, M. Signes Signes, & C. Carreira Zafra (Eds.), *Pandemia y resiliencia. Aportaciones académicas en tiempos de crisis* (págs. 59-77). EUNSA.
- Torres Nebrera, G. ([2011]). Alfonso Albalá Cortijo. En *Diccionario Biográfico electrónico*. Madrid: Real Academia de la Historia. Recuperado el 14 de agosto de 2020, de <http://dbe.rah.es/biografias/5953/alfonso-albala-cortijo>
- Torres Nebrera, G. (2005). Introducción: Alfonso Albalá en la literatura española del medio siglo. En A. Albalá, *Memorial del piano*. Editora Regional de Extremadura.
- Torres Nebrera, G. (24 de junio de 2006). Alfonso Albalá, poeta de la creencia y narrador de la memoria. *ABC*, pág. 76.
- Urrutia, J. (1997). *La verdad convenida. Literatura y comunicación*. Biblioteca Nueva

TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Desarrollo prosocial en las aulas

Mª Vicenta Mestre, Paula Samper y Ana Mª Tur-Porcar (coordinadoras)

Familias y menores

Paz Cánovas Leonhardt y Piedad Mª Sahuquillo Mateo (coordinadoras)

Pedagogía multidisciplinar para la salud

Concepción Aroca Montolio y Concepción Ros Ros (directoras)

El niño salvaje y la educación

Mª Consuelo Cerdá Marín y Augusto Iyanga Pendi

Teoría y práctica educativa de los derechos humanos

José María Enríquez Sánchez, Cristina Pérez Rodríguez, Lourdes Otero León, David Pérez Rodríguez y Enrique Ferrari Nieto

Diálogos sobre educación

José Ángel López Herrerías

El marco global de atención al menor

José Javier Navarro Pérez y Mª Vicenta Mestre Escrivá (coordinadores)

La Unesco. Educación en todos los sentidos

María Jesús Martínez Usaralde, María Isabel Viana Orta y Cecilia B. Villarroel

Aprender creando

María Ángeles Chavarría

Aprende y crea

María Ángeles Chavarría

Educación comparada

Robert F. Armove, Carlos Alberto Torres y Stephen Franz

Retos de la educación en tiempos de cambio

Cristóbal Suárez-Guerrero, Diana Marín-Suelves y Davinia Palomares-Montero (coordinadores)

La formación inicial del profesorado de educación secundaria

Juan Manuel Fernández-Soria, Manuel López Torrijo, José Ignacio Cruz Orozco, Javier Bascañán Cortés, Santiago Mengual Andrés, Sandra García de Fez, Carmen Lloret Catalá y Roser Grau Vidal (editores)

La decisió d'anar a la Universitat

Alicia Villar Aguilés (coordinadora)

La Universidad Laboral de Chestre (1969-1978)

Javier Ignacio Chust Torrent

Identidades docentes

Teresa González Pérez (editora)

La educación inclusiva

Augusto Iyanga Pendi y María Consuelo Cerdá Marín

Identidades culturales y educación. Miradas transnacionales

Teresa González Pérez (coordinadora)

Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades

Teresa González Pérez (coordinadora)

Antropología. Enfoque sociocultural. Homenaje al Dr. Luis Álvarez Munárriz

Luis Álvarez Munárriz y otros

Luces y sombras de la formación profesional dual en el sistema educativo español

José Javier Vila Vázquez y María José Chisvert Tarazona

L'Educació en temps de guerra

M^g del Carmen Agulló Díaz (coordinadora)

Educación, cultura y sociedad: espacios críticos

Miriam Abiétar, Jorge Belmonte, Elena Giménez (Coordinadores)

Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Diana Marín e Inmaculada Fajardo (Coordinadoras)

Pedagogia. Pensament, política i pràctica. Lectures històriques en la societat valenciana contemporània

Alejandro Mayordomo Pérez y Andrés Payà Rico (Editores)

Éxito educativo. Claves de construcción y desarrollo

Miguel A. Santos Rego, Antonio Valle Arias y Mar Lorenzo Moledo (Editores)

Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas

David Parra Moserrat y Carlos Fuertes Muñoz

El diseño de unidades didácticas hoy

Miguel Ángel Jiménez Rodríguez

Educación y felicidad en las Ciencias Sociales y Humanidades. Un enfoque holístico para el desarrollo de la creatividad en la era digital

Antonio Rafael Fernández Paradas, Mercedes Fernández Paradas, Luis Bayardo Tobar Pesántez y Rafael Ravina Ripoll

Intervenció psicoeducativa en alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu

Diana Marín Suelves i Amelia Mañá Lloria (Coordinadors)

Mejorar la convivencia. Educación en valores y derecho educativo

Fernando González Alonso y Rosa María de Castro Hernández

Propuestas de educación científica basadas en la indagación y modelización en contexto

Jordi Solbes, M. Rut Jiménez-Liso y Tatiana Pina (Eds.)

Implementación de la educación para el desarrollo sostenible en titulaciones jurídicas y sociales

Ana Fernández Pérez, Susana Villaluenga de Gracia (Dirs.)

Aprendizaje más allá de las aulas. Didácticas específicas en contextos no formales

Pilar Arranz Martínez, Lucía Camarero-Cano, Manuel Canga Sosa, Carmen Cantillo Valero, Carlos Escañó, Tiberio Feliz Murias, Agustín García Matilla, Javier Gil Quintana, José Javier Hueso-Romero, José Luis Parejo, Rafael Marfil-Carmona, Carmen Marta-Lazo, Alejandro Morilla Turrión, Sara Osuna-Acedo, Marta Pacheco Rueda, David Recio Moreno, Margarita Roura Redondo, Inés Ruiz-Requies, Pilar San Pablo Moreno y Carmen Velasco-Covarruvas

Educación social y creatividad

M. Carmen Bellver Moreno e Irene Verde Peleato (Coordinadoras)

La educación en América Latina en la perspectiva de 2030

Luis Miguel Lázaro Lorente y Ana Ancheta Arrabal (Editores)

