

¿EDUCAMOS PARA LA SOLIDARIDAD? REFLEXIONES ANTROPOEDUCATIVAS DE UN PROFESOR ENTROPIZADO

Romero Villadóniga, Juan Carlos

Grupo HUM 556 (Mundialización e Identidad) Universidad de Huelva.
Profesor IES La Marisma, Huelva. Junta de Andalucía
jucarovi66@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.101>

Fecha de Recepción: 7 Febrero 2015

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015

RESUMEN

Vivimos en el mundo del consumismo. Dilapidamos cultura, al igual que las relaciones, y los valores también se han convertido en objeto de dispendio. En la rutina educativa, el ritmo y presiones a las que se ve sometido el docente imposibilita una transformación por medio de la acción pedagógica, quedando contenidos y valores en meros compartimentos vacíos de toda cavilación. Por esta razón, se hace necesario un proceso reflexivo acerca del papel que está jugando la educación actual en la conformación de los ciudadanos del mañana, así como de sus propias señas de identidad.

Palabras clave: Complejidad, reflexividad, imaginario, simbologización, identidad.

ABSTRACT.

We live in the world of consumerism. Consume culture, like relationships, and values have also become objects of consumption. In daily educational action, pace and pressures to which it is subjected impossible teacher transformation through educational activities, contents and values being mere empty compartments of all reflection. For this reason, a reflective process about the role being played by the current education in shaping tomorrow's citizens, and their own identity becomes necessary.

Key words: Complexity, reflexivity, imagery, symbolism, identity

INTRODUCCIÓN.

En ocasiones la labor del educador es realmente alienante. Sometido a las férreas normas de un sistema educativo obsoleto desde sus comienzos, y lleno de buenos planteamientos pero malas praxis, la acción educativa está tocada por el estilete de la estulticia normativa, quedando la reflexividad en una dimensión tan pequeña que a duras penas se reconoce.

¿EDUCAMOS PARA LA SOLIDARIDAD? REFLEXIONES ANTROPOEDUCATIVAS DE UN PROFESOR ENTROPIZADO

El educador actual vive en los parámetros racionalistas cartesianos propios de una sociedad donde la uniformización macdonalizador (Ritzer, 2002) genera individuos y no sujetos.

Hace falta generar una pedagogía social activa donde el discurso y la teoría se acompañe de una toma de consciencia del rol que debe jugar la educación del siglo XXI, para la creación de prácticas coherentes con unos fines educativos que primen ante todo la libertad del sujeto (Valero y Brunet, 2000).

Para ello, hace falta partir de cero, abandonar las preconcepciones que atan y somatizan para no caer en un entropismo que sólo puede degenerar en una pérdida de rumbo. En este sentido, la Solidaridad, concepto manido por tanto usar al tiempo que tan vacío de contenido en el actual sistema educativo, debe tomar la palabra para erigirse en bandera y camino.

Cuando Marcel Mauss hablaba de las reglas del intercambio, cifrado en la existencia de una simple regla: “la obligación de dar, la obligación de recibir y la obligación de devolver”, no sabía que ese debía ser el camino de la acción educativa: dar un camino de vida, recibir sus productos para volver a devolver y mejorar lo ya existente.

Pero para lograr tal mundo solidario, “hay que pasar obligatoriamente por el conocimiento antropológico profundo y holístico de las culturas que se quieren beneficiar” (Carlóni, 2000).

Por esta razón, una pedagogía para la Solidaridad debe pasar por tres momentos cruciales: una redefinición conceptual aplicada al campo educativo; una afirmación del YO en los OTROS y un reconocimiento de la sobremodernidad (Augé, 2008) en la actual conformación simbólica del concepto. Estas tres aproximaciones al concepto deben hacerse por medio de la reflexividad (Pozzoli, 2006), ya que difícilmente podremos conocer al “OTRO” si previamente no ha habido un proceso de entrapamiento y de entropización (Morin, 1984) de nuestras viejas ideas creadas en un mundo racional-cartesiano.

PARTIENDO DE CERO, ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SOLIDARIDAD?

Muchas han sido las definiciones que se han hecho acerca del término, aunque en no muchas se ha procedido a un análisis del mismo. En un mundo en el que encorsetamos los conceptos al no saber entenderlos en su complejidad (Morin, 2004), meternos en las tramas que componen su definición permiten una visión lo suficientemente compleja y amplia.

En este sentido, Lipovetsky (2000) la define como “una ayuda que se ofrece sin pedir nada a cambio, que se da por ser consecuentes con el nivel de progreso alcanzado, que se traduce en un progreso moral y de valores”.

Otros autores, en cambio, ponen más énfasis en el perfil social del concepto frente al puramente moral. Así, también la solidaridad es contemplada como factor de cohesión, “no estando fundada sobre la semejanza y sobre la adhesión gregaria, sino sobre las diferencias, sobre las aspiraciones creativas de cada uno y sobre las necesidades de todos” (Vidal, 1996).

Tampoco está exenta de razón, la consideración de la solidaridad como principio de reconocimiento de identidades (De Lucas, 1998), resultando fundamental para la convivencia y la justicia “desde la valoración ética de su alteridad”.

Sea como valor moral, o bien como aglutinante social, lo cierto es la existencia de una profunda confusión terminológica, arrojándose su concepción a otras aproximaciones al OTRO tales como la caridad o la beneficencia, con la pérdida de genuinidad que trae consigo. Así, este problema, muy común en la acción educativa, no hace sino desvirtuar el verdadero sentido “sólido” del concepto, pues existen matices más que apreciables entre ellos.

De esta forma, la diferencia entre solidaridad y beneficencia es más que evidente (Tapia, 2006), pues mientras que en la primera tiende a fortalecer las relaciones horizontales entre comunidades y pueblos asociados bajo el prisma de la fraternidad, la segunda parte de un modelo vertical y paternalista de relación entre benefactores y beneficiados.

Con respecto a la Caridad, la diferencia es igualmente indiscutible , ya que ésta no es sino la aproximación a Dios por medio de la acción hacia el semejante (carácter místico del concepto). Por el contrario, en la solidaridad, la adhesión del individuo es hacia una idea, un modo de obrar y de sentir hacia otra colectividad, es decir su valor moral no tienen una entidad divina sino humana.

Así pues, la solidaridad se debe contemplar desde tres dimensiones diferenciadas. Por un lado, como un valor, expresado en actitudes y modos de actuar, factible de ser enseñada y aprendida por medio de la acción tanto individual como colectiva, siendo motivo de ejemplo y de experiencia.

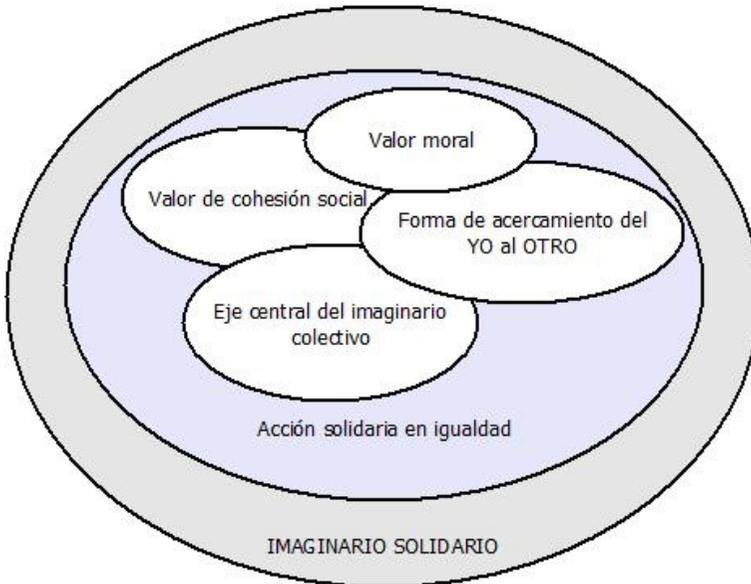
La segunda dimensión nos hace referencia a un criterio de acción, cobra forma por medio de proyectos y acciones continuadas en el tiempo y con una filosofía de la “acción por la acción”.

Por último, la tercera de sus dimensiones hace referencia a la solidaridad como principio de organización social, generando una cohesión social la cual está orientada a la promoción social y al bien común.

Sea como un valor moral o desde una perspectiva prosocial, lo cierto es que, se conforma con un núcleo central del imaginario colectivo, con todo lo que ello implica, (Castroriadis, 1996), estando expuesta a los efectos de la actual sobremodernidad, quedando en cierto modo, a su merced.

Quizás la respuesta que da luz a su definición conceptual está en el “summum” de las anteriores, pues nada puede ser reducido a su expresión sencilla sin caer en un reduccionismo explicativo (Morín, 2004), más bien al contrario. Tan sólo asumiendo la complejidad que conforma el concepto podremos entenderlo de una forma sutil y siempre sometido a la duda. Así, para nosotros, la Solidaridad no es sino un valor moral, el cual constituye uno de los ejes centrales del imaginario colectivo y que dota a la comunidad de cohesión, al ser, ante todo una forma de acercamiento del YO al OTRO. Todo ello se revestirá de una acción solidaria que le dotará de sentido, así como de un imaginario (imágenes, lenguajes, expresiones, ritos y creencias) que proporcionará todo un entramado simbólico tanto al sujeto como al resto de la comunidad.

Figura 1. Elementos conformadores de la Solidaridad. Fuente: Autor.



YO ... LOS OTROS. COMIENZA LA DIALÓGICA EN UN DÍA DE CLASE.

La escuela actual no está concebida para una verdadera integración de la Solidaridad. Marcos normativos alejados de la realidad, conflictividad y disruptividad en las aulas, existencia de lugares y no lugares dentro de un mismo edificio (Augé, 2008), falta de inclusividad real en el currículum y la práctica educativa, estandarización racional de niveles y resultados (léase PISA para el caso español o AGAEVE en Andalucía), y un larguísimo etcétera de incongruencias, hace que el educador entre en una dialógica entre lo que se le pide y lo que realmente debería hacer, entrando en un proceso entrópico (Morin, 2004), que termina por abducirlo del camino del pensamiento para automatizarlo y alienarlo en sus más variadas formas, en un proceso de macdonalización (Ritzer, 2002), con la consiguiente desnaturalización como SUJETO .

Es entonces, cuando el imaginario que ha ido generando en sociedad entra en conflicto, provocando una pérdida de referentes los cuáles provocan su marcha por la deriva de la incertidumbre, reflejándose en la acción directa con el alumnado, así como en la relación con sus iguales.

Si a todo esto le sumamos los efectos colaterales de la sobremodernidad, donde el tiempo y el espacio se han convertido en objetos de consumo y el YO triunfa sobre el resto de concepciones (Augé, 2008) , ello hace que la sensación de zozobra sea aún mayor por el sentimiento de soledad que se genera en el docente.

Por esta razón, cabría preguntarse si realmente existe una solidaridad dentro del aula. Quizás las definiciones durkhenianas (1988) sobre la solidaridad no funcionen en este caso, pues fueron diseñadas para sociedades no tan complejas como la nuestra. Sin embargo, no andaba muy desencaminado. Ya que, ¿quién es el OTRO de la solidaridad?, y ¿cómo repercute esta cuestión en el hecho educativo?

Cuando uno, especialmente en determinadas épocas del año, contempla el espectáculo de la solidaridad, encuentra cómo el concepto se asocia a niños mirando con ojos tristes y sonrisas entrecortadas. Nos hallamos lo suficientemente lejano como para consumir, por un instante, algo de solidaridad, mediante un apadrinamiento o participando de forma anónima en un telemaratón. La solidaridad se ha convertido en objeto de consumo. Contemplamos la alteralidad como algo lo suficiente lejano como para no implicarnos, pero actuar desde la distancia.

Sin embargo, “la alteralidad es un concepto relacional. Implica un nosotros y está inextricablemente vinculado con la identidad. La alteralidad se ha generado siempre desde un nosotros y ya en la modernidad desde un yo, un sujeto. El otro es aquel que mantiene una diferencia respecto al nosotros” (Baltá, 2006).

Esta visión de la alteralidad establece como punto de partida la existencia de diferencias, lo cual resulta paradójico si tenemos en cuenta que la solidaridad parte de la igualdad del prójimo y la empatía de sus necesidades, las cuales adoptamos como propias. Construimos nuestro concepto a partir el OTRO diferente, pero que en cierto modo no es sino nuestro reflejo interior, lo vemos desde nuestros intereses, nuestras inquietudes y nuestras propias necesidades, es decir, generamos un imaginario de la solidaridad adaptado a nuestro gusto (Castoriadis, 1996).

Todo esto se refleja en el aula de una forma muy sutil, pero igualmente evidenciable. Ordenamos y catalogamos al alumnado según sus necesidades, sus comportamientos, sus problemáticas sociales para, a partir de ahí, incidir de forma “solidaria” con ellos. Así, inconscientemente establecemos diferenciaciones y rangos entre el alumnado, rompiendo la inicial igualdad con la que partían ante nuestros ojos.

Curiosamente, en el intento de generar solidaridad dentro del aula lo que hacemos es entrar en un proceso dialógico con la desigualdad, al formular mentalmente al OTRO (el alumnado), provocando el efecto inverso a lo que debería ser un espacio solidario. De esta forma, estamos creando espacios para la desigualdad y con ello, fomentando la irrupción de conductas disruptivas entre el alumnado.

Esta curiosa diatriba conceptual se hace más patente a la hora de las agrupaciones y ocupaciones de los espacios. Así, se permite una cierta generización de determinados lugares, o no lugares según se miren (Subirats, M y Brullet, C., 1992), lo cual no es sino una forma implícita de crear espacios de exclusión entre el mismo alumnado, permitiendo una reproducción de roles y rituales los cuales se alejan, y mucho, de la concepción pedagógica solidaria.

Incluso a la hora de los agrupamientos, el pretender controlar la clase ya es, de por sí, una forma de ir contra los principios de la Solidaridad, pues es generadora de ambientes coactivos que constriñen la libertad del sujeto, principio éste indispensable para una verdadera educación en valores.

Pero, ¿cómo llegar a un punto de encuentro entre lo que demanda este principio educativo y el mundo real? Quizás la respuesta no se pueda encontrar, pues como todo principio de la complejidad, la entropía ahí está, y lo que hoy se configura como alternativa mañana puede ser causas mortis.

No obstante, si partimos de la importancia del SUJETO como conformador de imaginarios, entonces quizás encontremos la respuesta, al menos de momento. Concebir a los alumnos como sujetos les permite poder desarrollar, por medio de la reflexividad, un sentido autocrítico, así como hacia su entorno, aprendiendo a convivir con las dualidades antagónicas inscritas en todo ser humano, modificando aquello que éticamente no entra dentro de su imaginario simbólico y proponiendo cambios en el ya existente en el seno de su comunidad (Pozzoli, 2006).

Ello supone un cambio drástico en las relaciones y concepciones de aula, empezando por las que se establecen entre profesor-alumno, debiendo abandonarse la estereotipada y rígida imagen del docente adoctrinador para tomar una posición de igual en el seno de la comunidad, pero con un rol y una producción social diferente de la del alumno, permitiendo poder establecer unas verdaderas relaciones solidarias entre el SUJETO y el OTRO.

Igualmente, adoptar la reflexividad como camino de consecución de una plena paridad entre SUJETOS, permite un cambio en las relaciones entre iguales, al apreciar las contradicciones internas del individuo como parte natural de su discurso, permitiendo desarrollar una mayor tolerancia hacia otras concepciones y pensamientos.

CUIDADO CON LA SOBREMERNIDAD, ES CONTRAPRODUCENTE.

No obstante, para la consecución de este estado, el camino no se encuentra libre de obstáculos. La actual sobremodernidad a la que estamos sometidos, donde el tiempo y el espacio se han convertido en objetos de consumo irreflexivos (Augé, 2008), pues trastocan todo el imaginario de las comunidades a las que va afectando, unido a la preeminencia que ha alcanzado el YO frente al resto, en un proceso de gradual pero inexorable separación del individuo frente a la anterior importancia de la cohesión social, ha hecho que la reflexividad y mucho menos una verdadera educación solidaria hayan podido ser incorporadas en nuestra acción docente.

Por desgracia, la sobremodernidad ha incidido incluso hasta en el imaginario colectivo, modificando las finalidades rectoras que orientan la vida social de la cultura y con ella sus significaciones más importantes. La solidaridad se ha transformado en un conjunto de imágenes, consignas y acciones perfectamente urdidas por el sistema como para no darnos cuenta del antagonismo conceptual.

Así, la solidaridad en imágenes se asocia a un OTRO hipermediatizado por una cultura de la imagen que estudia a la perfección, los valores y sentidos de la comunidad, dejándola desposeída de capacidad crítica. Del mismo modo, como acción la solidaridad es concebida como un producto que debe ser puesto en venta para la consecución de resultados, muchos de ellos controlados por grandes corporaciones y grupos de comunicación, los cuáles hasta se llegan a lucrar de forma indirecta pues no hacen sino responder a campañas perfectamente orquestadas de marketing.

La solidaridad, al igual que la educación, se consume, y en ese proceso se generan significados y símbolos socialmente contruidos, todo ello envuelto con la emotividad como hilo conductor. Las

ONG,s ofrecen sus servicios, permitiendo la “compraventa” de buenas acciones, ofreciéndose las prácticas solidarias como productos de consumo adaptados a las necesidades del consumidor (Lipovetsky, 2000).

Ese consumo de lo inmediato se traduce en el aula en la formulación de “proyectos solidarios” que tan sólo reproducen de una forma acrítica, los parámetros de consumo que curiosamente han generado las desigualdades a las que nos oponemos airadamente.

Hacemos cartelerías, creamos símbolos, hacemos campañas de apadrinamiento, así como nos denostamos en alguna “buena causa”, nos redimimos en nuestro fuero interno en una catarsis sin límites.

Pero en ningún momento estamos ayudando a los niños a ser reflexivos, a cuestionarse el origen y el fin de los conceptos. Simplemente reproducimos esquemas del imaginario sobremodernista, con sus simbologías y significaciones, reproduciendo y perpetuando inconscientemente la misma desigualdad frente a la que nos hemos levantado.

Si no hay un ejercicio de reflexividad previa, así como durante y posterior al proceso, jamás podremos educar en una verdadera solidaridad. Quizás logremos adoptar todo el conjunto de ritos, símbolos y lenguajes asociados a este planteamiento, pero nos estaremos alejando diametralmente de la concepción inicial. Para ello, se debe partir de cero, abandonar todo tipo de preconcepción para centrarnos en el gran metaconcepto que hace girar al resto, “la igualdad del SUJETO en libertad”, sólo así podremos avanzar al margen del actual sistema consumista y generar un nuevo imaginario radical instituyente (Castoriadis, 1996) que acabe con el instituido (Ibáñez, 2003).

CONCLUSIÓN, ¿Y AHORA QUÉ HAGO?

Ciertamente, sólo hay un camino para alcanzar una plena educación en la solidaridad, y éste pasa ineludiblemente por un cambio radical en el imaginario social actual tanto dentro como fuera del aula.

Los efectos del sobremodernismo han actuado muy nocivamente sobre el corpus central del ideario social, dejándolo desprovisto de fondo, no así de forma. Asumir una verdadera educación en valores significa despojarnos de todos los conceptos y preconcepciones que nos vienen impuestas desde un imaginario mediatizado por los medios de comunicación y el poder de la empresa.

Hay que empezar de cero y replantearnos, tras un proceso entrópico en el que nuevamente se renazca cual ave Fénix, las bases mismas sobre las que debe girar la educación. Desnudarnos de normativas, cuerpos teóricos, limitaciones ambientales para, en la sencillez, entrar en profundidad en una simple pregunta ¿qué educación queremos?

Tal vez la reflexividad no sea la panacea, quizás no sea sino un espejismo, un esbozo libertario en favor del poder de elección y la capacidad de autocrítica del Sujeto, pero si no logramos cambiar de rumbo y seguimos adoleciendo de esa falta de profundidad, posiblemente, algún día, nuestro imaginario haya cambiado tanto que se vea desprovisto de los ejes centrales que le dan coherencia, generando entonces una paradoja de la que difícilmente podremos salir.

Esta es la historia reflexiva de un profesor entropizado...

BIBLIOGRAFÍA.

- Augé, M (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Baltá, J.; López, C.; Medina, L; Passols, P; Vargas, L. (2006). Imaginando la solidaridad. En *Athenea Digital 9*. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num9/balta.pdf>
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- Carlioni, A. (2000). La solidaridad, la educación y los medios desde la Antropología. En *comunicar*, nº 15, pp.61-66.

- Castoriadis, C. (1996). *La institución imaginaria de la sociedad, vol 2: el imaginario social y la institución*. Barcelona, Tusquets.
- De Lucas, J. (1998). *El concepto de solidaridad*. México: Distribuciones Fontanara.
- Durkheim, E (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, T. (2003). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Col. dirigida por José Ma. Ortega, Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.
- Páez Neira, M.M. (2013). Acercamiento teórico al concepto de solidaridad. En *Realitas*, vol 1, nº 1, pp.42-50.
- Pozzoli, M.T. (2006). El sujeto de la complejidad. La construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar (eco-psico-socio-histórico-educativo). En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol 5, nº 15, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Ritzer, G (2002). *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel Sociedad Económica.
- Subirats, M & Brullet, C (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (2ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tapia, Mª. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Valero, L.F. y Brunet, I. (2000). Educación y solidaridad: Una nueva relación. En *Comunicar*, nº 15, pp. 45-53.
- Vidal, M. (1996). *Para comprender la Solidaridad: virtud y principio ético*. México: Ed. Verbo Divino.
- Vila Merino, E. (2004). Contra la entropía educativa: solidaridad, justicia y educación pública. En *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, nº 4, pp. 33-35.

