

La educación ético-social en la escuela

Ethical-social education at school

Miguel A. Zabalza Beraza
Univ. de Santiago de Compostela

RESUMEN

La educación ético-social constituye uno de los componentes básicos de la educación integral de los sujetos en todas las etapas de la escolaridad. Ponerla en práctica requiere de una dinámica equilibrada entre los dos fines esenciales de la educación: construir *consenso social* y desarrollar al máximo las capacidades individuales de cada sujeto. Partiendo de dos experiencias vividas por el autor, y utilizando la metáfora de las coreografías el texto va analizando los dilemas conceptuales y operativos que se producen en torno al compromiso de las escuelas con la educación y en relación a cómo integrar los contenidos de la educación ético-social en el currículo y la vida de las escuelas.

Palabras clave: “Ambientes de aprendizaje”, “Aprendizaje experiencial”, “Coreografías didácticas”, “Educación ético-social”, “Educación y escuela”.

ABSTRACT

Ethical-social education constitutes one of the basic components of the integral education of individuals at all stages of schooling. Putting it into practice requires a balanced dynamic between the two essential purposes of education: building social consensus and developing to the maximum all individual capacities of each person. Based on two experiences lived by the author and using the metaphor of choreographies of teaching, the text analyzes the conceptual and operational dilemmas that arise around the commitment of schools to education and in relation to how to integrate the contents of ethical-social education in the curriculum and the life of schools.

Key words: “Choreographies of teaching”, “Education and school”, “Ethical-social education”, “Experiential learning”, “Learning environments”.

INTRODUCCIÓN

No es éste un tema que nos sea ajeno a nadie que trabaje en temas de desarrollo curricular. En el fondo, cualquier decisión que se tome sobre qué enseñar en las escuelas o cómo hacerlo tiene mucho que ver con la dimensión ética y social de la educación. Lo que sucede, a veces, es que la mirada de los enseñantes y especialistas en educación, sobre todo los universitarios, tiende fácilmente hacia consideraciones

abstractas y razonamientos que van más allá de las experiencias cotidianas de las personas. Nos resulta cómodo acudir a principios generales o argumentos teóricos que, por ser generales, ayudan menos a comprender episodios concretos de la vida de las personas. Esa elevación súbita del discurso de lo experiencial a lo doctrinal tiene sus ventajas y sus desventajas. Por un lado, el positivo, aporta racionalidad y lógica al debate, evitando quedarse en lo anecdótico y contingente para poder construir razonamientos más transferibles. Por otro lado, el negativo, transforma los problemas reales de las personas en cuestiones intelectuales, los despersonaliza y resta emocionalidad a las ideas.

Si me lo permiten, me gustaría evitar ese riesgo en este texto y comenzar por dos situaciones concretas que me ha tocado vivir como educador. Mi actual estatus de profesor emérito me permite distanciarme un poco de la teoría y acudir, como hacemos los abuelos, a los viejos recuerdos y experiencias vividas en el pasado. Sobre esas experiencias reales trataré de construir mis propias consideraciones sobre la temática que nos ocupa. He aquí dos historias interesantes que yo mismo he vivido.

Primer caso: Rafita.

Para poder contar esta primera historia tengo que hacer una aclaración previa necesaria que se refiere a mi propia historia. Disculpen la autoreferencia, pero ya he advertido que se trata de historias que yo mismo he vivido. Pues bien, nada más licenciarme en Psicología y Educación (Junio de 1973), lleve a vivir conmigo a 6 muchachos de entre 9 y 14 años que estaban recluidos en centros de Protección de Menores de Madrid. Todos ellos tenían problemas psicosociales tanto en sus familias como en su estatus de chicos internos recluidos en una institución. Mi propósito (el mismo que otros colegas que se embarcaban en la misma experiencia que yo) era normalizar su vida, sacarlos de una institución total para formar con ellos una familia funcional y tratar de que vivieran su infancia y adolescencia en una casa normal, en un barrio normal, yendo a colegios normales y relacionándose con niños y niñas normales¹. Entiéndase lo de normal en un sentido puramente estadístico, en esa idea de aproximarlos a un contexto que se pareciera lo más posible al que configuraba el entorno de los niños y niñas de su edad. Vivíamos de forma intensa el espíritu de la desinstitucionalización emanado de la revolución del 68.

El menor de esos 6 niños, tenía 9 años y se llamaba Rafael, Rafita para nosotros. Ellos y yo necesitamos un tiempo básico de adaptación a nuestro nuevo hogar (era nuevo para ellos y lo era para mí que acababa de terminar mis estudios y dejaba el piso de estudiantes en el que vivía). Nuestro piso estaba ubicado en el barrio madi-

¹ El proyecto, iniciado por el también psicólogo Enrique Martínez Reguera, se llamó Hogares Promesa. Se trataba de configurar “familias funcionales” que sustituyeran los internamientos en internados e instituciones totales. Había diversos movimientos e iniciativas similares (aunque cada una de ellas con su propio estilo y orientación) que funcionaban en simultáneo a la nuestra: Mensajeros de la Paz, Nuevo Futuro, Agintzari, Nou Llars, etc.

leño de Moratalaz, una zona periférica de la ciudad, un barrio obrero sencillo, pero con mucho matrimonio joven y, por tanto, con alquileres asequibles y con buenos recursos escolares.

Pasado ese tiempo de adaptación comencé a escolarizar a los niños en los diversos colegios de la zona. A Rafita le tocó un colegio público que estaba cerca de casa. Hable con el director, le expuse la situación y le pedí que me lo escolarizara, aunque fuera de manera excepcional pues el curso ya estaba adelantado. Entendió bien la situación y me ayudó a salvar el procedimiento administrativo. Quedamos en que Rafita se integraría en el colegio el siguiente lunes. Y eso hicimos. El lunes, a las 9 de la mañana, allí estaba yo con un Rafita un poco asustado, pero bien vestido y armado con todas las herramientas escolares básicas (su mochila, cuadernos y lápices) para iniciar su nueva vida escolar. Lo recogió con una sonrisa y muchos ánimos el profesor que lo atendería en su clase y me regresé feliz a casa satisfecho por haber cumplido unos de los objetivos básicos de nuestro proyecto: normalizar la vida escolar de aquellos chicos.

La mañana transcurrió tranquila. Rafita se quedaba a comer en el colegio. Comí con los demás en casa y había pasado poco rato de la tarde cuando me llamaron del colegio. Que fuera allí, que tenían que hablar conmigo. Fui, me llevaron al despacho del director donde estaba también el profesor de Rafael y algún otro miembro del colegio. La noticia no podía ser más desoladora: Rafita se había peleado con otro niño, le había golpeado y con tan mala suerte (ellos lo atribuyeron a maldad infantil) que le había dado en la boca y el niño había comenzado a sangrar. En resumen: Rafael quedaba expulsado del colegio. Su experiencia escolar normalizada había durado pocas horas.

Lo que me llamó más la atención fue la argumentación del director y los profesores. No podía admitirse en el colegio a un niño que no estuviera educado. Educado, insistían. Ellos necesitaban que sus estudiantes vinieran educados de su casa para que el trabajo escolar (se sobreentendía, la instrucción académica) fuera posible. El colegio no estaba para educar, me decían, está para enseñar.

Y esta es la pregunta que extraigo de esta primera historia: *¿qué es educar?, ¿quién educa?, ¿podemos entender el papel de la escuela y del profesorado como agentes de educación o sólo lo son de enseñanza?*

Segundo caso: la profesora de Biología.

Esta segunda historia ocurrió muchos años después (años ochenta y pico), pero podría darse hoy en día. La fortuna me ha concedido poder impartir cientos de cursos de formación docente en diversos escenarios nacionales e internacionales. Siempre ha sido una tarea grata y estimulante, sin que eso signifique no haya habido momentos críticos y de shock. El que les voy a contar fue uno de ellos.

El curso iba bien. Ni mejor ni peor que otros cursos. Yo hablaba de lo que suelo, de la importancia de atender a los estudiantes, de acompañarlos, de implicarse en su proceso de aprendizaje, de acomodarse, en la medida de lo posible, a sus condiciones

y recursos. De la enseñanza como profesión de cuidados, por hacerlo breve. Y entonces ella estalló. Era una profesora de Biología en secundaria. Levantó la mano para intervenir, pero ni siquiera pudo esperar a que le invitara a intervenir. Supongo que llevaba mucho tiempo tragándose lo que yo iba diciendo y desintiendo de lo que oía, hasta que no pudo más. “¡Yo no estoy de acuerdo!”, medio chilló, “¡en absoluto!”. Y ya más relajada tras el arranque, fue explicando su posición. Más o menos era así: “No estoy de acuerdo en absoluto con lo que usted está diciendo. Y me irrita sobremanera el oírsele repetir a pedagogos como usted que no hacen sino desdibujar la imagen y función del profesorado, convirtiéndonos en los padres que no somos. Yo estoy aquí porque estudié Biología y aprobé la carrera de Biología; porque me presenté a las oposiciones de profesora de Biología y también las aprobé; me contrataron para enseñar Biología porque eso es lo que sé y me pagan por enseñar Biología a mis estudiantes. Eso es lo que quiero hacer. No quiero ser su madre ni su psicólogo, no quiero preocuparme por si están motivados o no, por si tienen problemas familiares o personales, por si su proyecto de vida es uno u otro. Lo único que me corresponde es enseñarles Biología y evaluarlos de los conocimientos que hayan adquirido en Biología. Ese es mi trabajo y mi compromiso. Ni quiero, ni pienso salirme de él por mucho que ustedes insistan en esa visión paternalista de la enseñanza en la que nosotros tenemos que hacer de todo, menos enseñar Biología”.

Supongo que quedé en shock, sopesando cómo podía responder, sin ofender, a un mensaje tan cargado de emoción y de rechazo. Y más aún, a sabiendas de que era eso mismo, aunque seguramente dicho en términos menos agresivos, lo que pensaban bastantes de los docentes presentes en la sala. Por eso señalaba al principio de la historia que esto sucedió hace muchos años, pero que igualmente podría suceder en cualquier encuentro de formación docente de la actualidad. Esa controversia entre educar y enseñar, entre enseñar e instruir, forma parte intrínseca de los dilemas que configuran el ADN de la profesión docente.

Y de cara a la reflexión que pretendo hacer sobre la educación ético-social son varias las preguntas que se pueden extraer de esta segunda anécdota: *¿Cómo pensamos la tarea de enseñar y qué tipo de compromisos incluimos en ella?; ¿dónde está el límite, la separación entre el educar, el enseñar, el instruir, el adiestrar? Y pensando desde la escuela y su función, ¿a qué finalidad está vinculada la enseñanza escolar: al saber, al ser, al vivir?*

Bien, pues ya tenemos una serie de interrogantes vitales y concretos que nos van a permitir esbozar algunas reflexiones sobre la educación ético-social en la escuela. Discúlpenme por una introducción tan alargada. Partiendo de estas premisas quisiera abordar la Educación Ético-Social desde una doble perspectiva: en primer lugar, la relación entre educación ético-social y escuela; y después, la posición de la educación ético-social en el currículo escolar. La primera perspectiva nos servirá de arco de entrada en el texto. La segunda será objeto de una consideración más extensiva

puesto que es el espacio en el que se mueve mi propia actividad como investigador y docente universitario.

1. EDUCACIÓN ÉTICO-SOCIAL ESCUELA

Quizás deberíamos comenzar por la idea de que la educación es un *derecho* de todos los ciudadanos. Así lo reconocen las leyes de todos los países, aunque a la hora de la verdad ese derecho se quede muy difuminado en las políticas públicas reales. Pero conquistar el derecho a la educación ha sido uno de los hitos más importantes en el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Un derecho vinculado a nuestra condición de sujetos y ciudadanos y sin ninguna circunstancia personal, social, étnica o geográfica que pueda limitarlo.

La discusión sobre la educación deja fuera del debate, por tanto, su universalidad (todos y en cualquier circunstancia tienen derecho a la educación). Y superado ese punto, las cuestiones en debate se refieren al *qué* de la educación (en qué se ha de concretar la educación a que tengo derecho: el currículo escolar) y al *quiénes* nos la han de ofrecer (familias, escuelas, otros agentes sociales).

Para responder al *qué* del derecho a la educación habría que comenzar por el principio: la educación cubre dos necesidades básicas del desarrollo humano: (a) por un lado, ha de propiciar el *consenso social*; (b) por el otro, ha de buscar el *máximo desarrollo personal* de los sujetos. Las leyes suelen dejar claros ambos propósitos. De una manera más explícita, el segundo (“educar es desarrollar al máximo posible las capacidades de cada sujeto”) y un poco más difuminado el primero de ellos al situar la escolaridad como un derecho y una obligación de los sujetos para hacer posible el desarrollo social y económico de la comunidad a lo que se pertenece. La educación está, así, comprometida con dotar a los sujetos con las herramientas (lenguaje, competencias, cultura, estilo de vida, valores, normas de comportamiento, etc.) que le permitirán integrarse y participar en el grupo social de referencia. Y también lo está con el desarrollo personal de los sujetos. Y habría que insistir en esa idea del desarrollo. Desarrollarse como sujeto significa potenciar lo que cada uno de nosotros tiene de singular, de propio. Por tanto, buscar el consenso social ha de hacerse sin violentar las virtualidades propias de cada sujeto, sin anular lo que tenemos de propio y distinto a los demás. La educación se mueve así en ese juego de equilibrios que permitirá, si se hace bien, que cada vez estemos en mejores condiciones de vivir con los demás y de ser ciudadanos plenos, pero sin perder nuestra propia individualidad, nuestra identidad como sujetos.

Con respecto al *quiénes* son los agentes comprometidos con esa doble misión de la educación ha solido quedado claro que las familias son el primero de esos agentes. Junto a las familias, también la sociedad en su conjunto está claramente comprometida en el desarrollo educativo de sus generaciones jóvenes. Compromiso que la sociedad

operativiza a través de políticas educativas específicas para cada edad y las implementa a través de una instancia específica que son las escuelas y centros educativos que cubren todo el periodo de escolarización, desde la Educación Infantil hasta la Universidad.

Moviéndonos en ese esquema, parece justo reconocer que la educación escolar, en todos sus momentos y formulaciones, se ha ido desequilibrando en favor del objetivo del consenso e igualdad social y ha ido perdiendo relevancia el segundo de los propósitos originales, el enriquecimiento de la singularidad propia de cada individuo. Todos los sujetos van pasando por el mismo currículo formativo, todos aprenden a hacer las mismas cosas, todos han de responder al mismo protocolo de desarrollo, todo está preparado para que seamos lo más iguales posible. La educación, tal como la hemos planteado, tiene mucho de “modelización”: existe un modelo de escolar, de niño o joven y tendemos a generalizarlo. Y así, curso tras curso de escolaridad, va desapareciendo nuestra singularidad (porque se desconsidera) y se ejerce más presión hacia los estándares comunes para todos.

La escuela, no sé si a propósito o de forma inconsciente, se ha ido convirtiendo en un espacio de instrucción más que de educación. El profesorado, como me pasó a mí en el caso de Rafita que acabo de contar, entienden que la educación no es tema escolar, sino que corresponde a las familias. Los niños y niñas tienen que llegar educados a las escuelas, cuya función está más vinculada a la homogeneización cultural y social que a la atención personal a cada sujeto. Quizás resulte exagerado decirlo así, pero la educación formal deja tan poco espacio para la singularidad individual que no resulta chocante que los sujetos vayan perdiendo su originalidad a medida que avanza la escolaridad. Y así, la igualdad que ha sido el gran eslogan revolucionario y de conquista de derechos, cuando se convierte en un dogma burocrático acaba ahogando el derecho a la diferencia, a la individualidad.

Me gustaría contarles otra anécdota personal que viene al caso. En un curso que desarrollé en Portugal, contaba uno de los asistentes una historia simpática. Él tenía dos hijos, uno de ellos Felipe tenía 6 años y pico y estaba en la mitad del primer año de la escuela obligatoria; el otro, Manuel, tenía 4 años y estaba aún en Educación Infantil. Contaba el padre que Manuel, el pequeño, era un loco de los dinosaurios y que sabía de dinosaurios todo lo que un niño de su edad podía saber. Tenía una colección de ellos en su habitación, sabía sus nombres y sus características. Le encantaban los dinosaurios y tenía a la familia loca con su afición. Un día, volviendo del cole, el hermano mayor le preguntó a su padre: Oye papá, ¿en la escuela cuando se estudian los dinosaurios? El padre se quedó perplejo ante la pregunta y, después de pensarlo un poco, le respondió que él creía que en la escuela no se estudiaban los dinosaurios nunca, que, al menos él, no recordaba que nunca hubiera trabajado ese tema en la escuela. Y Felipe (recuerden: 6 años; apenas unos meses de escuela Primaria) comentó: ¡pobre Manuel, ¿no, papá? Está perdiendo el tiempo con los dinosaurios, eso no le va a servir para nada en la

escuela. El chaval de 6 años, con solo unos meses de escuela obligatoria ya había aprendido que lo que vale es lo que le servirá en la escuela, que lo demás, aunque te guste mucho, no merece la pena, no te va a servir.

Mi experiencia educativa en todos estos años de docencia universitaria como pedagogo y formador de profesores me reafirma en esa sensación. Tengo la sensación de que incluso nuestro propio campo de las Ciencias de la Educación se ha ido deslizando hacia un abandono general de los grandes discursos y principios pedagógicos sobre el desarrollo humano integral para centrarse en cuestiones ido multiplicando, especializándose, haciéndose cada vez más técnicas y operativas, centradas en la formación sobre protocolos y herramientas concretas de la acción educativa. Enseñamos a los futuros profesores y profesoras a hacer más que a pensar. Las diferentes disciplinas que se han ido desgajando del tronco común de la Pedagogía, incluida la Didáctica a la que pertenezco, han conquistado su espacio de especialización a base de desgajarse progresivamente de aquel marco de conceptos y significados que aportaba su matriz original. Y cada vez más, el profesorado joven hace una lectura cada vez más técnica y segmentada de su especialidad y de su trabajo como docentes. Enseñan planificación, o tecnología, o metodologías, o evaluación, o gestión escolar como si fueran espacios independientes y autoreferidos. Quedan lejos y resultan inoportunas o inapropiadas aquellas reflexiones que sobre el humanismo, los valores o la dimensión ética de la educación, aunque ahora hubiera que actualizarlas, se hacían desde la Pedagogía General. Y, efectivamente, la escuela (desde las etapas iniciales hasta la universidad) se ha ido especializando en torno al eje de las disciplinas y con ello se ha ido deslizando hacia enfoques cada vez más instructivos que educativos.

Es así como la relación entre la educación ético-social y la escuela se ha convertido con el tiempo en una relación difusa y poco operativa. Lo educativo comienza a ser algo ajeno, extraño a los nuevos programas curriculares. No es que no se aluda a ello (siempre están presentes los valores, el compromiso social, la responsabilidad, etc.), solo que se hace una lectura disciplinar y aplicada de los mismos. Figuran como fondo de los conceptos y aprendizajes disciplinares, vinculados a situaciones y operaciones particulares, sin mucha posibilidad de transferencia al conocimiento en general y al sentido a dar a nuestra propia vida.

Decía al inicio de este apartado que mi primera consideración iba a referirse a la relación entre la educación ético-social y la escuela. A eso se refería la primera anécdota que incluía en la introducción. Cuando el colegio de mi barrio me expulsa a un niño de 9 años porque me dice que ellos necesitan que los niños ingresen en la escuela ya educados se hace explícita esa idea de que la escuela está para enseñar y que para que ellos puedan enseñar, los escolares tienen que haber asimilado en su familia los patrones básicos de la educación. El sistema escolar es una estructura que solo puede funcionar bajo la condición del consenso social (esa dimensión de la educación que regula los comportamientos y homogeneiza las formas de afrontamiento individual de la realidad).

Y si los sujetos se retrasan en su adquisición o si presentan características individuales que los sitúan fuera de ese consenso y homogeneidad comportamental, son expulsados del sistema.

Seguramente ésta es una idea que muchos profesores y familias comparten: la educación se hace en las familias, las escuelas están para enseñar. Para mí fue una frustración. Creí, verdaderamente, que la escuela a la que ingresaba Rafita sería mi cómplice para ir poco a poco asentando las bases de una educación (incluida, desde luego, la condición de consenso social) de la que él carecía. Pero me dejaron solo. Probablemente como les sucede a muchas familias con niños de características menos consensuales, sean de índole personal, étnica, social o cultural.

Concluamos, por tanto, que la relación entre la escuela y la educación ético-social no es fácil ni armónica. El sistema escolar tiene sus propias reglas y exige sus condiciones, una de las cuales es la “adaptación” a sus reglas y dinámicas. Es decir, impone de alguna manera, dejar al margen lo que cada individuo pueda tener de diferente y particular (a menos que esa diferencia sea inocua para el sistema, que no se note, que no dificulte su funcionamiento). Lo que es tanto como establecer que han de ser los individuos los que se acomoden al sistema, no el sistema el que trate de acomodarse a las diferencias con que cada individuo llega a la etapa escolar.

Sí, ya sé. Enseguida se me argumentará que no existe alternativa a ese desequilibrio, que los sistemas no pueden acomodarse a los individuos porque esa opción resulta incompatible con la propia idea de sistema. El sistema escolar no puede adaptarse a los múltiples individuos que aloja en su seno. Bien, eso es cierto, pero solo si hablamos en términos absolutos. Lo es menos si hablamos de umbrales de adaptación, de flexibilidad, de *timing*. Que te expulsen a un niño de 9 años el primer día de colegio solo indica rigidez e incomprensión, poca capacidad de ajuste, poca fe en el niño.

En modo alguno pretendo sacar conclusiones generales de esta reflexión. Ya sé que no todas las escuelas son así ni haría eso. Eran, además, otros tiempos, tiempos autoritarios, y algo hemos ido ganando en ese aspecto. Con todo, la cuestión general sigue en pie: ¿hemos entendido bien qué es educar, más allá de enseñar a nuestros niños a adaptarse a las normas comunes? Más allá de la instrucción, ¿cuál es el compromiso educativo que la escuela asume?; ¿hasta dónde el sistema escolar está preparado para adaptarse a la singularidad de los sujetos que atiende?

2. LA EDUCACIÓN ÉTICO-SOCIAL EN LA ESCUELA

En este segundo apartado me gustaría entrar ya en un terreno más práctico y didáctico para analizar cómo se puede trabajar la educación ético-social en la escuela. Si

a resultados de lo dicho en el primer apartado aceptamos que la educación ético-social es algo que corresponde no solo a las familias sino, también, a las escuelas, el paso siguiente es plantearnos el cómo: ¿cómo lo hacemos?; ¿de qué manera cabe introducir la educación ético-social en el proyecto formativo de las instituciones educativas (entendamos, nuevamente, que nos referimos a todas ellas, de las escuelas infantiles a las universidades)?

La pregunta que nos tenemos que hacer es, por tanto, ¿cómo se aprende la educación ético-moral? Resulta evidente que no podemos responder a esa pregunta sin hacernos previamente otra, ¿qué es la educación ético-social? Pregunta ésta que requiere una respuesta compleja. Seguro que otros textos de este monográfico ya han despejado un poco esa incógnita. No les cansaré con repeticiones innecesarias que alargarán en exceso este texto. Aceptemos que se trata de ese componente del desarrollo personal que tiene que ver con los valores y compromisos que cada uno de nosotros va asumiendo a medida que va creciendo y madurando.

Siempre me ha llamado la atención observar el respeto y reconocimiento que muchos adultos suelen expresar con respecto a la educación moral y en valores que recibieron de sus padres. “Aprendí de mi madre que...”; “mi padre me enseñó...”. A veces se refieren a cosas simples (a no tirar comida, a llamar si llego tarde, a comer o cenar juntos, etc.), pero otras veces abarcan comportamientos de claro sentido ético (a no mentir, a esforzarse, al valor de la amistad, a poner la familia sobre todo, a respetar a los mayores, etc.). No significa que se esté de acuerdo plenamente en el contenido de ese aprendizaje (cada época reinterpreta los valores de una manera diferente), pero ese reconocimiento a nuestros padres viene a resaltar el valor de esos aprendizajes y, sobre todo, la manera en que ese tipo de contenidos educativos se van aprendiendo. No es a través de largos sermones (aunque a veces, los había), ni de aprendizajes formales. La educación ético-social recibida de nuestros padres la fuimos asimilando por ósmosis, por contagio, por participación, por insistencia, por el reconocimiento y afecto que se procesa a las personas que te lo proponen y supervisan.

Si trasladamos esta situación al mundo escolar, podemos plantearnos diversas consideraciones:

- La solución instructiva (convertir la educación ético-social en una nueva disciplina a cursar o en contenidos vinculados a diversas disciplinas) es necesaria como fundamento racional e informativo, pero resulta claramente insuficiente.
- Parece más conveniente y apropiado plantearlo como un proceso de modelización experiencial (Kolb, 1984²). Es decir, uno va asumiendo principios y formas de pensar y actuar a partir del contexto en que vive y del ejemplo y consejos de los sujetos con los que convive.

² Kolb, A. Y. & Kolb, D.A (2005). Learning styles and learning spaces. *Enhancing experiential learning in Higher Education*, 4 (2), 193-212.

Esta visión del aprendizaje ético-social no es nueva. Hablando de los aprendizajes escolares, Baldacci (2012³) lo ha denominado *aprendizajes tipo II* (o deuteroprendizajes): aprendizaje de cualidades personales y costumbres abstractas... aprender a ser honesto, aprender a comportarse adecuadamente...(p.87). Siempre se ha sabido del gran impacto que las familias ejercen sobre los hijos, al igual que siempre ha estado clara la importancia de los amigos y amigas en la modelización de las ideas y los comportamientos de los y las adolescentes. La educación es algo que trasciende los contenidos instructivos de las disciplinas y se vincula a las dinámicas e interacciones que forman parte de la vida cotidiana.

Y ésa es, seguramente, la primera consideración que podríamos hacernos en relación a la educación ético-social: que se trata de algo que la escuela transmite sí, pero más a través de los modos de interacción y de rutinas cotidianas que a través de los libros. Y esto nos obliga a analizar la escuela como un espacio de vida, no solo de instrucción. Quienes vivimos la escuela y en la escuela no solo enseñamos, sino que convivimos con el resto de profesores y con los estudiantes y es esa convivencia la que va a tener mucho que ver con esos aprendizajes más cualitativos que afectan a valores, convicciones y compromisos de las personas.

Desde luego, en mi opinión no hay nada que objetar a que la educación ético-social tenga un espacio curricular propio, bien como asignatura específica, bien como contenido transversal al que diversas materias presten atención explícita. También la educación ético-social tiene su espacio de autores y referencias teóricas, tiene su historia, sus dilemas, sus ejemplos y aplicaciones en los diversos ámbitos de la vida y las profesiones. Precisa, por tanto, de una arquitectura conceptual que permita sustentar las convicciones personales de nuestros estudiantes en conocimientos e ideas claras. Estoy seguro de que, en este mismo número de la revista, otros colegas aludirán a esta opción en sus textos.

Mi reflexión, sin embargo, pretende referirse a la educación ético-social como compromiso institucional: cómo convertir las escuelas y universidades en ambientes de vida que propicien la reflexión y el compromiso en cuestiones vinculadas a la educación ético-social. Incluso sin saber muy bien cómo podemos lograrlo, estoy convencido de que esa dimensión educativa trasciende la enseñanza y la instrucción y tiene más que ver con los ambientes, las interacciones, los modos de relación con las personas y las cosas, con las rutinas de la vida cotidiana. La visión de las escuelas e instituciones formativas como espacios funcionales a donde se va a enseñar o aprender es, claramente, muy reductiva e insuficiente. Hay mucha vida en esas largas jornadas escolares. Por eso, me referiré enseguida a las coreografías institucionales como marco apropiado para situar la educación ético social en las escuelas y universidades.

Y esta visión de las instituciones educativas como contextos en el que se vive nos permite, además, ver la escuela y lo escolar (incluyendo todas las etapas educativas)

³ Baldacci, M. (2012). *Replantarse el currículo*. Madrid: Universitas.

con luces largas. La escuela y lo escolar no es solo lo que acontece dentro del aula o del edificio de nuestra escuela o universidad. La educación ético-social se produce, incluso, más allá de la escuela y de los horarios escolares: el entorno escolar, las actividades extraescolares, los campus universitarios, todo el mundo exterior vinculado a los proyectos formativos. A veces, ese entorno perieducativo resulta tan importante o más en lo que se refiere a la educación ético-social como las propias aulas. Mayhew et alii (2016⁴) nos ofrecen resultados de innumerables investigaciones en las que se han recogido evidencias del enorme influjo que la vida académica (dentro y fuera de las aulas) ejerce sobre el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes, sobre su desarrollo moral, sobre su *engagement* y capacidad de persistencia en los estudios y sobre su calidad de vida. Es decir, en la que se refiere a la educación para la vida, la escuela no es solo la escuela. Es la escuela y todo ese mundo de experiencias y relaciones que vamos construyendo en torno a lo escolar y lo académico.

3. COREOGRAFÍAS INSTITUCIONALES Y EDUCACIÓN ÉTICO-SOCIAL EN LAS ESCUELAS

¿Qué implica una visión de la educación ético-social como compromiso global de la institución en su conjunto?, ¿en qué se basa y a dónde nos lleva esta perspectiva?

Partamos del principio. La visión de la educación ético-social como contenido curricular significaría que, bien convertida en disciplina específica, bien desagregada como elemento singular referido (como ejemplos, reflexiones, acciones específicas) a materias concretas, los sujetos van tomando contacto con cuestiones vinculadas a la dimensión ético-social de la formación. Y siendo eso necesario como ya hemos señalado repetidamente, aún pueden quedar dudas de la eficacia que ese enfoque pueda tener a la hora de transformarnos como sujetos, de llevarnos a cambiar nuestra vida. La cuestión que nos podríamos plantear es: ¿de dónde nace y cómo se construye la educación ético-social en la escuela?, ¿será que se construye a partir de la suma de experiencias aisladas en diferentes momentos y entornos disciplinares o, por el contrario, se construye a partir de la influencia continua y progresiva de un ambiente especial? Está claro que el “conocimiento” sobre cuestiones éticas y sociales precisa del primer enfoque; pero parece probable que los valores y compromisos personales surjan no del mero conocimiento, sino que requieran del influjo que el contexto de vida ejerce sobre los sujetos.

Si la educación del carácter, como la denominó Grzadziel (2014⁵), nace de las experiencias vividas (y reflexionadas), es importante cómo esas experiencias se pro-

⁴ Mayhew, M.J.; Rockenbach, A.N.; Bowman, N.A.; Seifert, T.A.; Wolniak, G.C.; Pescarella, E.T & Terencini, P.T. (2016): *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁵ Grzadziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. Roma: LAS.

yectan, se gestionan y se viven en el contexto educativo donde los estudiantes viven su periodo escolar. De ahí la importancia de las coreografías institucionales.

Oser y Baeriswyl (2001⁶) construyeron la metáfora de las coreografías didácticas a partir del mundo de la danza. La danza, explicaban, surge de dos fuerzas contingentes: la coreografía y la capacidad creativa del bailarín. Ambas fuerzas actúan en simultáneo y pueden potenciarse mutuamente o actuar como factor negativo. Un bailarín experto actuando en el marco de una coreografía pobre solo conseguirá actuaciones mediocres. Y a la inversa, un bailarín no excelente con una buena coreografía logrará resultados mejores de lo esperado. Si en lugar de un bailarín ponemos en la ecuación a un aprendiz, la conclusión sería la misma. Los autores hicieron una lectura cognitivista de la metáfora y la aplicaron a una mejor comprensión del proceso de aprendizaje. Partiendo de su aportación, yo le he dado una aplicación más amplia para ayudarnos a entender todo el sistema formativo, desde la actuación de las instituciones hasta la del profesorado y la de los propios estudiantes (Zabalza y Zabalza, 2022⁷).

La peculiaridad de esta metáfora (las metáforas son recursos semánticos que nos permiten trasladar ideas y términos fáciles y claros en su contexto original a otros contextos para que nos los iluminen y nos permitan entender mejor lo que allí sucede) es que nos permite ver tanto a las instituciones, como al profesorado y a los estudiantes como bailarines y coreógrafos a la vez. Cada uno de ellos debe bailar al ritmo y en el contexto que le marca la coreografía que le han diseñado; y, a su vez, cada uno de ellos debe diseñar la coreografía en la que se moverán quienes dependen de ellos. Por tanto, sea como bailarines, sea como coreógrafos, las coreografías constituyen factores sustantivos de las dinámicas educativas:

- Las coreografías parten de una visión sistémica e interdependiente de la acción educativa que se desarrolla enmarcada en las condiciones adoptadas en los diferentes niveles de toma de decisiones: el nivel político, el institucional, el docente y el discente. Las instituciones educativas actúan (bailan) condicionadas por la coreografía que les marquen las políticas educativas y las condiciones en que se enmarque su acción; el profesorado se verá condicionado a actuar (bailar) en el marco de condiciones funcionales, organizativas y relacionales que defina la institución; y a los estudiantes les pasará lo mismo en relación a las coreografías que definan para ellos sus profesores (y de las que ellos mismos configuren para su aprendizaje). De ahí que ninguna tarea educativa pueda entenderse (ni para bien ni para mal) al margen de la estructura sistémica e interdependiente en la que se produce. La gran condición de la educación ético-social será, por tanto, contar con contextos (coreografías) en las que ese tipo de nociones, creencias y

⁶ Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). *Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching*, en V Richardson (edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4h. Edition). AERA, pag. 1031-1065

⁷ Zabalza, M.A y Zabalza, M^a. A. (2022). *Coreografías didácticas en Educación Superior. Una metáfora del mundo de la danza*. Madrid: Narcea.

compromisos tengan cabida y se refuercen en el *modus operandi* en los diferentes niveles de actuación educativa.

- Las coreografías ponen en el centro de la actividad educativa, el *contexto*. Estamos muy acostumbrados a una enseñanza centrada en el docente y lo que él enseña a sus estudiantes. La idea de partida de las coreografías (porque también lo es de la danza) es que, en realidad, aprendemos en un contexto. El gran pedagogo italiano Malaguzzi⁸ insistía a sus profesores de las escuelas de Reggio Emilia en que entendieran que *el objetivo de la enseñanza no es producir el aprendizaje, sino producir condiciones para el aprendizaje*. Aprenderán no por lo que nosotros, profesores, hagamos o digamos, sino por lo que ellos y ellas puedan hacer en el contexto (el ambiente de aprendizaje, la coreografía) que creemos para que aprendan. Y esta idea afecta a los diversos niveles de actuación a los que nos hemos referido en el punto anterior. Es difícil pensar que la educación ético-social vaya a lograr buenos aprendizajes es una institución en la que el clima institucional dice y hace poco con respecto a los valores que se pretenden contagiar. Y tampoco logrará grandes avances el profesor o profesores que intenten vehicular esos aprendizajes más por la vía de la información que por la vía del ambiente que se respire y se viva en la clase.
- Siendo todo lo anterior muy importante, la gran aportación del enfoque de las coreografías es la necesidad de considerar la danza como un ejercicio equilibrado en el que se combinan los elementos normativos o propositivos de la coreografía y la dimensión creativa del artista que desarrolla su danza. Una coreografía cargada de normas, directiva o burocrática puede ahogar la creatividad del danzarín. Una actuación descontrolada, enloquecida del bailarín llevará, generalmente, a una actuación extraña, ajena, de *out sider*. Por eso es tan importante el equilibrio: que el ambiente de aprendizaje no desestime la creatividad del artista; que la libertad y originalidad creativa del artista no se sitúe fuera del sistema o rompa con su continuidad. No cabe considerar el mundo de la ética o los valores como un código de normas de obligado y rígido cumplimiento. Nunca ha funcionado ese planteamiento. No, al menos, desde el punto de vista de la educación. La construcción de esquemas personales de creencias y compromisos, esa especie de cultura ética y social compartida, se realiza mejor a través de un modelaje suave y persuasivo basado en la dinámica relacional y operativa que el contexto facilita (así sucede en la familia, en los entornos sociales de relaciones estrechas, en las asociaciones, etc.). Martínez y Medina (2023⁹)

⁸ Loris Malaguzzi (1920 - 1994), fue el gran pedagogo italiano creador del modelo educativo representado por las escuelas de Reggio Emilia, consideradas como una de las experiencias más ricas y creativas del mundo. De hecho, hoy en día hay escuelas Reggio Emilia por todo el mundo. La Fundación Reggio Children sigue manteniendo el espíritu y los valores educativos de Loris Malaguzzi.

⁹ Martínez, N. y Medina, A. (2023). Presentación del número monográfico sobre Mario Lodi. *Revista de Derechos Humanos y Educación*, nº 7 (2023).

glosando las aportaciones del pedagogo italiano Mario Lodi, destacan en él la visión de la educación como un compromiso intelectual y personal con el que los docentes desarrollan su tarea cotidiana: “un docente respetuoso e impulsor de los estudiantes, al devolverles el afán por el descubrimiento de nuevos estilos de fecunda y rigurosa comunicación, respetando el verso y estilo lingüístico de cada uno de ellos, lográndose así una comprensiva y liberadora relación entre las personas que conforman los actos educativos” (p.20). Esa es la idea, se puede tener una coreografía común pero siempre respetando el verso y estilo personal de cada estudiante, dejando que pueda expresar y reforzar su singularidad, su cualidad de artista.

- Como cualquier proceso didáctico (es decir, proceso intencionalmente dirigido a promover una influencia que provoque aprendizajes en los sujetos), las coreografías poseen una sintaxis similar a cualquier enfoque de proyectos educativos: se inicia con la planificación (definir la idea y los propósitos a conseguir, por eso decimos que es intencional); sigue la organización del contexto o ambiente de actuación (coreografía externa: expectativas, experiencias, tiempos, espacios, tareas, recursos disponibles, modos de relación, etc.); se hipotetiza el proceso mental y experiencial personal que los sujetos recorrerán en función del tipo de contexto que les hemos ofrecido (coreografía interna) y en caso de que la hipótesis no se cumpla en la forma deseada, modificaremos el contexto hasta lograrlo; se alcanza el producto deseado (el aprendizaje, el producto, la performance identificada en la fase inicial de planificación), o, de no ser así, se reajusta la coreografía en su conjunto para volver a intentarlo.

Hablar de coreografías, dejémoslo claro, es solo utilizar una metáfora para generar una mirada diferente sobre la realidad. Una interpretación demasiado literal de la metáfora entorpecería la comprensión más que nos ayudaría a expresar la idea que deseamos destacar. Tomémosla, por tanto, solo como un recurso comunicativo. La cuestión está en remarcar la idea de esa vinculación de la educación ético-social con la experiencia vital, con las dinámicas del contexto, con la forma en que interaccionamos, con el tipo de influencia mutua que ejercemos como modelos. No se excluyen, desde luego, los contenidos culturales e, incluso, disciplinares, que contiene la educación ético-social, pero siendo conscientes de que el aprendizaje en ese ámbito requiere de un proceso complejo que nos ha de llevar de la información al conocimiento y del conocimiento al compromiso personal. Y ese itinerario requiere más que un mero abordaje disciplinar. Ésa es la moraleja.

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

Alguien puede pensar que comencé hablando de la importancia de la dimensión ético-social en la educación y del compromiso que la escuela asume en ese ámbito y

que me he desviado mucho de esa línea de argumentación al pasarme al tema de las coreografías. Como que una cosa tiene poco que ver con la otra. Pudiera ser, efectivamente, que yo esté últimamente tan imbuido del enfoque de las coreografías que siempre me acabe deslizando hacia él, sin necesidad de hacerlo. Pudiera ser, ya digo, pero déjenme concluir con una reflexión final.

La insistencia en las coreografías para hablar de la educación ético-social en las escuelas se deriva de mi convicción, ya señalada en el texto, de que los aprendizajes que en ese ámbito se puedan lograr dependen básicamente del clima institucional que caracterice a la escuela o universidad y del ambiente de aprendizaje que, en ese marco, ofrezcamos a nuestros estudiantes. Es decir, depende del sistema educativo en su conjunto, no es una cuestión que cada profesor o profesora pueda desarrollar por sí solo.

Porque las cuestiones a plantearnos son claras: ¿cómo podemos desarrollar proyectos formativos que destaquen el compromiso ético-social de las diferentes etapas escolares si las políticas educativas y curriculares marginan esa dimensión de la formación?; ¿puede existir una educación ético-social en instituciones que no profesan y expresan en su funcionamiento un claro compromiso con los valores y creencias que pretenden contagiar a sus estudiantes? Y si eso es así, ¿tenemos constancia de que la ética y la moralidad aparecen como preocupaciones relevantes en la agenda de nuestras instituciones educativas?

No se trata de preguntas retóricas cuya respuesta positiva podamos dar anticipadamente por dada. Tampoco son preguntas cínicas que pretendan ser afirmaciones negativas, aunque las formulemos entre interrogantes. Sin duda alguna, hay muchos tipos de instituciones y muy diferentes abordajes de la educación ético-social en cada una de ellas. Pero si me atengo tanto a los resultados de las investigaciones disponibles, como a mi larga experiencia de la vida universitaria en muy diferentes contextos y países, tengo muchas dudas de que estemos haciendo bien la educación ético-social. Más bien, encuentro muchas contradicciones entre los valores que predicamos y pretendemos trabajar y las coreografías institucionales y docentes que establecemos:

- Decimos buscar la colaboración y apoyo mutuo entre los estudiantes, pero la coreografía institucional más frecuente se basa en el trabajo individual y aislado de cada docente, se propicia la competitividad y los resultados individuales tanto en los docentes como entre los estudiantes...
- Recordamos constantemente la importancia de la reflexión y el trabajo creativo, pero las expectativas y dinámicas instructivas funcionan preferentemente sobre la información, sobre la resolución estándar de problemas, sobre la evitación del error.
- Tenemos una tendencia clara a vincular la calidad de la enseñanza a la calidad del profesorado (de cada profesor o profesora individual), pero con ello distorsionamos la perspectiva sistémica de la acción educativa. Olvidamos la importancia de las instituciones y sus coreografías como contexto condicionan-

te de la acción de cada profesor. Y de la misma manera, hacemos atribuciones individuales sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes olvidando que su actuación singular es fuertemente dependiente de la coreografía o ambiente de aprendizaje que los docentes les hayamos organizado.

En definitiva, la pregunta a hacerse no es si nuestros estudiantes (de cualquier nivel) son más o menos reacios a los planteamientos de la educación ético-social o si tienen dificultades para asumir los compromisos que desde ella se les proponen. La pregunta es si nuestro sistema educativo (políticas curriculares, proyecto educativo institucional, actuación del profesorado, estrategias de autoregulación de nuestros estudiantes) está en condiciones de diseñar coreografías que destaquen ese tipo de aprendizajes y compromisos.

Y, para concluir volviendo al enfoque de las coreografías, podríamos decir, emulando el primer principio de la comunicación de Watzlawick (1991¹⁰), que “no puede no haber coreografía”. Es decir, siempre podemos utilizar esta metáfora para analizar cuál es efectivamente la presencia y relevancia que se le otorga a la educación ético-moral en las coreografías educativas y didácticas de nuestra escuela o universidad. Y ya desde ahí, estaremos en condiciones de poner iniciar un proceso de refuerzo y consolidación de lo que esos contenidos educativos pueden aportarnos para el desarrollo integral de nuestros estudiantes.

¹⁰ Watzlawick, P.; Beavin, J. & Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.