Departamento de Lógica
Y Filosofía Moral

LA APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LA TEORÍA DEL ILÍMITE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES

IAGO PÉREZ SANTALLA

UNIVERSIDADE DE
SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Departamento de Lógica y Filosofía Moral

Junio 2015

La aplicación y desarrollo de la Teoría del Ilímite en contextos educativos formales y no formales

Autor: **Iago Pérez Santalla**

Directora: **Dra. Beatriz Fernández Herrero**

Agradecimientos:

Quiero darles las gracias a todos mis educadores, a todos los que contribuyeron a mi desarrollo como persona desde el año 1986 que empecé en el Colegio Público de Portomarín, con un recuerdo a mi maestra de Educación Especial: Blanca López Vázquez, que me ayudó en mis primeros años de conocimiento del mundo, sembrando una base sólida de la que, aún hoy, sigo bebiendo. Con ella, agradezco a todas las personas que me hicieron crecer a través de la inquietud y la curiosidad.

También tengo que recordar a los primeros que creyeron en la Teoría del Ilímite y me impulsaron a difundirla: Paula Villar y Pío López Casal, quienes creyeron desde el primer instante en el sueño del Ilímite y me ayudaron a hacerlo realidad.

Por supuesto, a Daniel Álvarez Lamas, por creer y darme alas en maravillosos foros que fueron la puerta por la que el Ilímite se hizo una práctica de acción dialógica.

No podía faltar mi pilar fundamental, mi hermano mayor, mi compañero, consejero y siempre amigo de corazón que tuvo a bien compartir conmigo su sabiduría y su humanidad, a través de múltiples experiencias que me hacen ser lo que soy hoy: Manuel Rivero Pérez, con el que comparto un libro y mucho más, porque su humanismo y su forma de ser y estar me cambiaron las perspectivas de la vida.

Este trabajo no sería posible sin la ayuda constante de todos y todas mis asistentes personales porque son las manos que me permiten hacer realidad esas ideas que, poco a poco, van materializando los sueños.

Otro imprescindible en mi camino es, siempre, Pablo Santamarta cuya huella está en el proceso de maquetación de esta tesis pero, sobre todo, desde hace muchos años, en mi caminar por la vida en donde, a menudo, nos encontramos en la más pura amistad y en la profunda solidaridad que busca caminos hacia un mundo mejor.

También, me quiero acordar de Mari Luz López Díaz y de Juan Serrano que, día a día, forjan los pasos de un camino inclusivo en el que siempre quiero ir con ellos.

Por último, a Beatriz Fernández Herrero, mi directora, que siempre me supo escuchar, motivar y animar. Ella fue capaz de ver la tesis acabada desde el primer momento impulsándome, día a día, hasta escribir la última palabra.

Dedicatoria:

A mis padres, Dori y Ricardo,

a mi hermano Ricardo y a mi madrina Mari Carmen,

a mis abuelos maternos y paternos,

a mis tíos abuelos Idalia y Pepe.

Fuisteis los primeros en creer en mí,

en enseñarme el mundo tejiendo inclusión

para que la felicidad fuera posible.

A mi familia, tan extensa como es,

agradeciéndole que creyera en mí

desde el primer soplo de vida

impulsándome al futuro.

Ellos son la fuerza que respira en cada página de esta tesis.

A todos los amigos que comparten conmigo esta vida llena de posibilidades.

Tabla de contenido

Lista de figuras.....11

Introducción general. 13

1. Capítulo 1. La teoría de los ilímites.....16

1.1 Concepto.....16

1.2 El ilímite como proceso.....17

1.3 Maslow y la pirámide del crecimiento 18

1.4 El ilímite en la teoría de las inteligencias múltiples.....21

1.5 El ilímite como autoconcepto e identidad 22

1.6 El ilímite como autoestima.....27

1.7 El ilímite: potencia y acto.....30

1.8 ¿Cómo descubrir un ilímite y qué hacer con él? 32

Recapitulando.....36

2. Capítulo 2. El ilímite: cambio, actitud, motivación y voluntad.....37

2.1 ¿Qué es el cambio?.....37

2.2 Aptitudes y actitudes 40

2.3 La actitud como medio de vida 45

2.4 La motivación en el proceso educativo 48

2.5 La educación de la voluntad para el cambio 53

2.6 El interior de las personas como respuesta a su realidad 58

2.7 La autoimagen: el ilímite en el proceso de cambio e identidad 62

2.8 La creación del objetivo. 65

2.9 Generar las propias circunstancias 67

2.10 La clave del tiempo 69

Recapitulando.....75

3. Capítulo 3. Visualizar, descubrir y auto descubrir ilímites: de la mayéutica socrática a las metodologías del coaching.....77

3.1 Bases para una pedagogía de la pregunta.....77

3.2 El autodescubrimiento: la visualización hacia dentro. 85

3.3 La reflexión como base para la visualización: el modelo de transición, la teoría poliédrica y sus aplicaciones. 90

3.4 La curiosidad: una brújula vital.....97

3.5 El carácter creador.....103

Recapitulando 108

4. Capítulo 4. Resiliencia, voluntad independiente e interdependencia 110

4.1 Resiliencia 110

4.1.1 Crear un relato: las rotondas del "para qué". 123

4.1.2 Modelo para el análisis de un caso de resiliencia. 127

4.2 La voluntad independiente de Covey 132

4.2.1 Proactividad y asertividad: la libertad interior de sentir y actuar. 134

4.2.2 Vivir en presente 135

4.2.3 Sin aprobación. 135

4.2.4 Sin culpa. 137

4.2.5 Sin preocupación. 138

4.2.6 Amándonos a nosotros mismos. 138

4.2.7 Autoaceptándonos. 139

4.2.8 Afrontando incertidumbres 139

4.2.9 Actuando con flexibilidad. 140

4.2.10 Construyéndonos en valores. 140

4.3 La interdependencia 141

4.3.1 La vida en valores: el autorespeto. 141

4.3.2 El compromiso. 142

4.3.3 La capacidad creativa. 143

4.3.4 Mentalidad de abundancia: Ganar – ganar. 143

4.3.5 La creación de sinergias. 145

4.4 La capacidad de innovar 146

Recapitulando 149

5. Capítulo 5. De la complejidad a la interculturalidad 151

5.1 Lo complejo y lo diverso. 151

5.2 El marco legal de la diversidad 153

5.3 La diversidad como fuente de riqueza socioeconómica 173

5.4 El diálogo en las relaciones interculturales 175

5.5 Interdependencia entre culturas y recreación cultural 178

5.6 El pensamiento policéntrico y el poliedro de la empatía 180

5.7 Creando espacios de convivencia 181

5.8 Educar para la convivencia: atreverse a conocer 184

5.9 El ilímite intercultural: crecer juntos en la diferencia 188
Recapitulando 190
6. Capítulo 6. La Eticidad como centro. 191
6.1 La teoría de Kohlberg 191
6.2 Educar para los Derechos Humanos 195
6.3 Los microsistemas como agentes educadores 200
6.4 Crear un clima cooperativo 202
6.5 Hacia la autonomía moral: competencias para una mente ética y respetuosa 206
6.6 Una metodología problematizadora y visualizadora 216
6.7 La evaluación basada en actitudes: educar para la responsabilidad personal y colectiva 223
6.8 El entorno educativo como comunidad y foro de decisión colectivo 226
Recapitulando 231
7. Capítulo 7. El ilímite como proceso de inclusión social 234
7.1 Concienciar a través de la teoría del ilímite 234
7.2 La interdependencia ecológica 237
7.3 Modelos de convivencia social: la defensa de la inclusión. 240
7.4 El universo educativo y el ilímite 244
7.5 El ilímite en el desarrollo local comunitario 247
7.6 El análisis de necesidades y la metodología según el contexto 252
7.7 La interdependencia entre paradigmas y materias 255
7.8 El ilímite: unidad y diversidad 259
Recapitulando 263
8. Capítulo 8. Mujeres entretejidas 266
8.1 La asociación: ideales, principios y objetivos 266
8.2 El proyecto: Tejiendo una muralla contra la violencia de género. 267
8.3 La charla 267
8.4 La experiencia personal como reflexión 271
9. Capítulo 9: Análisis de un caso de resiliencia: Alicia Sánchez 273
9.1 El caso 273
9.2 El vínculo con la vida y el sentido del sufrimiento 275
9.3 Voluntad independiente 276
9.4 El humor 277

9.5 La actitud y la autoestima....277
9.6 El amor....277
9.7 La iniciativa....277
9.8 El compromiso y la creación de alianzas....277
9.9 La interdependencia y el sentido de misión....278
9.10 La creatividad....278
9.11 La esperanza....278
9.12 La capacidad de dar....278
9.13 La firmeza....278
9.14 La capacidad de perdón....279
9.15 La interpretación del aprendizaje....279
9.16 La inviolabilidad de los propios valores....279
9.17 La visión del legado....279
9.18 La flexibilidad....279
10. Capítulo 10: Ilimítate: experiencias de taller....281
10.1 El taller: objetivos y actividades....281
10.2 Charla de acción dialógica: El ilímite de la aportación mutua....283
10.3 Dinámicas....285
10.3.1 Elaborando nuestras reglas y comprometiéndonos....285
10.3.2 Buscándome – Buscándonos....289
10.3.3 Defínete y te elegirán....292
10.3.4 Cine fórum: El circo de la Mariposa....295
10.3.5 El ilímite interdependiente....296
10.3.6 Los ilímites del equipo, la construcción y promoción de la escuela. 298
10.4 Entre mulleres....299
10.5 Escuela de finanzas....300
10.6 Máster en dirección y gestión de recursos humanos....301
10.7 Taller infantil en el colegio de Portomarín....302
10.8 Charla – visualización....304
10.9 Experiencia en coaching educativo....311
11. Capítulo 11. La experiencia con la Asociación Senior de Telefónica de Lugo (ASTELU)....313
11.1 Asociación Senior de Telefónica de Lugo. 313

11.2 Objetivos del taller 314
11.3 El desarrollo del taller. 315
11.4 La experiencia 321
12. Capítulo 12. La experiencia con Down Coruña 322
13. Capítulo 13. La reformulación del ilímite ante límites sobrevenidos en historias de vida 328
13.1 Ideas previas 328
13.2 Fichas de experiencias 330
13.2.1 La entrevista 330
13.2.2 Desarrollo del sentido de la pérdida 331
13.2.3 Relaciones familiares y amistades 334
13.3 ¿Cómo intervenir desde la acción dialógica? 336
13.3.1 Destinatarios 337
13.3.2 Objetivos 337
13.3.3 Metodología 340
13.3.4 Contenidos 346
13.3.5 Conclusión 350
14. Capítulo 14. Una propuesta metodológica para educar sobre los ilímites durante toda la vida 352
14.1 Educación formal 352
14.1.1 Introducción 352
14.1.2 El ilímite en las áreas de conocimiento 352
14.1.3 Construir a través de la acción dialógica 359
14.1.4 Evaluación interdependiente 364
14.2 Educación no formal 368
14.2.1 La libertad de elección como refuerzo de los ilímites 371
14.2.2 El diseño de programas: del análisis de necesidades a la evaluación 372
14.2.3 Educar en ilímites desde el ámbito no formal 376
14.3 El ilímite en el desarrollo de la carrera. 379
14.4 Un decálogo para la educación del futuro 384
Recapitulando 391
15. Capítulo 15. Conclusiones 394
15.1 El ilímite como construcción de la identidad personal 394

15.2 La pedagogía de la pregunta en la adquisición de consciencia 396
15.3 La toma de decisiones como refuerzo de la libertad personal 398
15.4 Los tres conceptos en la construcción de la autorrealización y/o el legado vital 400
15.5 El ser creador 403
15.6 De la interdependencia a la diversidad: la inclusión como modelo de convivencia social 404
15.7 La comprensión en los cimientos de la convivencia: el aprendizaje cooperativo desde los modelos sociocrítico y socio afectivo 407
15.8 La construcción crítica de la escala de valores 409
15.9 La corresponsabilidad educador – educando en el proceso evaluativo 411
15.10 El carácter comunitario de la educación: la colectivización de ilímites en el modelo inclusivo 412
15.11 La educación no formal como una brújula hacia el desarrollo del ilímite 414
15.12 El desarrollo del proyecto vital a través del ilímite 420
15.13 El acompañamiento del coaching cuando sobreviene la diversidad funcional ... 424
15.14 El ilímite como proceso de inclusión y emancipación social 428
16. BIBLIOGRAFÍA 433

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lista de figuras.

Figura 1.1. El proceso del límite.

Figura 1.2. El proceso del ilímite.

Figura 1.3. Pirámide de Maslow.

Figura 1.4. Pirámide de potenciación del ilímite.

Figura 1.5. La ventana de Johari.

Figura 1.6. Autoconcepto y autoideal.

Figura 2.1. Los elementos del cambio

Figura 2.2. La relación entre actitud –aptitud y el ilímite.

Figura 2.3. La transición a través del comportamiento.

Figura 2.4. Los componentes del ilímite.

Figura 2.5. La actitud como respuesta.

Figura 2.6. El proceso de motivación.

Figura 2.7. El camino hacia la satisfacción.

Figura 2.8. Los componentes de la voluntad.

Figura 2.9. La elaboración de la respuesta interior.

Figura 2.10. Los componentes de la identidad.

Figura 2.11. Elaboración de objetivos y metas.

Figura 2.12. Construyendo la propia realidad.

Figura 3.1. Una concepción de la pedagogía de la pregunta.

Figura 3.2. La visualización del yo.

Figura 3.3. Decidiendo nuestro camino.

Figura 3.4. Visualización poliédrica.

Figura 3.5. La curiosidad.

Figura 3.6. El carácter creador.

Figura 4.1. Los pilares de la resiliencia.

Figura 4.2. La sinergia retroalimenta los tres conceptos.

Figura 6.1. El universo tripartito de la educación según Coombs y Ahmed.

Figura 6.2. Las interdependencias del universo educativo.

Figura 6.3. Tres metodologías de evaluación interdependiente.

Figura 7.1. El proceso del conocimiento en los tres paradigmas.

Figura 13.1. Los pilares del afrontamiento hacia la recuperación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Introducción general.

Este trabajo parte de una necesidad personal de hacer una recapitulación de todo el conocimiento adquirido a lo largo de mi formación académica. Esta necesidad estaba presente en multitud de inquietudes que me llevaron a revisar toda la bibliografía de aquellos referentes personales que marcaron mi crecimiento. De alguna manera, necesitaba establecer un vínculo entre mi formación en el campo social y cultural y mi formación en coaching. Con este objetivo y después de una experiencia en común con Manuel Rivero que dio lugar a un trabajo publicado en el 2011, decido emprender una búsqueda en solitario que me lleve a establecer el nexo de unión antes citado. En esta búsqueda descubro que mi formación no está tan dispersa sino que, por el contrario, se complementa hasta tejer una interdependencia que me lleva a exponer la Teoría de los Ilímites en foros muy variados.

Para que dicha teoría siga creciendo es preciso investigar y ahí encuentro el camino perfecto para seguir vinculado a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago al tiempo que desarrollo mis ideas fortaleciéndolas con los argumentos de aquellos autores que me sirvieron de base en la elaboración de la Teoría de los Ilímites. En estos tres años, he procurado poner en práctica todas mis ideas y que cada punto de esta tesis fuera contrastado en experiencia reales. Por eso, cada concepto que me sirve para desarrollar mi teoría, tuvo una proyección práctica tanto en mi día a día como en los talleres y conferencias que me invitaron a impartir. Esta tesis se sustenta en experiencias cualitativas que transformaron la teoría inicial hasta darle un espejo de realidad. Son experiencias educativas en las que se pueden observar distintas visiones y distintos contextos en los que la Teoría del Ilímite contribuye en mayor o menor medida a la creación de proyectos de futuro.

Siempre tuve claro que el ilímite se desarrolla en interdependencia; por eso, en esta tesis se pueden ver distintas experiencias en dónde la fuerza de la interdependencia es la puerta del desarrollo colectivo. Esta interdependencia tiene que llegar al ámbito social, económico y

cultural y, en él, descubrir el potencial infinito que guarda la diversidad humana. Esta diversidad tiene que ser capaz de establecer puentes para el diálogo, algo que sólo podemos hacer construyendo una sociedad interdependiente, capaz de mirarse a sí misma y reconocerse en un objetivo común de bienestar.

Este trabajo se sustenta en la convicción de que el progreso colectivo es posible gracias a la suma del éxito de los proyectos de vida personales. Por eso, la Teoría del Ilímite precisa para su total desarrollo de una sociedad inclusiva marcada por la valoración de cada persona según sus capacidades y competencias, forjando oportunidades para todos los miembros de la comunidad, sin consentir que en la misma se formen márgenes de exclusión. El ilímite es, pues, una garantía de identidad propia que nos lleva a generar legados únicos e irrepetibles en interdependencia con una sociedad cuyo avance se nutre de la aportación de dichos legados; por lo que no puede permitirse la exclusión de ningún talento personal en el camino hacia el futuro.

De lo dicho anteriormente, se deduce que educar potenciando ilímites y en interdependencia también implica el establecimiento y la asunción crítica de una escala de valores sólida que contribuya al avance colectivo.

Esta tesis presenta un modelo de educación crítico en continua deconstrucción de acuerdo con la reformulación del conocimiento que haga el alumnado. Un modelo para todos, garante y constructor de un bienestar colectivo que exige la formación de una sociedad inclusiva en la que todas las ideas sean escuchadas y tengan una oportunidad de desarrollo proyectándose en colectivo para compartir un progreso sin márgenes ni arrabales humanos.

PRIMERA PARTE: el ilímite, concepto y desarrollo.

1. Capítulo 1. La teoría de los ilímites.

1.1 Concepto

Cuando hablamos de ilímite hablamos de la mejor capacidad y competencia de una persona, aquella que cuando se desarrolla la impulsa a la movilización de su potencial, dándole satisfacción, aumentando su autoconfianza y generándole fuerzas para seguir. En esta actividad la persona se descubre a sí misma y empieza a buscar posibilidades de desarrollo en su entorno a través del establecimiento de relaciones de interdependencia con las personas que la rodean.

Toda persona debe hacer conscientemente dos procesos en el camino hacia el reconocimiento de su propia identidad:

En primer lugar, debe reconocer su propio límite que le marcará aquellas áreas de desarrollo en las que su evolución tendrá más dificultades siendo, por lo tanto, menor y quizás más precaria:

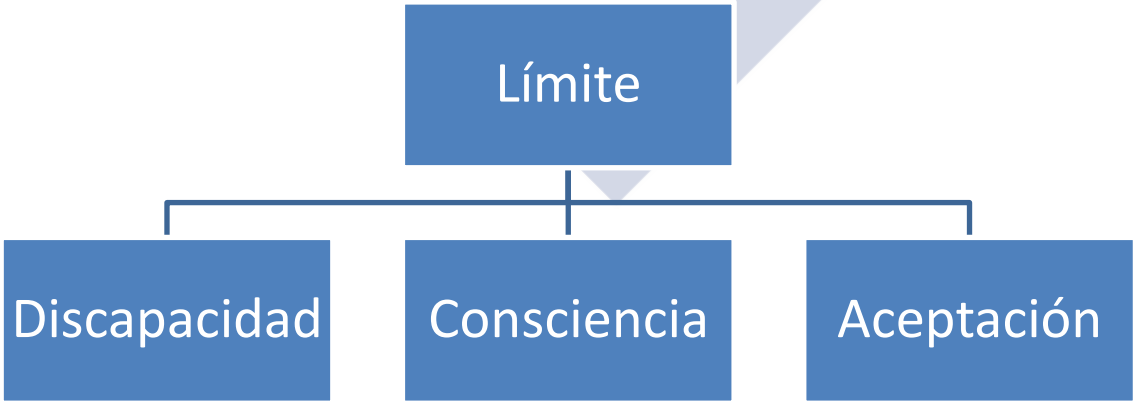


Figura 1.1. El proceso del límite. (Rivero y Santalla, 2011. El ilímite del potencial humano)

En segundo lugar, debemos valorar aquellas áreas de la vida en el que nuestro crecimiento es intenso cuantitativa y cualitativamente. Normalmente estas áreas coinciden con aquellas actividades en las que nuestra satisfacción es mayor. En ellas, la persona tendrá la sensación de volcar su tiempo en lo que realmente ama, en lo que realmente la llena. Por eso, las áreas del ilímite son áreas de crecimiento que se deben de potenciar:

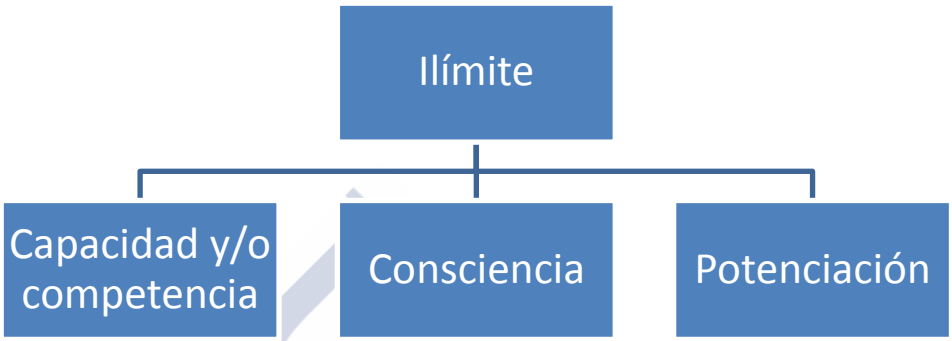


Figura 1.2. El proceso del ilímite

Como será verá más tarde de modo pormenorizado, estos dos procesos son la base de la construcción de la identidad personal, ya que el talento constituye el medio de realización del legado que forma parte de la evolución vital.

1.2 El ilímite como proceso

El ilímite es un proceso dinámico e interactivo que se desarrolla a través de la intervención por parte de la persona en los contextos que le son propios. El ilímite es una herramienta de socialización que precisa de un entorno motivador para crecer. Al mismo tiempo, es un medio para intervenir en dicho entorno aportando nuestra esencia personal. Es, por tanto, un proceso de interacción social en el que la persona aprende a cooperar, a negociar y a ver sus propios objetivos como un cruce de intereses interdependientes entre los que buscar consensos hacia el crecimiento colectivo.

El desarrollo humano cuenta en las ciencias sociales con diversas teorías que analizan, estudian e impulsan la movilización del potencial interno de las personas hacia su desarrollo vital. La teoría del ilímite se enmarca dentro de este campo, bebiendo sobre todo del mundo

del coaching, de la psicología y de la pedagogía. A lo largo de este trabajo se citarán autores cuyas técnicas aplicaremos para descubrir, potenciar y desarrollar los ilímites de cada persona.

1.3 Maslow y la pirámide del crecimiento

El potencial humano basa su efectividad en la formación y construcción del autoconocimiento. La persona crece cuando en su interior encuentra respuestas efectivas que le permitan adaptarse al medio y al mismo tiempo cambiarlo de acuerdo con la visualización constante de su ideal de autorrealización. En este sentido, podemos definir la vida como un proceso de complejidad en el que las necesidades nos van exigiendo respuestas y relaciones más elaboradas; la educación tiene el reto de preparar a la persona para responder a su entorno y circunstancias con flexibilidad, buscando modos de reinventarse, reformulando metas y objetivos ante las adversidades de la vida para recorrer el camino de sus proyectos.

> La jerarquía de necesidades de Maslow es una teoría psicológica sobre la motivación y la prioridad de las necesidades. Este análisis defiende que conforme se satisfacen las necesidades básicas, las personas se interesan por necesidades y deseos más altos. La satisfacción de unas necesidades generan nuevos deseos que impulsan un movimiento hacia arriba en el recorrido de la pirámide.
>
> Esta pirámide consta de cinco niveles, de los cuales los tres primeros agrupan las necesidades del déficit, el cuarto compagina necesidades del déficit con necesidades del ser y el nivel quinto o superior, recoge en estado puro las necesidades del ser. La diferencia entre las necesidades del déficit y las necesidades del ser se fundamentan en un concepto de **saciedad** y de **infinito.** (Rivero y Santalla, 2011, p.39)

- La saciedad nos lleva a satisfacer nuestras necesidades primarias o de supervivencia, situadas en la base de la pirámide definida por las necesidades fisiológicas y de seguridad que compartimos con el resto de los seres vivos y que nos sitúan en una etapa de supervivencia.
- El concepto de infinito marca el paso a las necesidades del ser o de crecimiento, en las que la persona busca aceptación, reconocimiento y apoyo social para llevar a cabo sus objetivos. El infinito marca la diferencia entre el ser humano y las demás especies.



Figura 1.3. Pirámide de Maslow (Rivero y Santalla, 2011. El ilímite del potencial humano)

La Pirámide de Maslow (1943) define la vida como una superación de necesidades que se van haciendo más complejas paralelamente al desarrollo humano, de forma que en un principio son fisiológicas y se dirigen a satisfacciones de tipo biológico como puede ser alimentarse, resguardarse del frío o mantener nuestro cuerpo en estado óptimo. A partir de aquí, la especie humana consigue dar el salto de la supervivencia al crecimiento. Esto significa una generación de necesidades superiores que tienen un carácter inmaterial dirigido a la consciencia y a la conciencia humana. La asunción de las normas sociales conlleva un deseo de progreso en el marco de dichas normas y ese deseo constituye el cimiento de nuestro

propósito y misión vital que darán lugar a la formulación de objetivos. Por lo tanto, en las necesidades del ser empiezan las preguntas de la identidad personal que nos lleva a descubrir y potenciar los ilímites personales hacia la autorrealización vital. El ilímite es la respuesta a los tres últimos eslabones de la Pirámide de Maslow (1943):

1. Eslabón social. El ilímite proyecta a la persona en un determinado ámbito para desarrollarse y dar lo mejor de sí misma al progreso colectivo construyendo, a la vez, su forma de ser y estar en la comunidad y su legado vital.
2. Eslabón de estima. Para que la persona se desarrolle en el seno de la comunidad debe sentirse valorada por la misma, viendo reconocidos sus esfuerzos en la formación de un espacio de desarrollo que le permita proyectarse tal y como es y tal y como quiere ser dentro de un espacio de inclusión que le asegure el bienestar.
3. Eslabón de autorrealización. Es el culmen de una persona autónoma y crítica que sabe lo que es, lo que puede ser y lo que quiere llegar a ser. Aquí, el ilímite se pone en marcha con toda su intensidad para construir un proyecto vital marcado con la impronta de una identidad propia e intransferible que desembocará en un legado vital único.

La satisfacción de las necesidades de la persona abarca todo el ciclo vital. Todo empieza con la educación, abriendo caminos que la curiosidad se encarga de recorrer para forjar el encuentro de la persona con sus ilímites. Cuando traspasamos la frontera de las necesidades de crecimiento (porque las tenemos cubiertas) nos damos cuenta que las del ser son infinitas y que marcan un proceso permanente de crecimiento.

La pirámide de Maslow (1943) nos marca un proceso de crecimiento vital que el educador debe recorrer con el educando desde las primeras necesidades sociales hasta que se autodetermine en la construcción de su propia autorrealización. La función principal del

educador en este proceso, tal y como se verá en el capítulo 2 en el que se trata el tema de la motivación, es generar la duda en el educando y acompañarlo en el establecimiento, construcción y consecución de medios para resolverla. El educador se convierte en un coach, en un guía que alumbra el conocimiento al modo socrático teniendo siempre en cuenta que su último objetivo es capacitar al educando para ejercer su propia libertad.

Por lo tanto, Maslow está reflejando el camino que tiene que seguir la acción dialógica y la pedagogía de la pregunta para lograr la formación de personas críticas e interdependientes, capaces de deconstruir una realidad de modo dialógico acorde con las ideas y necesidades colectivas.

1.4 El ilímite en la teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner (1993) define la inteligencia como "capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural" (p. 25).

De acuerdo con esta teoría, la inteligencia empieza a ser un todo heterogéneo caracterizado por su diversidad. En este sentido, Gardner define distintos tipos de inteligencia como la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal o cinética, la interpersonal o la intrapersonal. Aquí empieza un nuevo sistema evaluativo para la psicología. La teoría del coeficiente intelectual (C.I.) deja de ser una verdad absoluta frente un mundo de ilímites múltiples agrupados en múltiples inteligencias que deben ser recogidas y potenciadas por los currícula educativos en la misma medida que deben ser valoradas en el entorno laboral.

Las inteligencias se deben concretar en ilímites que apoyen a la persona en la elección del camino hacia su autorrealización. La inteligencia marca a la persona su área de desarrollo. El ilímite concretiza dicha área eligiendo la zona en la que el desarrollo personal puede

llevarnos a realizar una aportación creativa única que se convierte en el destello de la propia identidad.

A continuación se verán dos ejemplos de lo anteriormente expuesto. Nos vamos a centrar en una inteligencia lingüística y nos fijaremos en un poeta y un comercial que pueden compartir dicha inteligencia pero es muy probable que sus ilímites sean distintos y dispares:

- El poeta tenderá más a mirarse hacia adentro, a cultivar una inteligencia intrapersonal que le permita acceder a su potencial, crear un espacio de reflexión interior, autorreconocerse en su propia identidad y, a partir de ella, intentar generar obras originales, únicas y de calidad literaria.
- El comercial precisa de una inteligencia interpersonal que le permita empatizar y ganarse la confianza de sus clientes potenciales antes de que lo haga otra persona de la competencia.

La diferencia entre ambas formas de desarrollo de la inteligencia es tan abismal que probablemente lleve a generar caracteres totalmente distintos, tanto a nivel personal como a nivel social. Se trata de dos personas que nada tienen que ver y en cambio comparten la misma inteligencia. Esto quiere decir que las áreas de cada inteligencia necesitan marcarse por ilímites para definir el campo de desarrollo real de dicha inteligencia.

De lo anteriormente expuesto, se deduce que el ilímite es un contenido imprescindible para definir el verdadero potencial que guarda la inteligencia, marcándole su campo de actuación y sus competencias reales, de modo que abandone el terreno teórico para ser motor de la materialización de un legado único y absolutamente personal.

1.5 El ilímite como autoconcepto e identidad

El ilímite se sitúa en la base de nuestra identidad, se constituye y crece con ella generándonos una imagen de nosotros mismos, un autoconcepto positivo o negativo que

agrupará y dará sentido a nuestros pensamientos intrapersonales, de tal forma que nos forja una visión propia a través de la que debemos construir nuestro propósito y nuestra visión.

La inteligencia intrapersonal tiene como función principal facilitarnos el autoconocimiento que, como el propio ciclo vital, tiene un carácter evolutivo a través del que la persona experimenta el aprendizaje preciso para su desarrollo. Si bien es cierto que el ilímite es interdependiente y como tal precisa de la inteligencia interpersonal para su crecimiento, también se debe tener en cuenta que la consciencia del mismo es un proceso intrapersonal que debe derivar en el autoconocimiento interior y en el establecimiento de una brújula vital, que asuma la doble tarea de indagar en el mismo y de buscar caminos y apoyos externos que lo lleven a la autorrealización.

Con este objetivo, una vez satisfechas las necesidades básicas de la pirámide de Maslow y llegando (de acuerdo con la evolución de la misma) a las necesidades del ser, debemos poner en funcionamiento una segunda pirámide que nos llevará al descubrimiento de nuestra propia identidad, la pirámide de potenciación del ilímite:

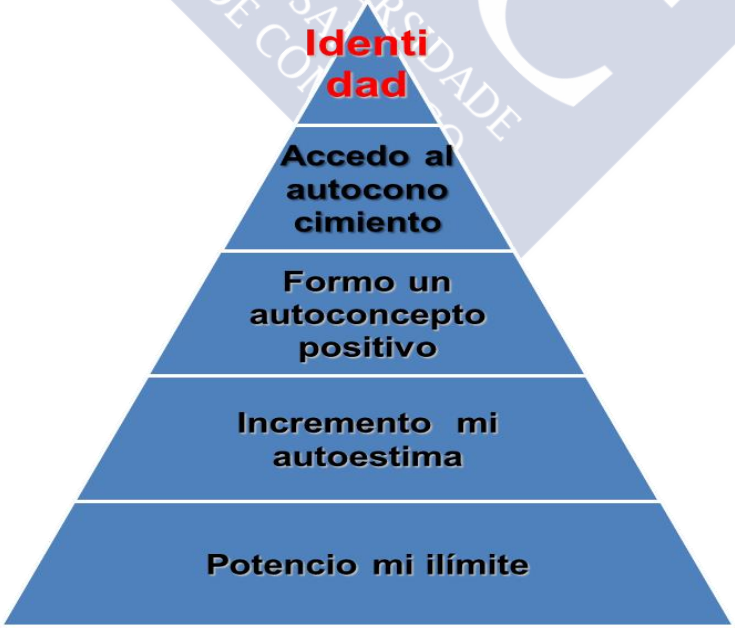


Figura 1.4. Pirámide de potenciación del ilímite (Rivero y Santalla, 2011. El ilímite del potencial humano)

A partir de esta pirámide la persona irá construyendo su proyecto vital. La teoría del ilímite nos transmite con claridad la idea de que somos libres por naturaleza, radicalmente libres. Por lo tanto, el reto es educar para capacitar, para desarrollar personas competentes que luego deben definir su propio vuelo, su propia forma de ser y de estar en nuestra sociedad y su forma de aportar a la misma aquella esencia que quedará en los anales de la evolución colectiva.

El ilímite es la verdadera respuesta a la pregunta "¿quién soy yo?" y la verdadera función de la educación es acompañar a la persona en el camino de este descubrimiento. Nadie puede saber quién es si se basa en sus limitaciones, ya que esto destruiría su autoestima y lo impulsaría a la parálisis.

En la propia identidad reside también la clave para responder ante los avatares de la vida. Identidad es saber quiénes somos, tener un sentido de propósito y un sentido de misión; pero, también, tener la suficiente flexibilidad para responder ante los avatares en los que la vida nos ponga. En este sentido Rivero (2009) afirma que:

> La flexibilidad es la predisposición para cambiar y para aceptar el cambio, es aceptar a los demás como son, es ver la realidad de forma dinámica, es abrir las ventanas y dejar entrar al fresco. (…) Además es preocuparse y ver lo que pasa en tu entorno, es abrir la puerta a las oportunidades y cerrárselas a las amenazas, es valorar y agradecer las aportaciones positivas de las personas, es aprovechar las sinergias de los que te rodean para crecer conjuntamente, es captar las necesidades del prójimo, es dar oportunidades a los demás, es hacer que la gente que te rodea se sienta protagonista, es descubrir ideas y caminos nuevos, es saber corregir, es copiar de los demás aportaciones positivas, es avanzar, es aprender y desaprender con facilidad, es saber negociar al centrarse en los intereses y no en las posturas, es adaptarse constantemente al entorno, es estar pendiente de la

información, es desarrollar la capacidad de reflexión, es ejercer la crítica de forma constructiva y por supuesto ser dinámico e innovador. (p.31)

El autoconcepto es lo que conocemos de nosotros mismos, los átomos que componen nuestra identidad. Es básico generar en la persona una imagen positiva de sí misma que la ayude a formular sus objetivos vitales. En este sentido, se debe de tener en cuenta en la formación de dicha identidad, de dicha imagen, el contexto en el que la persona aspira a autorrealizarse, ya que de él va a depender una parte importante de su éxito o fracaso. Por lo tanto, el autoconcepto abarca tanto lo intrapersonal como lo interpersonal siendo fundamental el apoyo de un contexto motivador.

Resulta fundamental realizar un autoanálisis de la trayectoria del yo personal en el seno de la comunidad en la que intenta desarrollarse. Para este análisis existe una herramienta básica: la ventana de Johari (Rivero y Santalla, 2011).

Esta herramienta es propuesta por Luft e Ingham en 1969. A través de ella, el alumno puede acceder a su propio autoconocimiento. Según los autores, todas las personas tenemos cuatro áreas que recogen nuestra trayectoria vital y que se reflejan en la siguiente figura:

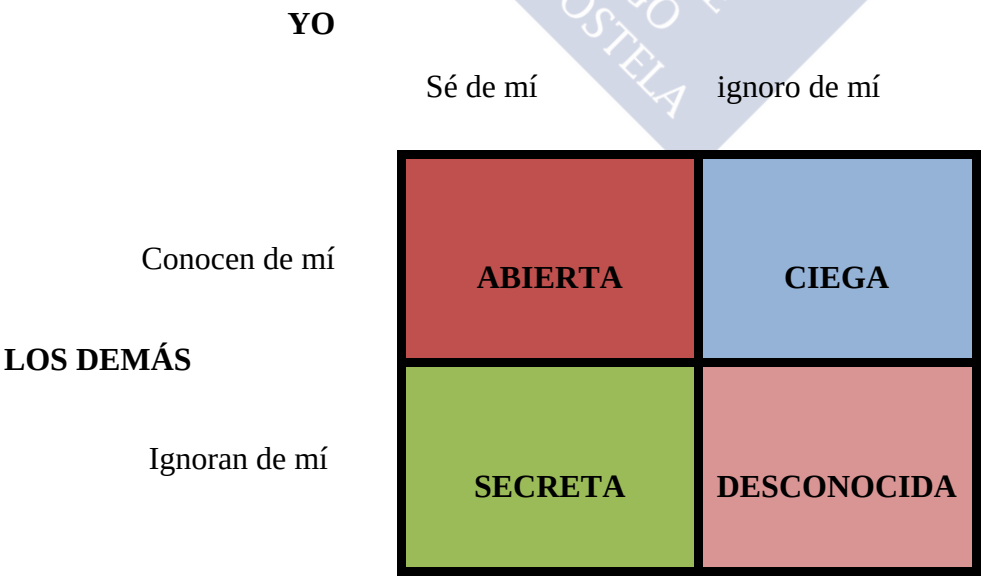


Figura 1.5. La ventana de Johari (Rivero y Santalla, 2011. El ilímite del potencial humano).

Estas cuatro áreas recogen todo el conocimiento que la persona desprende, tanto hacia sí misma como hacia los demás. Este conocimiento tiene lagunas en ambos extremos, lagunas para la persona y lagunas para los demás. En el área ciega, la persona no es capaz de ver todo lo que proyecta públicamente y esto le impide asumir ciertos errores que la podrían llevar a cambiar la imagen hacia los demás. En el área desconocida, la persona ignora ciertas interpretaciones de su actitud que pueden causar una imagen opuesta a la que está luchando por construir y proyectar.

Lo ideal sería tener una ventana con dos cuadrantes, uno público y otro íntimo; pero, esto supone una apertura a los demás y una acción dialógica clara y precisa que transmita y ponga en común todo el conocimiento presente para compartirlo y convertirlo en competencias de una construcción colectiva. Ésta es la labor de la acción dialógica en el descubrimiento de los ilímites que cada ilímite se colectivice hasta convertirse en un pilar de la autorrealización de las personas que lo rodean. Luft e Ingham (1969) nos invitan a vivir en sociedad y a reconocernos en colectivo de forma que se establezca una red de autorrealizaciones personales capaz de verse reflejada en un horizonte colectivo.

El autoconcepto es un autorreconocimiento personal que nos lleva a diagnosticar quién somos, cómo somos, y cómo queremos ser. De esta forma, pone las bases a nuestro autodesarrollo y constituye una piedra angular en la construcción de nuestro camino. Autoconcepto y autoconocimiento nos llevan a la propia identidad; por lo tanto, a definir lo que queremos ser y a construir un camino certero hacia nuestra forma de autorrealización. Este autoconcepto se empieza a formar en torno a los dos años, cuando la persona idea sus primeras respuestas a los estímulos recibidos. Mas se debe tener en cuenta que, desde la perspectiva del ciclo vital, la evolución de la persona es continua y, por lo tanto, el autoconcepto es susceptible de modificaciones en cualquier etapa, tiempo o lugar, dependiendo de las vivencias personales.

1.6 El ilímite como autoestima

"La autoestima es un estado mental basado en la percepción que cada uno de nosotros tenemos de nuestra competencia, valía, seguridad y talento" (Rivero y Santalla, 2011, p.85).

Se puede hablar de autoestima como pensamiento, sentimiento, emoción, sensación y experiencia. La autoestima tiene como medida nuestra propia trayectoria porque es en ella donde interiorizamos éxitos y fracasos, haciendo balance de nuestra propia existencia.

La autoestima es, pues, el combustible de nuestra identidad, su visión porque de ella depende que negativicemos o positivicemos los avatares de la vida. Es la suma de dos percepciones propias: el autoconcepto y el autoideal, es decir, lo que somos y lo que queremos ser. El autoconcepto se alimenta del pasado mientras que la autoideal nos impulsa al futuro. Los dos están cruzados por el sistema de valores que nos es propio y los dos interactúan en un proceso dinámico sometido a cambios de carácter tanto intrapersonal como interpersonal. Como la persona es a la vez potencia y acto, nuestra autoestima y nuestro autoideal están profundamente interrelacionados retroalimentándose mutuamente:

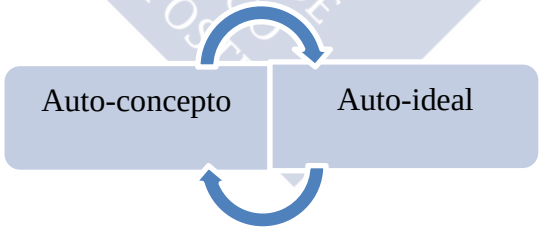


Figura 1.6. Autoconcepto y autoideal (Rivero y Santalla, 2011. El ilímite del potencial humano).

En la medida en que coincidan autoconcepto y autoideal la persona desarrollará su autoconfianza aumentando su grado de autonomía tanto en la toma de decisiones como en las relaciones con su entorno.

Una alta autoestima y un autoconcepto positivo llevarán a la persona a desarrollar tres competencias básicas:

1. **Auto dignidad**. La persona pondrá su dignidad y sus derechos básicos por encima de cualquier otra cosa. Estos derechos son tan irrenunciables como el respeto, la amistad, el amor o el reconocimiento.

2. **Autoeficacia**. Es un sentimiento de eficiencia personal que nos proporciona seguridad, serenidad, motivación y confianza. Estas variables nos permiten tomar decisiones en tiempo, en modo y en forma para afrontar con éxito los retos y desafíos de la vida.

3. **Conducta asertiva**. Nos impulsa a defender nuestros derechos con la misma intensidad que respetamos y defendemos los derechos de los demás.

Estas competencias nos llevan a desarrollar un proyecto personal único, irrepetible, basado en el esfuerzo, la ética y el respeto. Basado también en la voluntad independiente, esa que nos lleva a construirnos sobre unos principios irrenunciables más allá de los cambios personales y de contexto. Una persona que sabe lo que es y lo que quiere ser también debe de marcarse sus propios límites morales a la hora de relacionarse con su entorno; sólo así seremos capaces de crear sobre la base de nuestra propia dignidad. El proyecto vital debe tener tres características básicas (Rivero y Santalla, 2011):

1. Estar basado en la ética, la formación, el esfuerzo y el respeto.

2. Estar basado en aspiraciones sanas, innovadoras y creativas.

3. Estar basado en la realización plena de las esferas personal, profesional, familiar y social.

En este sentido, se puede concluir que la autoestima es el motor del autoconocimiento pero también es el motor del desarrollo del ilímite, ya que no hay posibilidad de crecimiento del

mismo sin creer firmemente en todo lo que atesora nuestro interior. Dado que no existe ningún interior que no atesore un gran potencial susceptible de ser movilizado para la autorrealización vital podemos afirmar:

1. Que el hombre y la mujer son seres sociales que están suspendidos en redes de significación que ellos mismos han tejido.
2. Que todos desempeñamos el papel de la persona que llevamos dentro.
3. Que somos los arquitectos de nuestra autoestima.
4. Que vemos al mundo no como es sino como somos nosotros.
5. Que el sentirnos reyes o desgraciados va a depender de nosotros.
6. Que tanto en la felicidad como en la desdicha hay un fuerte componente de elección personal.
7. Que tenemos que aprender a querernos, a valorarnos y a ser nosotros mismos.
8. Que según vayamos descubriendo nuestros talentos y los trabajemos con las habilidades adecuadas, nuestra autoestima y la seguridad en nosotros mismos también se incrementa.
9. Que para querer y valorar a los demás, primero tenemos que querernos y valorarnos a nosotros mismos, porque de lo que no tenemos es imposible que podamos dar.
10. Que en nuestro recorrido vamos a encontrarnos con nodos o puntos de enlace que nos conducen a diferentes direcciones. En esos puntos, debemos consultar de nuevo nuestro dilema particular para retomar la dirección adecuada. (Rivero y Santalla, 2011, p.90)

La autoestima es una competencia vital al alcance de todos porque todos somos dueños de un gran potencial susceptible de movilización. Esta competencia se desarrolla paralelamente

a nuestro autoconocimiento y nos descubre el verdadero sentido de la vida: descubrirse de un modo bidireccional, de adentro a afuera y de afuera a adentro. A partir de ahora el desarrollo del ilímite va a depender (Rivero y Santalla, 2011):

- De nuestra capacidad y competencia de autorreflexión interna.
- De nuestra capacidad y competencia de establecer relaciones interdependientes, asertivas y emocionalmente motivadoras.
- De nuestra capacidad y competencia para generar sinergias que nos lleven a unir ilímites para la consecución de objetivos colectivos.

1.7 El ilímite: potencia y acto

Después de hablar de desarrollo, de crecimiento, de autodescubrimiento o de autoconocimiento, se debe de tener en cuenta que el ilímite es potencia y acto. Esto va implícito en su propia definición cuando se habla de capacidad y competencia. La primera marca un índice de potencial que nos ayuda a planificar la vida hacia nuestra autorrealización personal. En potencia, el ilímite nos va marcando todas las posibilidades de ser que nos puede abrir la vida, posibilidades sobre las que en libertad decidiremos.

La decisión tomada marca el paso de la potencia al acto pero también de la capacidad a la competencia. Cuando una persona descubre un ilímite y lo planifica incluyéndolo en su proyecto vital nace el propósito, a través del que descubre su **para qué** vital; este será el eje principal que dé sentido a su vida y a sus acciones (la pregunta es: ¿para qué estás aquí?). Del propósito saldrá una misión, un **qué** (la pregunta es: ¿cuál es tu función aquí?) que poco a poco se desglosará en objetivos. Por último, la misión necesita una visión para llevar a cabo la acción, es decir, un **cómo** (la pregunta es: ¿cómo la vas a llevar a cabo?). Estos tres conceptos se desarrollarán pormenorizadamente en los siguientes capítulos. Ahora nos sirven simplemente para definir el carácter dinámico del ilímite que lo lleva más allá de la capacidad

para materializarse en hechos tangibles impregnados de identidades personales únicas e irrepetibles. Es por esto que resulta imprescindible definirlo como competencia más allá de la capacidad, ya que es en la competencia en donde el ilímite puede forjar sinergias interpersonales que nos lleven a crecer en colectivo.

Tabla 1.1.*Cuadro resumen sobre el propósito, la misión y la visión.*

CONCEPTO	DEFINICION	PREGUNTA
Propósito	Es nuestro lema vital, la verdadera función que queremos desarrollar en la vida, nuestro sentido de ser, del que saldrá una contribución única al entorno que nos es propio.	¿Para qué estoy aquí? ¿Para qué vine al mundo?
Misión	Es la base de lo que queremos construir, sobre ella nos iremos formulando objetivos vitales para llevarla a cabo.	¿Qué hago aquí? ¿Qué quiero ser? ¿Qué legado voy a dejar?
Visión	Nos da la perspectiva de lo que estamos construyendo, ayudándonos a imaginar el producto final y a descifrar las actuaciones necesarias para llegar a nuestro objetivo, teniendo en cuenta que nosotros somos quien de construir el camino hacia el mismo desde el momento que tenemos claro a dónde queremos ir.	¿Cómo lo voy a conseguir? ¿Qué ayudas preciso? ¿A quién tengo y a quién necesito? ¿Qué ilímites tendré que movilizar? ¿Con quién puedo cooperar? ¿Qué le aportaré y qué me aportará? ¿Cómo podemos crecer juntos?

A partir de estas formulaciones la persona tendrá que ir desglosando su propósito, misión y visión en objetivos. Aquí empieza la función del educador como guía de aprendizaje como coach y acompañante vital que impulsa a la persona al autoconocimiento y a la identidad. Esta perspectiva concibe el saber al modo socrático, es decir, sitúa la fuente de conocimiento en el propio educando, por eso la pregunta resulta básica en el proceso educativo.

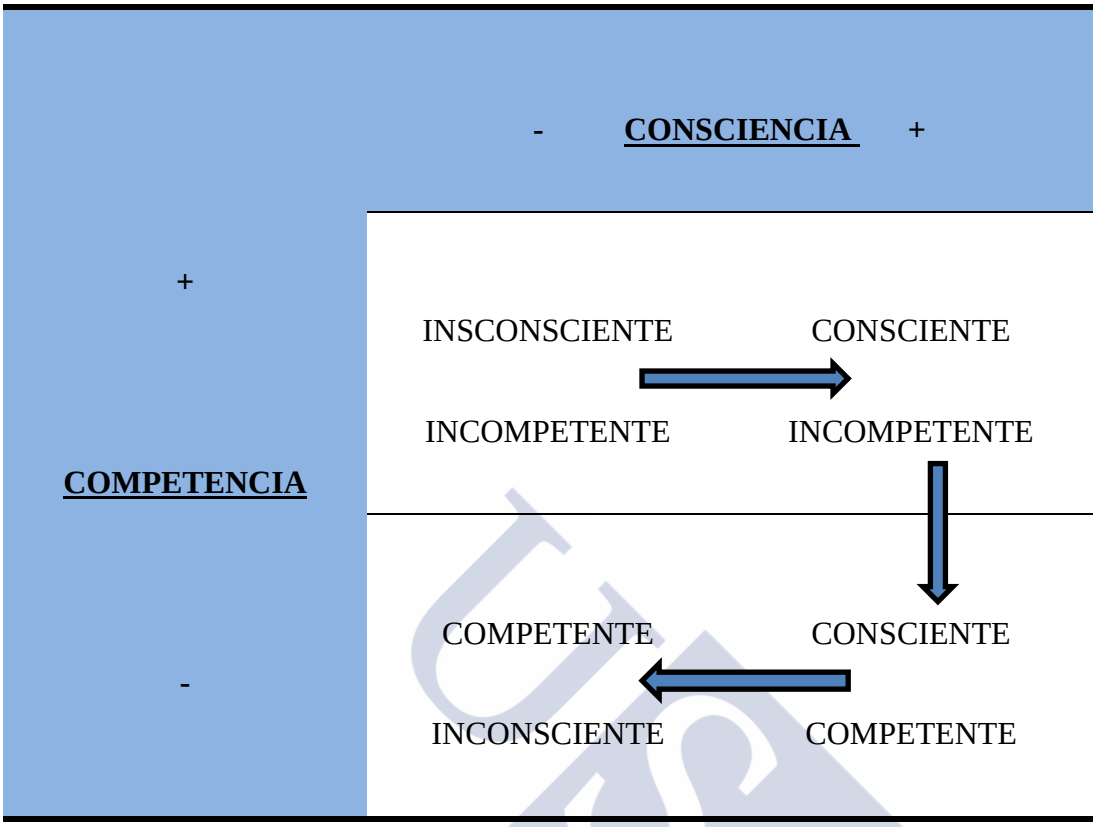
1.8 ¿Cómo descubrir un ilímite y qué hacer con él?

El descubrimiento de un ilímite precisa de consciencia personal, la consciencia es la habilidad de analizar y valorar críticamente todas las fuentes de información a nuestro alcance. La adquisición de consciencia es un proceso evolutivo y gradual, susceptible de trabajar en el sistema educativo integrándolo como competencia que se desarrollará en las distintas áreas.

Es función del educador adelantarse al autodescubrimiento de los ilímites para orientar al educando hacia los mismos. El descubrimiento del ilímite es un viaje de la incompetencia inconsciente a la competencia inconsciente que, poco a poco, sitúa al educando en el área de desarrollo que le es propia, dotándolo de los recursos necesarios para su desarrollo. Esta dotación no consiste en una donación del educador al educando sino que, conjuntamente, construyen los recursos necesarios para el desarrollo del ilímite descubierto, formando a su alrededor todo un proyecto de crecimiento con objetivos y contenidos en los que el ilímite se materializará en la competencia que le es propia.

Descubrir un ilímite implica comprometerse con su desarrollo, proyectando con él la propia autorrealización y visualizando, en cada acto, todo lo que moviliza hacia el objetivo propuesto. Descubrir un ilímite es, también, descubrir una forma de ser y de actuar propia que nos conecta con una autorrealización y un legado único e intransferible, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 1.2.*Cuadro sobre el viaje a la competencia*



Fuente: Rivero, M. & Santalla, I. 2011. *El ilímite del potencial humano*.

Este proceso requiere visualización y acción dialógica. Es necesario hacerle preguntas al educando para que el educando genere sus propias preguntas porque ellas van a marcar la construcción de todo un proceso de identidad en el que la persona forjará su propio autoconcepto. Este viaje dialógico consiste en el descubrimiento del ilímite como capacidad y en la conversión de esa capacidad en competencia. Para esto, es imprescindible despertar la consciencia de la persona, tal como se dijo anteriormente. El proceso del ilímite abarcará cuatro estadios:

1. **Incompetencia inconsciente**. La persona no ha iniciado su proceso de aprendizaje intrapersonal, desconoce todas sus potencialidades y por lo tanto sus propias competencias.

2. **Incompetencia consciente**. La persona sabe dónde está y que carece de las habilidades precisas para desarrollarse en ese contexto. Aquí empieza la búsqueda intrapersonal e interpersonal y, por lo tanto, el descubrimiento del ilímite como competencia.

3. **Competencia consciente**. La persona sabe qué ilímites tiene y como ponerlos en funcionamiento pero necesita rodaje práctico.

4. **Competencia inconsciente**. La persona adquiere seguridad en sí misma y en la tarea que lleva a cabo desarrollándola de modo totalmente autónomo y perfeccionado.

Para este proceso de adquisición de consciencia es necesario el establecimiento de una metodología dinámica que lleve a la persona a visualizarse a través de actividades que propicien la movilización de su potencial físico y psíquico, ayudándole a definir las áreas punteras de su desarrollo. La experiencia prueba que aquellos contenidos que el alumno contrasta y comprende (por lo tanto, visualiza) gozan de una mayor interiorización. Por lo tanto, el contenido programático de las distintas áreas debe de ser en la medida de lo posible visual, práctico y adaptado a los ilímites del educando. Una metodología dinámica y de acción dialógica no sólo nos asegura la transmisión del conocimiento sino también su correcta interiorización por parte del educando.

Descubrir un ilímite es un proceso dinámico, dialógico y de interdependencia personal que precisa de comprensión y de aceptación mutua. La escuela es el primer contexto de interactuación de la persona, el primero que debe reconocer en ella el talento existente, liberándolo e impulsándolo al desarrollo; teniendo en cuenta que el ilímite debe crecer con la persona a lo largo del ciclo vital. En este sentido, una capacidad puede derivar en múltiples competencias que faciliten a la persona la participación en los diversos contextos en los que la vida le ponga.

Junto con la escuela, la ludoteca, el centro juvenil, deben convertirse en un campo de ensayo de las competencias personales, facilitándoles la visión del campo de desarrollo que les es más propicio.

El talento precisa para su crecimiento de un entorno interdependiente y motivador que lo lleve a generar sinergias positivas y a introducir poco a poco a la persona en la infinitud de la creatividad.

Descubrir un ilímite implica retar a la persona a desarrollarlo, encontrando el campo más propicio para el mismo. Por eso, es preciso apoyar este proceso desde todos los contextos en los que participa la persona.

Desde la educación formal y no formal se debe velar por el desarrollo integral de la persona facilitándole el acceso a aquellas áreas de conocimiento en las que su desarrollo sea más efectivo. Por lo tanto, la educación se convierte en la plataforma precisa para construir una sociedad basada en talentos, en la que cada persona se desarrolle en el área de conocimiento que le es propia, aportando dentro de la misma su visión del mundo y su originalidad.

Recapitulando

- El ilímite es la mejor capacidad y competencia de una persona, aquella que cuando se desarrolla lo impulsa a la movilización de su potencial, dándole satisfacción, aumentando su autoconfianza y generándole fuerzas para seguir.
- Toda persona debe de conocer su límite y su ilímite como la herramienta con la que construirá su propia identidad y, con ella, su legado y su autorrealización.
- El ilímite es un contenido de la inteligencia que especifica y delimita el campo de acción que le es propio a la persona.
- Centrar a la persona en ilímites implica fortalecer su autoestima, generar un autoconcepto positivo y acceder al autoconocimiento reduciendo las áreas de ceguera de la ventana de Johari hacia la construcción de la propia identidad.
- El ilímite es la base de nuestro amor propio, de nuestra autoestima: sólo amándonos a nosotros mismos podemos amar a los demás y construir un proyecto vital basado tanto en el crecimiento personal como en el de nuestro entorno.
- Definir el ilímite como mejor capacidad y competencia significa que el ilímite es potencia y acto. Por lo tanto, estará presente en nuestro propósito, misión y visión. Constituyendo la clave de nuestro legado.
- El descubrimiento, la potenciación y la movilización del ilímite es un viaje de la *incompetencia inconsciente* a la *competencia inconsciente* en el que la persona debe asumir las riendas de su propia vida.

2. Capítulo 2. El ilímite: cambio, actitud, motivación y voluntad

2.1 ¿Qué es el cambio?

El cambio es un proceso de transición entre un estado real en el que vive la persona y un estado ideal que potencialmente puede o desea .alcanzar dicha persona.

La educación es cambio porque es descubrimiento, autodescubrimiento y sobre todo aprendizaje. En ese autodescubrimiento nace la persona. Se puede decir que la educación es un proceso permanente de crecimiento en donde el cambio va definiendo potencialidades que el educando debe llevar al acto para construir su legado vital.

El cambio es la propia evolución; la naturaleza nos demuestra que somos cambio constante e inexorable. No podemos negarnos ni resistirnos al cambio de nuestra parte física, simplemente llega y tenemos que someternos al proceso de adaptación que nos marca para seguir nuestra existencia.

Igualmente absurdo es resistirse al cambio intelectual. Vivimos para construir nuestra misión, para generar nuestras circunstancias; pero no todo depende de nosotros, por eso necesitamos ser flexibles, adaptar nuestros anhelos a las circunstancias y dentro de ellas construir nuestros objetivos.

En este sentido, la realidad se define en nuestra propia perspectiva y en la medida que la persona interviene para transformar su realidad está generando unas circunstancias nuevas desde su perspectiva que justifican su modo de actuar. Aquí nace la gran premisa de Ortega (1914) “yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo” (p.44). Generar circunstancias y salvarlas es el gran reto que nos propone el cambio, sólo en la medida que dirijamos nuestros esfuerzos a crear las condiciones necesarias para nuestro estado ideal seremos capaces de materializarlo.

Este reto nos exige tener una clara perspectiva de horizonte, según Ortega (1914) "la perspectiva se perfecciona por la multiplicación de sus términos y la exactitud con que reaccionemos ante cada uno de sus rangos" (p.42). Por lo tanto, el cambio conlleva una generación de circunstancias desde una determinada perspectiva.

Vivimos en una sociedad veloz que nos impone ritmos vertiginosos que hacen que la característica más frecuente de nuestra realidad sea la no permanencia. Ante esta realidad se hace imprescindible la formación de personas flexibles, conscientes de que el cambio es un hecho inexorable ante el que tienen la opción de vivirlo pasivamente o provocarlo y protagonizarlo.

La educación tiene el reto de capacitar, ya no para el cambio, sino para una realidad cambiante. El cambio tiene que ser un elemento constante ante el que la persona debe responder con flexibilidad. En este sentido, se convierte en un fenómeno vital cuyo proceso de afrontamiento marcará el devenir de la vida y las oportunidades que la persona sea capaz de construir.

El cambio debe de ser siempre un proceso de crecimiento y aprendizaje capitaneado por la propia persona para no convertirse en una inercia negativa que la arrastra hacia aquello que no desea ser. En este sentido, la persona tiene la opción de construir su propio cambio o dejarse arrastrar por las externalidades. Tal como dijo Greene "la vida no es esperar a que pase la tormenta, sino aprender a bailar bajo la lluvia" (Cebreiros, 2012, p.32).

El cambio, en el campo del crecimiento personal, se define por cuatro variables:

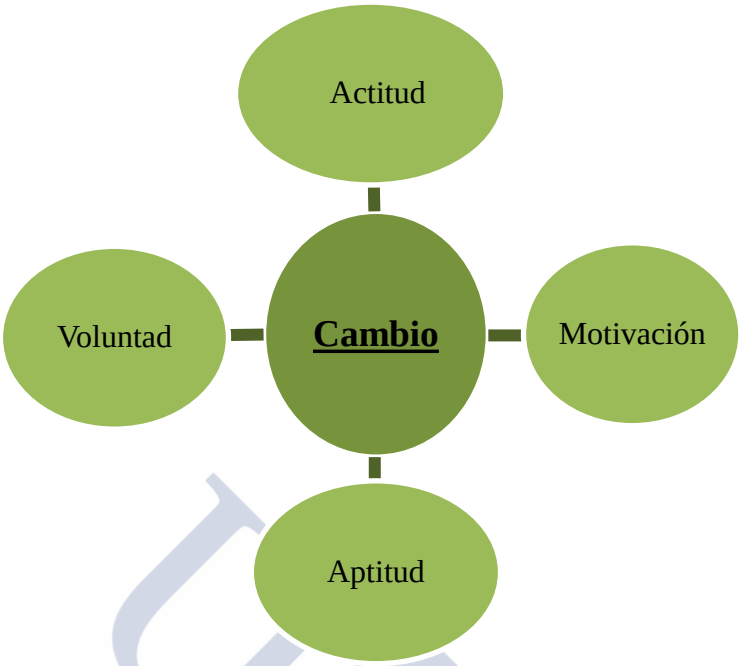


Figura 2.1 Los elementos del cambio

El elemento básico del cambio es, sin duda, el ilímite que, al ser movilizado hacia la consecución de un objetivo, convierte las capacidades personales en competencias siendo el agente que construye las transiciones entre los estados reales y los ideales. Definimos el ilímite como competencia porque el educando descubre poco a poco todo lo que puede hacer, descubre que es sujeto y agente de cambio, por lo tanto puede reducir su dependencia de lo que lo rodea participando en su transformación.

Transformar la realidad es una práctica liberadora en la que la persona descubre su naturaleza interdependiente y desde ella empieza a construir su visión del mundo. Una visión en permanente cambio que crecerá con ella desarrollando su propósito y su misión.

A continuación, se desarrollarán los cuatro elementos del cambio reflejados en el mapa anterior para después introducirlos en el proceso de identidad personal que constituye el fin último del proceso educativo que entendemos como la formación de personas únicas, libres, capaces y competentes.

2.2 Aptitudes y actitudes

Para empezar a hablar de aptitudes y actitudes, recogemos en primer lugar la definición que nos ofrece Cebreiros (2012):

- ✓ Aptitud: "Conjunto de condiciones o capacidades de una persona para realizar una tarea" (p.33).
- ✓ Actitud: "Forma de actuar de una persona y su comportamiento a la hora de hacer las cosas" (p.33).



Figura 2.2 La relación entre actitud – aptitud y el ilímite

Las aptitudes se definen por capacidades mientras que las actitudes se definen por competencias. Se pueden decir que estos dos conceptos son en realidad dos estadios del desarrollo del ilímite:

1. **Estadio de aptitud**. El educando descubre su realidad y las capacidades que tiene para responder ante la misma. Reflexiona sobre lo vivido y pone en marcha un comportamiento.
2. **Estadio de actitud**. El educando toma posición ante dicha realidad y refleja su grado de acuerdo o desacuerdo con un comportamiento que marca el paso de un estadio a otro y la conversión de la capacidad en competencia.



Figura 2.3 La transición a través del comportamiento

Por lo tanto el proceso de descubrimiento comprende un ***"para qué"***, un "***qué***" y un "***cómo***" en donde poco a poco se va construyendo el **propósito**, la **misión** y la **visión**. De acuerdo con esto, la actitud constituye la base de nuestra personalidad, para cuyo desarrollo precisamos conocer nuestras aptitudes y su campo de acción que nos proporcionarán visión hacia el propósito y la misión.

Según lo citado anteriormente, el desarrollo de la persona y la construcción de su legado es un continuo cruce entre actitudes y aptitudes que marcará el éxito o el fracaso en su propósito y misión vital. La siguiente matriz nos proporciona cuatro posibilidades en el desempeño de la tarea asumida:

Tabla 2.1. ***La puesta en acción de aptitudes y actitudes***

	+ **ACTITUDES**-	
+ **APTITUDES** -	Motivación y voluntad	Derecho a escoger
	Voluntad	Equivocación y extracción de aprendizaje

1. **Cuando las aptitudes y actitudes son positivas**. El educando se halla en el campo de acción que le marca su ilímite y se dirige a su pleno desarrollo. Muy posiblemente, demuestre un gran interés en el desarrollo de la tarea, llegando incluso a autocorregirse en su realización.

2. **Cuando las aptitudes son negativas pero las actitudes son positivas.** Entra en funcionamiento el concepto de voluntad del que más tarde se hablará pero que se define como una fuerza interior que nos impulsa, en el curso de la acción, a resistir y a no desistir más allá de las dificultades. Este es un concepto que se debe trabajar sobre todo en los primeros años de enseñanza, cuando el educando está descubriendo su forma de ser en capacidades y competencias (sus ilímites), mientras la vida le obliga (como es lógico) a adquirir los conocimientos básicos de todos los campos del saber. La voluntad es la fuerza que nos permite llevar a cabo un correcto desempeño de la tarea en aquellas áreas del conocimiento en las que nuestro ilímite no está presente.

3. **Cuando las aptitudes son positivas y las actitudes negativas.** En lo tocante a la enseñanza el educando debe poner a prueba su voluntad para el desempeño de la tarea, querer es poder. En lo referido al mundo profesional entra en juego el derecho de la propia persona a escoger y a dirigirse a lo que realmente quiere.

4. **Cuando las aptitudes y las actitudes son negativas.** Este tándem nos está marcando un error del cual hay que extraer un aprendizaje. Puede tener soluciones de distinta índole; sin embargo, no se puede convertir en un comportamiento habitual ante la vida. Por eso en el seno educativo se deben tratar de cambiar este tipo de conductas, haciendo ver el error y una vez que se genera consciencia del mismo retando al educando a reflexionar.

Dice Maxwell (1993) que la actitud:

> Es el mejor de nuestros verdaderos yoes. Sus raíces son internas pero su fruto es externo. Es nuestra mejor amiga o nuestra peor enemiga. Es más honesta y más consecuente que nuestras palabras. Es una apariencia exterior basada en nuestras experiencias pasadas. Es algo que atrae o repele a la gente de nosotros. No está satisfecha hasta que no se expresa. (p.10)

Es fundamental dirigir a la persona a su ilímite y, por lo tanto, a su capacidad y competencia; pero también generar en la misma la responsabilidad de acometer con eficacia y eficiencia todos los retos que le plantea la vida, independientemente de que estén dentro o fuera de su área de desarrollo. Dicho de otra forma, la persona tiene derecho a dirigirse por el sendero que le marca su verdadero potencial; sin embargo, debe aprender que la vida no siempre nos plantea retos adaptados a nuestros ilímites.

La actitud es un viaje hacia la identidad, hacia el pleno desarrollo y este viaje se plantea en cuatro estadios evolutivos que definen el reto que supone la educación para el educando.

Tal y como refleja la tabla 1.2, la actitud se define como un proceso de adquisición de competencias y de asimilación de las mismas a través de la práctica:

a) **Incompetente – Inconsciente.** El educando es un contenido de potencialidades ocultas ante sus ojos a las que hay que darle forma generando curiosidad que lo impulse a entrar en el proceso de aprendizaje.

b) **Consciente – Incompetente.** El alumno descubre lo que es y lo que puede ser. En este estadio se empieza a valorar las actitudes que manifiesta a lo largo del camino que lo conduce a la adquisición de las aptitudes.

c) **Competente – Consciente.** El alumno se siente capaz en el desarrollo de la tarea y ahora se dirige hacia su perfeccionamiento.

d) **Competente – Inconsciente.** El alumno interioriza todo el aprendizaje, desarrollando de manera autómata sus capacidades y competencias.

Como se dijo anteriormente, se concibe el ilímite como potencia y acto, como una fusión indisoluble de capacidad y competencia; por lo tanto, de aptitudes y actitudes. El desarrollo del ilímite irá ligado, además, a toda una escala de valores definida en el macrosistema al que pertenece el educando de tal forma que no se puede separar el desarrollo competente, de las inquietudes y valores que darán identidad a la persona.

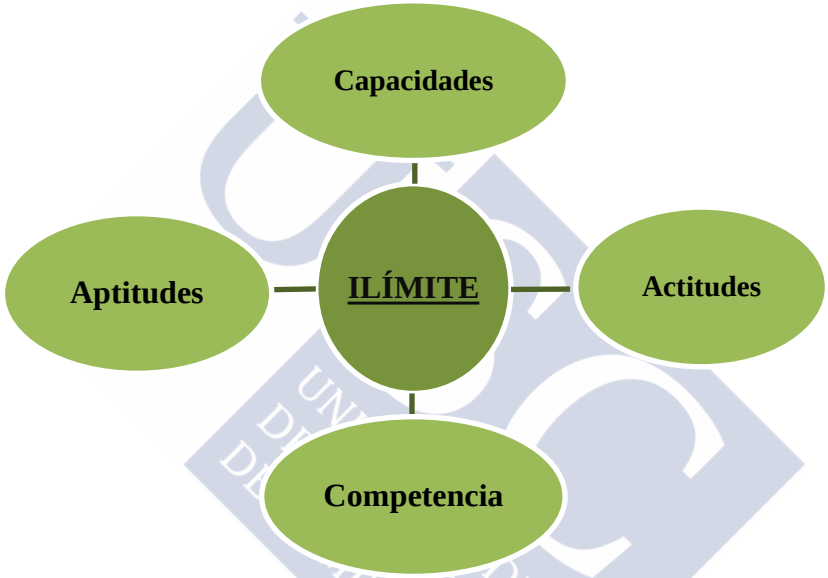


Figura 2.4. Los componentes del ilímite

El ilímite es un proceso de crecimiento y autoconocimiento en el que la persona descubre en cada capacidad una aptitud que potenciar; convirtiendo, a través de una actitud positiva de permanente búsqueda y creación de oportunidades, dicha capacidad en competencia.

2.3 La actitud como medio de vida

La actitud es un proceso de formación interno de la persona, por el que elabora respuestas acordes con la escala de valores asumida.

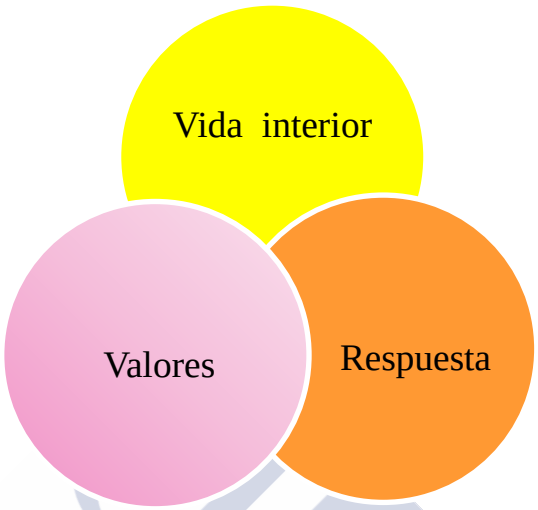


Figura 2.5. La actitud como respuesta

Dicho proceso de elaboración debe de ser consciente, en él la persona elige su forma de ser y actuar ante su realidad. Los componentes del proceso son:

1. **Vida interior**. La persona interioriza y siente todo lo que pasa ante su realidad. Aun no siendo protagonista de los hechos, éstos van a influir en su forma de ser y actuar, ya que constituyen para ella una experiencia que se guarda en la memoria marcando el comportamiento observado y aquel que para ella sería correcto. La vida interior supone ejercer una reflexión profunda sobre el exterior, tratando de elaborar comportamientos acordes a lo que creemos correcto y de guardar en nuestra experiencia los errores para no repetirlos.

2. **Valores.** Deben ser interiorizados y asumidos libremente en ese estadio que Kohlberg (1958) define como autonomía moral y que supone actuar teniendo como base nuestras convicciones internas, independientemente del reto que nos esté planteando un determinado momento de la realidad.

3. **Respuesta.** Debe ser meditada, pasando el filtro de nuestra escala de valores y hacerse realidad de acuerdo con la misma.

Sin duda, el gran maestro de la actitud es Maxwell (1997) que nos presenta múltiples definiciones de este concepto, para concluir que "nuestra actitud es la fuerza principal que determinará si triunfamos o fracasamos*"* (p.11). Según este autor, la actitud puede ser una dificultad o una oportunidad determinando nuestros éxitos o nuestros fracasos. La actitud es un juez al que no le podemos impedir que hable de nosotros; por lo tanto, tenemos que hacer de ella nuestro medio de vida, sabiendo que es ella quien nos abre o cierra puertas y la que va a conseguir los apoyos necesarios para nuestra autorrealización vital. Maxwell define siete axiomas de actitud que sin duda llevan a la persona a la meta deseada. Para este estudio se reelaboraron dichos axiomas definiendo cinco[1]:

1. **Enfoque de la vida**. La actitud marca nuestro éxito o fracaso en los distintos retos y desempeños que nos pone la vida. En nosotros está el principal potencial para responder a dichos retos. Se trata de creer en lo que somos y en lo que construimos y de luchar viendo en las adversidades una fuente de aprendizaje.

2. **Relación.** Como propone Covey (2009), el futuro de las relaciones humanas está en la interdependencia; pero ésta tiene que gestarse en el interior de cada persona, teniendo en cuenta que "la interdependencia sólo está al alcance de las personas independientes" (p.245). Por lo tanto, tiene que ser una elección individual fundamentada en las ideas y principios personales. La relación duradera nace de

[1]Los axiomas definidos por Maxwell en el capítulo 3 de su obra *Actitud de vencedor* (1997) son:

1. Nuestra actitud determina nuestro enfoque de vida.
2. Nuestra actitud determina nuestra relación con la gente.
3. Casi siempre nuestra actitud es la única diferencia que hay entre el éxito y el fracaso.
4. La actitud que tengamos al comenzar una tarea afectará a su resultado más que cualquier otra cosa.
5. Nuestra actitud puede convertir nuestros problemas en bendiciones.
6. Nuestra actitud puede darnos una poco común perspectiva positiva.
7. Nuestra actitud no es automáticamente buena por el sólo hecho de que seamos cristianos. (p. 12 – 25)

dentro a fuera y no al contrario, porque se ancla sobre valores que constituyen la parte más estable de la persona y quizás el componente nuclear de la actitud. Covey distingue entre la producción de una persona (P) y su capacidad de producción (CP); en una situación de interdependencia se da un equilibrio entre estas dos variables, que resulta imprescindible para el éxito de la relación (Covey 2009, p.267).

3. **Orientación.** La actitud es la brújula que nos guía hacia nuestro objetivo y lo hace mediatizada por nuestros valores, ilímites, experiencias vitales, ideología y contexto vital.

4. **Resultado.** Todo comportamiento tiene una consecuencia, sea ésta positiva o negativa. Por eso, la actitud tiene una parte que debe de ser profundamente estable y otra que debe de gozar de flexibilidad para responder correctamente ante los cambios de la vida.

5. **Perspectiva.** Una actitud positiva, de aceptación de retos, siempre es generadora de visión, lo que supone tener una idea de horizonte y caminar con un rumbo permanente. La perspectiva ayuda a superar obstáculos y a perseverar más allá de la adversidad.

Ante cualquier tarea la actitud es el principal componente del éxito, ya que marca el grado de voluntad de la persona en el desarrollo de la tarea. Ésta es una libertad extrema que nadie nos puede arrancar; nos pueden motivar pero no pueden generar nuestra voluntad; o la tenemos y la ponemos en marcha o no, por eso Maxwell (1997) recuerda a Víctor Frankl cuando afirma que "la última de las libertades humanas es escoger la actitud de uno ante cualquier clase de circunstancias dadas" (p.26).

Desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, pasando por la educación no formal debemos trabajar la actitud potenciando en el alumnado la responsabilidad en el desarrollo de

la tarea. Se debe tener en cuenta que la actitud es la mejor enseñanza, de ella dependerá que la persona se desarrolle plenamente en los campos que le marca su ilímite. Por esto, debe de ser una parte fundamental de cualquier evaluación educativa enseñando a la persona que ante todo debe de ser responsable de sus actos.

2.4 La motivación en el proceso educativo

Como se viene diciendo, se concibe la educación como un proceso de crecimiento en el que el educador es un acompañante del educando en su descubrimiento de la realidad. Este proceso debe ser creativo y depositar en el educando la semilla de la curiosidad.

La función del educador respecto al educando comprende tres fases:

1. Sembrar la curiosidad y la duda.
2. Acompañar al educando en la búsqueda del conocimiento que percibe como necesidad y deseo.
3. Satisfacción de la curiosidad de modo creativo.

Se debería potenciar el desarrollo educativo de la persona como un proceso que va de la motivación extrínseca a la motivación intrínseca. Nuestro sistema educativo consiste en la delimitación del área de conocimiento por parte de la persona, es decir, a medida que el educando va creciendo el sistema le da la oportunidad de elegir y de centrarse en el área de conocimiento que le es propia. Es de suponer que si los contenidos que se le presentan son el fruto de sus propias elecciones, la persona desarrollará la tarea con más facilidad y con más ánimo, al situarse ésta dentro del área de acción de su ilímite. Por lo tanto, la motivación será más necesaria en las primeras etapas del sistema educativo que comprenden todas las áreas de conocimiento independientemente de los ilímites del educando.

La motivación tiene como fin fomentar una actitud positiva ante aquellas actividades en las que las aptitudes no nos acompañan. El proceso de motivación comprende las siguientes etapas (Comunidades de divulgación científico técnica, 2009):



Figura 2.6. El proceso de motivación

1. **Consciencia de la necesidad**. La persona siente la necesidad de saber y descubrir nuevos conocimientos, empezando a buscar caminos para los mismos.
2. **Transformación de la necesidad en deseo**. Se empiezan a anhelar los nuevos horizontes que parece abrir el conocimiento y que tienen que ver tanto con el exterior como con uno mismo, ya que es la propia persona la que construirá ese conocimiento.
3. **Formulación de expectativas**. Basadas en la realidad que le es propia al educando y en sus propios deseos y necesidades, debe ser realista y acorde con la situación de la persona.

4. **Identificación del objetivo**. La persona percibe un estado potencial y alcanzable que mejora claramente el actual.

5. **Plan de acción**. Al percibir las retribuciones que tendrá, el educando se marca o sigue las tareas marcadas para desarrollar.

6. **Fuerza de voluntad**. Como se verá en el siguiente apartado, la voluntad se caracteriza por una fuerza interior que nos permite llevar a cabo el desempeño de la tarea en aquellas áreas en las que nuestro ilímite no está presente. Esta fuerza imprime constancia a la persona, impulsándola a adaptarse ante las circunstancias con el fin de alcanzar el resultado deseado.

7. **Nueva actitud**. Basada en la puesta en marcha de un comportamiento que nos conduzca al logro.

8. **Logro**. Su consecución marcará la satisfacción de la persona y será un hito en su camino hacia la autorrealización.

Motivar es, sin duda, una buena técnica para desarrollar ilímites dirigiendo a la persona a su propio potencial. Desde el sistema educativo se debe relacionar este concepto con el de autoestima (ya analizado en el apartado 1.6).Con una motivación adecuada el educando gestará un autoconcepto positivo que le llevará a crear su propósito y su misión, desglosando los mismos en objetivos vitales que se convertirán en planes de acción.

El fin último de la motivación siempre es la satisfacción personal. El logro tiene que ser importante para la persona y debe tener una retribución interior duradera en forma de emociones positivas. Por eso, en coaching siempre se dice que el objetivo tiene que ser una elaboración propia de la persona que le lleve a creer en sí misma y a dar lo mejor de sí en el camino hacia su consecución.

La motivación es un camino hacia la satisfacción personal, que cada uno tiene que recorrer por sí mismo a través de la conversión de su ilímite en competencia que le permita la construcción de su legado.

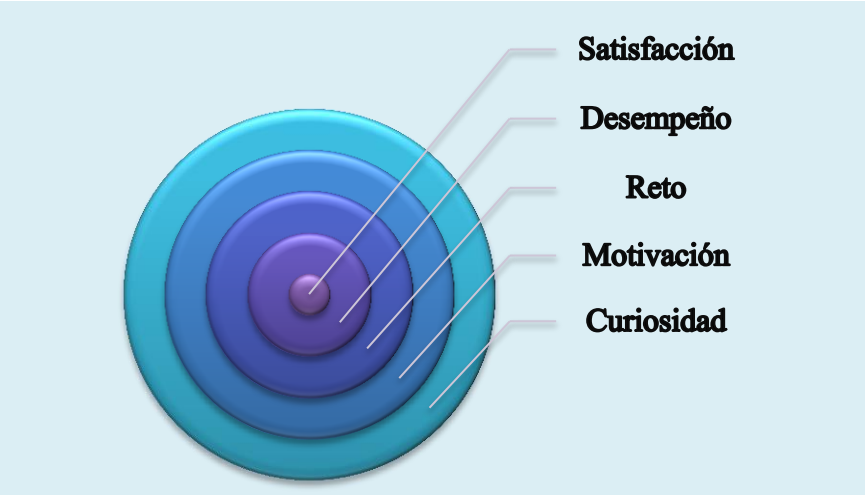


Figura 2.7. El camino hacia la satisfacción

Como refleja el gráfico anterior, la motivación es el instrumento que tiene el educador para impulsar al educando hacia el conocimiento. Todo empieza sembrando dudas que exigen recorrer un camino que lleva a la averiguación de la verdad. Tal como se refleja en el diagrama el proceso se compone de 5 estadios:

1. **Curiosidad.** Introducimos el término curiosidad influidos por Freire (1997), que nos dice:

Enseñar exige curiosidad. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona, y al que corresponde luchar por él, luchar por el derecho a la curiosidad (…) estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor especie de respuestas que nunca fueron hechas.(…) lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto a habla

o en cuanto a escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. (p. 83)

La curiosidad supone el primer estadio de un proceso educativo basado en la valoración de la libertad personal y en la creencia en las potencialidades humanas por encima de todo.

2. **Motivación.** Como se vio antes, la motivación es un proceso de activación en la conducta humana. El educador tiene la responsabilidad de activar en el educando conductas destinadas a la movilización de su mejor ilímite. Poco a poco, el educando se debe ir conociendo a sí mismo, evaluando sus desempeños en las distintas tareas impuestas. A medida que vaya madurando y responsabilizándose de sus tareas también será capaz de ver aquellas en las que su desempeño es mayor, identificando su ilímite y su campo de acción.

3. **Reto.** El reto es un impulso que el educador debe proporcionar al educando, poniendo en duda aquello que está en proceso de construcción. El objetivo del reto es anticipar obstáculos y reducir posibles errores, si bien (como se argumentará en capítulos siguientes) se concibe el error como forma de aprendizaje, también se considera que la duda en el desempeño de la tarea puede generar reflexión sobre la misma reduciendo el margen de error en la puesta en marcha del plan de acción correcto hacia el objetivo.

4. **Desempeño.** La fase del desempeño es una de las más importantes del proceso que se está describiendo ya que en ella el alumno toma consciencia de su ilímite al verlo materializado en su realidad, viendo todo lo que puede hacer de forma autónoma. En esta fase se debe ser muy cuidadoso con el reto, ya que su exceso nos puede llevar a un desánimo por parte del educando con el consecuente abandono de la tarea.

5. **Satisfacción.** Es la fase en la que el saber se convierte en competencia y la persona halla el fruto de su esfuerzo. La llegada a la meta propuesta en la que se debe suscitar en el educando la reflexión sobre lo que hizo competentemente y todo lo que es capaz de hacer. Es el momento de generar consciencia del ilímite.

Motivar se convierte en un elemento básico del proceso educativo que le da la oportunidad al alumnado de explorar su verdadero interior, exteriorizando sus mejores ilímites para dirigirlos hacia la consecución de su propia identidad encarnada en una autorrealización vital. Por esto cualquier acción educativa que aspire a tener éxito con sus destinatarios, debe ser capaz de generar la necesidad y convertirla en un objetivo retador cuya consecución provoque en el educando ese sentimiento interior de crecimiento y plenitud ante lo alcanzado: la satisfacción.

2.5 La educación de la voluntad para el cambio

La voluntad es la capacidad y la actitud de adaptación de una persona frente a las circunstancias para producir el resultado deseado. Se caracteriza por una fuerza interior que nos impulsa, en el curso de la acción, a resistir y a no desistir más allá de las dificultades.

Rivero y Santalla (2011) afirman que "La voluntad es el motor del comportamiento humano. Con ella se alcanzan velocidades de crucero cuando se combinan sabiamente **actitudes** y **aptitudes"** (p.116).

Resulta imprescindible fomentar la fuerza de voluntad del educando para que éste alcance sus objetivos y sea el verdadero líder, no sólo de su proceso de aprendizaje sino también de su propia vida. Fortalecer la voluntad es auto-liderar la transformación de nuestra realidad para convertirla en todo aquello que soñamos ser. La voluntad nos enseña que los sueños son posibles si nos levantamos cada día para luchar por ellos. No existe magia que nos evite el camino a lo que queremos ser, pero sí existen formas de llegar a lo que queremos ser,

sabiendo que todo objetivo tiene un coste, pero que el que quiere puede y basta la voluntad de no desistir para encontrar caminos hacia la autorrealización.

La voluntad se desarrolla a partir de los siguientes componentes:



Figura 2.8. Los componentes de la voluntad

1. **Aptitud**: Nos confirma que tenemos la capacidad de realizar la tarea encomendada.
2. **Actitud**: Desarrollo del comportamiento correcto ante la tarea.
3. **Autoestima**: Valoración personal del propio ilímite.
4. **Autoconfianza**: Creencia profunda e inquebrantable en las propias competencias.
5. **Disciplina**: Fortaleza de espíritu que nos permite resistir ante la adversidad.
6. **Autoliderazgo:** Capacidad de regir la propia vida de acuerdo con los valores internos que nos guían más allá de las circunstancias impuestas.

7. **Coraje:** Dominio mental de uno mismo que según Sharma (2002) "te permite, además, comprender todas las exquisitas maravillas de esa épica que es tu vida. Y quienes tienen dominio de sí mismos poseen coraje en abundancia" (p.67). El coraje nos lleva a responder de modo ordenado y justo ante situaciones difíciles e incluso límites en las que nos cuesta mantener nuestros valores y creencias.

La voluntad de una persona es un generador de energía, entusiasmo y comprensión. A través de la voluntad multiplicamos los resultados de nuestras acciones mientras sentimos en el interior el placer de construir algo que nos aporta satisfacción. Esto consolida nuestras aptitudes al mismo tiempo que genera actitudes positivas para el correcto desempeño de la tarea.

Además de los componentes citados y teniendo en cuenta que la voluntad es un proceso de elaboración de una respuesta ante la realidad, existen dos variables básicas que definirán de forma inequívoca la actitud de la persona ante la realidad:

1. **Adaptación.** Grado de flexibilidad reflejado en el comportamiento de una persona ante los obstáculos imprevistos que le presenta la realidad.
2. **Resultados.** Grado de eficacia que percibe la persona del comportamiento puesto en marcha.

Estas dos variables determinan una acción mediatizada tanto por la aptitud como por la actitud, que se definen por los verbos **poder** y **querer**:

1. El poder marca la aptitud, por lo tanto, está en la capacidad que tiene el ilímite para transformar su realidad.
2. El querer marca la actitud, pone en práctica el ilímite y lo convierte en competencia a través de su acción transformadora que marca la construcción del proyecto vital.

Tabla 2.2. ***La voluntad como elección***

	+ **ADAPTACIÓN** -	
+ **RESULTADOS** -	PUEDO Y QUIERO (**APTITUD Y ACTITUD)**	NO PUEDO Y QUIERO (**ACTITUD SIN APTITUD)**
	PUEDO Y NO QUIERO (**APTITUD SIN ACTITUD)**	NO PUEDO Y NO QUIERO (**NI APTITUD NI ACTITUD)**

Fuente: Rivero y Santalla, 2011. ***El ilímite del potencial humano*****.**

En el cuadro anterior se reflejan cuatro opciones de comportamiento que sin duda darán cuenta del carácter personal y de su conducta:

1. En el ***"Puedo y quiero"*** se produce el pleno desarrollo del ilímite que le permite al individuo crecer teniendo como base su verdadero potencial.
2. En el ***"No puedo y quiero"*** la persona debe demostrar su verdadera fuerza de auto-liderazgo. Hace falta coraje, disciplina y, sobre todo, una visión clara de lo que se persigue para perseverar en los campos en los que nuestro potencial no es óptimo.
3. En el ***"Puedo y no quiero"*** falta tanto actitud como motivación, por lo que se debe de generar reflexión tanto sobre los réditos de la tarea como sobre la necesidad de llevarla a cabo. En este caso también se debe tener en cuenta el derecho de la persona a elegir, a ejercer su propio auto-liderazgo que le conduce a ser patrón de su propia vida.
4. En el ***"No puedo y no quiero"*** nos situamos claramente fuera de nuestro campo de actuación, por lo que probablemente no compense adaptarse ante la baja expectativa en los resultados.

Existe una matriz que nos marca el punto de desarrollo ideal en cuanto a la voluntad, y es la reducción de todos los cuadrantes al "Puedo y quiero":

Tabla 2.3.*La matriz del desarrollo ideal de la voluntad*

	+ **ADAPTACIÓN** -	
+ **RESULTADOS** -	PUEDO Y QUIERO (APTITUD Y ACTITUD)	NO PUEDO Y QUIERO **(ACTITUD SIN APTITUD)**
	PUEDO Y NO QUIERO **(APTITUD SIN ACTITUD)**	NO PUEDO Y NO QUIERO **(NI APTITUD NI ACTITUD)**

(Rivero, M. & Santalla, I. 2011. El ilímite del potencial humano)

En este sentido se considera que sólo el "*Puedo y quiero"* constituye una actitud vital que nos conduce a nuestra autorrealización.

La voluntad es, sin duda, una cuestión de elección personal y, como tal, se debe respetar; pero el "*puedo y quiero"* es la única zona de las definidas que nos permite el crecimiento pleno y saludable. Se trata de atrevernos a explorar lo desconocido, de salir de nuestra zona de confort y descubrir todo lo que nos depara nuestro verdadero potencial, venciendo el miedo para acceder a nuestro propio autoconocimiento. Tal como dice Sharma (2002):

> Las personas crecen más cuando entran en la zona de lo desconocido. Los únicos límites son aquellos que tú mismo te pones. Cuando te atreves a salir de tu círculo de comodidad y explorar lo desconocido, empiezas a liberar tu verdadero potencial humano. Es el primer paso hacia el autodominio y el dominio sobre todas las otras circunstancias de tu vida. Cuando se fuerzan los límites, (…), estás abriendo reservas físicas y mentales que ni siquiera imaginabas tener. El hombre utiliza, por término medio, una cantidad insignificante de su capacidad humana. (p.68)

En la medida en que el proceso educativo fomente en el educando el fortalecimiento de la voluntad y la actitud estará formando personas para una vida libre, con capacidad de elección y con la fuerza necesaria para resistir ante la adversidad.

2.6 El interior de las personas como respuesta a su realidad

Una persona se construye a través de un proceso bidireccional: de dentro a afuera y de afuera a adentro. La vida de la persona es una continua interacción con el entorno para el que elaborará las respuestas que crea oportunas, siendo éstas aceptadas o rechazadas por dicho entorno. Aquí empieza el papel de la educación.

Se debe fomentar que la persona genere sus propias respuestas, mostrándole aquellas que son inadecuadas, con razones y porqués e invitándola a seguir elaborando respuestas auténticas que sean el espejo de su carácter y al mismo tiempo con la norma.

Por lo tanto, se trata de educar para actuar en una realidad, en un macro contexto social, económico, político y cultural, en lo que Bronfenbrenner (1987) denomina un **macrosistema**, es decir "el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones arqueados de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura" (p.27).

La persona debe adaptarse al contexto que le es propio; aquí está la función básica y la razón primordial por la que las diferentes culturas, una vez que acceden al poder político, crean sistemas educativos a su medida; pero la persona vive en un complejo de microsistemas en el que tiene que actuar y para el que tiene que generar respuestas. Bronfenbrenner (1987) define el **microsistema** como "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (p.41).

Por último, se puede hablar del **mesosistema** que, según este autor, "comprende la interrelación de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente" (p.44). Se debe resaltar que la persona puede actuar en su microsistema y en su mesosistema y en ellos debe elaborar respuestas efectivas ante los diversos obstáculos que se le presentan.

Educamos para una sociedad compleja que exige que sus individuos respondan a dicha complejidad, por esto necesitamos fundamentar todas las respuestas en principios éticos imperecederos. En este sentido, Covey (2009) nos habla del paradigma basado en principios, afirmando que:

> La ética del carácter se basa en la idea fundamental de que hay principios que gobiernan la efectividad humana, leyes naturales de la dimensión humana que son tan reales, tan constantes y que indiscutiblemente están tan "allí" como las leyes de gravitación universal en la dimensión física. (p.52)

Educar en principios, supone reconocer que estamos dotando a una persona de recursos para su propia libertad; pero esa persona tiene vida propia y derecho a construir su propia visión de la realidad, que el educador debe respetar y potenciar para que dicha visión genere respuestas únicas e irrepetibles. El sistema educativo se convierte así en un campo de ensayo de respuestas únicas e irrepetibles que el educador tendrá que gestionar. Por supuesto, habrá respuestas indeseables sobre las que se deberá actuar para que no se repitan; pero, es en este tipo de actuaciones en las que el educando debe aprender cuál es la actitud correcta y por qué es esa la admisible y no otra.

Más adelante, en el capítulo 6, se hablará principios éticos y morales. En este epígrafe se trata de poner en relieve la idea de que la persona desde sus primeros estímulos construye una vida interior tratando de elaborar respuestas a todo aquello que le rodea y es la educación la

que debe velar porque esa respuesta sea aceptable socialmente, sin dejar de fomentar que la persona se siga construyendo desde el propio interior.

Se debe fomentar por lo tanto que la persona tenga una vida interior fuerte, impregnada de valores y firmes convicciones desde las que responder a su realidad. De acuerdo con Sharma (2002) "si tu autoimagen es la de un individuo radiante que no tema a nada, tus actos, una vez más se corresponderán con esta característica. La autoimagen es una profecía que se cumple por sí sola" (p.89).

La educación en valores es, por lo tanto, básica para formar personas sólidas capaces de actuar en su propia realidad a través de respuestas interiores que marquen su carácter y su forma de ser en una actuación firme ante las circunstancias.

El siguiente esquema refleja el proceso de elaboración de respuesta que el educando pondrá en práctica y que el educador debe ir puliendo a través de la pedagogía de la pregunta. Es una respuesta mediatizada tanto por los valores interiores como por la realidad. Esta respuesta se producirá a lo largo de toda la vida, por lo que la educación debe ser un campo de ensayo de la misma:

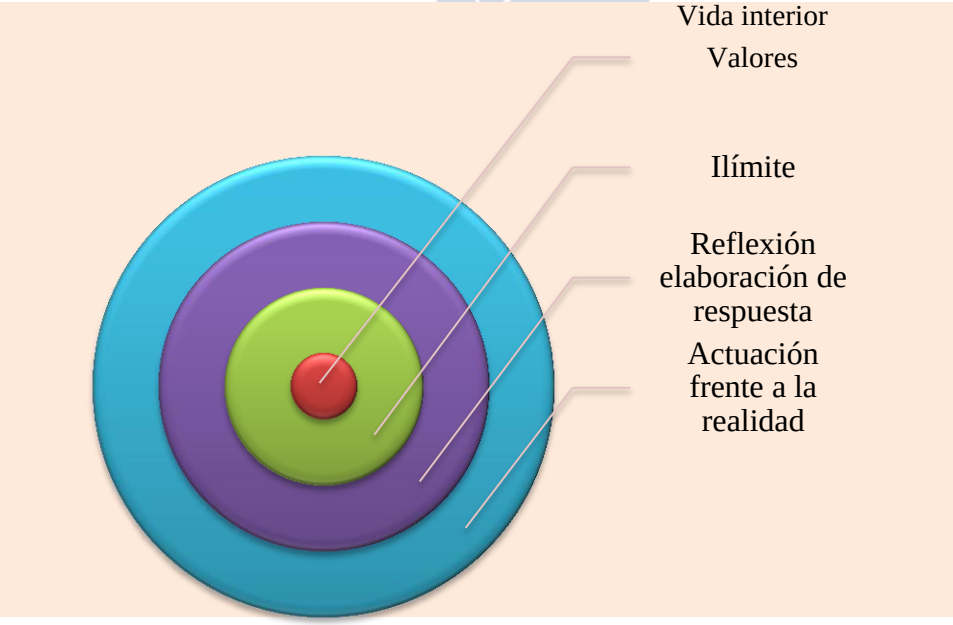


Figura 2.9. La elaboración de la respuesta interior.

Ante cualquier hecho que la persona viva va a nacer un estímulo de respuesta que debe llevarse a cabo a través del siguiente proceso:

1. **Vida interior.** Si en el educando se gestó una vida interior fuerte basada en principios, como decía Covey (2009) "los principios son como faros" (p.53). Estos principios mediatizarán la respuesta que la persona dé a su realidad; hay que recordar que los principios se sustentan en valores que constituyen la parte más estable de la persona.

2. **Ilímite.** La otra parte de nuestra vida interior es el ilímite que nos marca las capacidades que tenemos para responder y que en esa respuesta se han de convertir en competencias, sentando un precedente en el camino hacia la construcción de lo que queremos ser.

3. **Reflexión.** Se debe fomentar desde el sistema educativo la reflexión personal y el análisis pormenorizado de la situación a la que se enfrenta la persona para que su respuesta sea equitativa y equilibrada. Es necesario (como se verá pormenorizadamente en el capítulo 3) fomentar una visión poliédrica de la realidad que nos permita ver los múltiples factores que la mediatizan y que tienen que estar presentes en nuestra respuesta; se trata de ver el problema en el sentido más amplio posible, estableciendo líneas de actuación de acuerdo con todos los intereses presentes.

4. **Actuación frente a la realidad.** La persona se posiciona ante aquello que la realidad le plantea tomando como base sus valores, sus ilímites y la reflexión que le suscitó la realidad.

Responder desde el interior supone ser libre frente a las externalidades negativas que puedan surgir en el curso de la vida. Si asumimos que tenemos un potencial ilimitado y que

toda respuesta está en nuestro interior, tenemos que acometer el duro trabajo del autoconocimiento: el mismo que debe empezar el educando de la mano de su educador; elaborando respuestas a los retos que le plantean las distintas áreas de conocimiento que, al mismo tiempo, le están dando la oportunidad de auto conocerse y de acceder poco a poco a su verdadero campo de actuación.

La vida es una adquisición progresiva y permanente de conocimiento que nos lleva a un cambio constante de nuestro interior y a una constante elaboración de respuestas frente al reto diario que nos plantea la realidad. Por tanto, el esquema visto es una constante vital cuyo ensayo en el contexto educativo constituye una imprescindible capacitación para la vida.

2.7 La autoimagen: el ilímite en el proceso de cambio e identidad

Como se viene manteniendo a lo largo de este trabajo, la educación es un proceso de cambio y crecimiento en el que la persona adquiere una forma de ser y de estar en su entorno. Anteriormente, definimos el cambio como una transición entre un estado actual y otro ideal. La naturaleza de la persona lleva implícita su propia evolución. Esto quiere decir que, tal y como pensaba Freire (1997), somos seres inconclusos que nos concluimos en colectivo. Caminar hacia la conclusión es crecer y construirse interiormente como un ser diferenciado que precisa conformar su identidad en un continuo feedback con su entorno. Esto sólo es posible reconociendo y potenciando la capacidad transformadora del educando.

La formación de la identidad es un proceso "ensayo-error" en el que el educando interacciona con la realidad hasta que ésta aprueba su comportamiento. Poco a poco, a través del proceso educativo, la persona va descubriendo su entorno y lo que en él puede hacer. Posteriormente, a medida que crece, surge la necesidad de intervenir en dicho entorno; es aquí donde nace el proceso de motivación que junto con la voluntad y la actitud marcará el desarrollo de la persona y el legado que ésta construya. De nuevo, hay que incidir en la

importancia de que el educador proyecte en el educando mensajes positivos que desde una reflexión acorde con su realidad lo impulsen a construir el camino que le permita correr su propia carrera. Ésta es la función principal de un educador que Freire llamaría “progresista” y cuya metodología se acerca a los planteamientos socráticos, actualmente reflejados en los procedimientos del coaching.

La identidad personal del educando se formará a través de seis elementos, tal y como se refleja en el siguiente mapa:

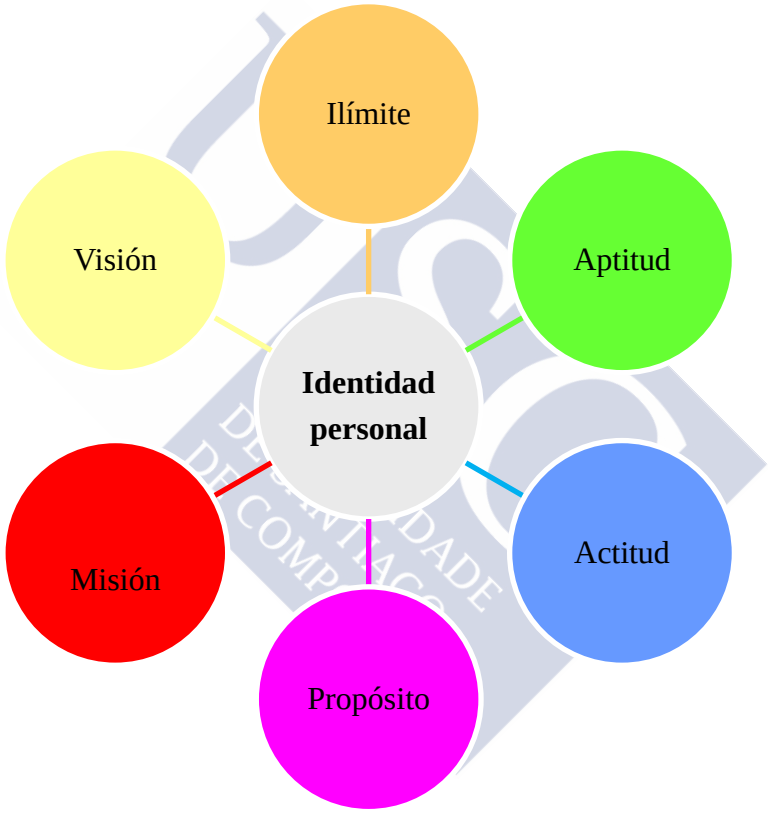


Figura 2.10. Los componentes de la identidad

1. **El ilímite**. Como se vio anteriormente, es la brújula que nos marca nuestra propia autorrealización, dirigiéndonos hacia el campo de acción en el que nuestro desarrollo será más efectivo.

2. **La aptitud.** Es un indicador del potencial que atesora la persona y que por lo tanto es susceptible de movilizar.

3. **La actitud.** Es un indicador del empeño que pone la persona en la consecución del objetivo, que siempre depende de una buena movilización del potencial. Como se ha visto con anterioridad, la actitud es vital en el desarrollo humano y constituye el centro de nuestra voluntad.

4. **Propósito.** Tal y como refleja la Tabla 1.1, el propósito es nuestra razón de ser, el lema de nuestra existencia del que van a derivar toda una escala de valores. Es nuestro *para qué* vital y en él la movilización del ilímite será la clave que marque su realización.

5. **Misión.** Es aquello que queremos construir, que queremos ver materializado porque es parte de nuestra razón de ser, el *qué* vital al que estamos decididos a dedicar nuestra existencia. Será necesario desglosarla en objetivos para llevarla a cabo.

6. **Visión.** Es el *cómo*, la metodología a través de la que materializaremos cada objetivo. Un legado se construye con un ojo en el camino y otro en el horizonte: el primero nos permite vivir en la realidad y el segundo anticipar o prever posibles obstáculos.

Cada elemento que constituye la identidad personal nos impulsa al desarrollo y al aprendizaje como dos constantes permanentes del ciclo vital. La identidad es un proceso de cambio y crecimiento en el que la persona va moldeando en un continuo "ensayo-error" su forma de ser y actuar, una forma de ser y actuar que marcará sus éxitos o fracasos y, en definitiva, la propia construcción interior. Esta construcción siempre nacerá de adentro a fuera porque, como dice Sharma (2002), "lo que está delante de ti importa poco comparado con lo que está dentro de ti" (p.133).

2.8 La creación del objetivo.

Un objetivo es la expresión de la acción que deseamos llevar a cabo. Por lo tanto, debe ser respetuoso, medible, limitado en el tiempo, realista y alcanzable. El objetivo es el desglosamiento necesario de nuestra misión que nos asegura que estamos trabajando día a día por hacerla realidad. Por lo tanto, tiene que ser medible y evaluable permanentemente. También debe ser realista, coherente con el entorno que le es propio y debe definir la metodología por la que se hará realidad la intención expresada, programando temporalmente cada acción.

El objetivo siempre parte de un **estado actual** que deseamos cambiar. Ese deseo expresa una motivación de la persona para alcanzar un **estado ideal**; pero esa motivación debe estar acompañada por una **voluntad** clara de cambiar dicho estado, ya que el cambio es un proceso duro que conlleva siempre sacrificios.

En el siguiente esquema se expresa el proceso de creación y materialización del objetivo:

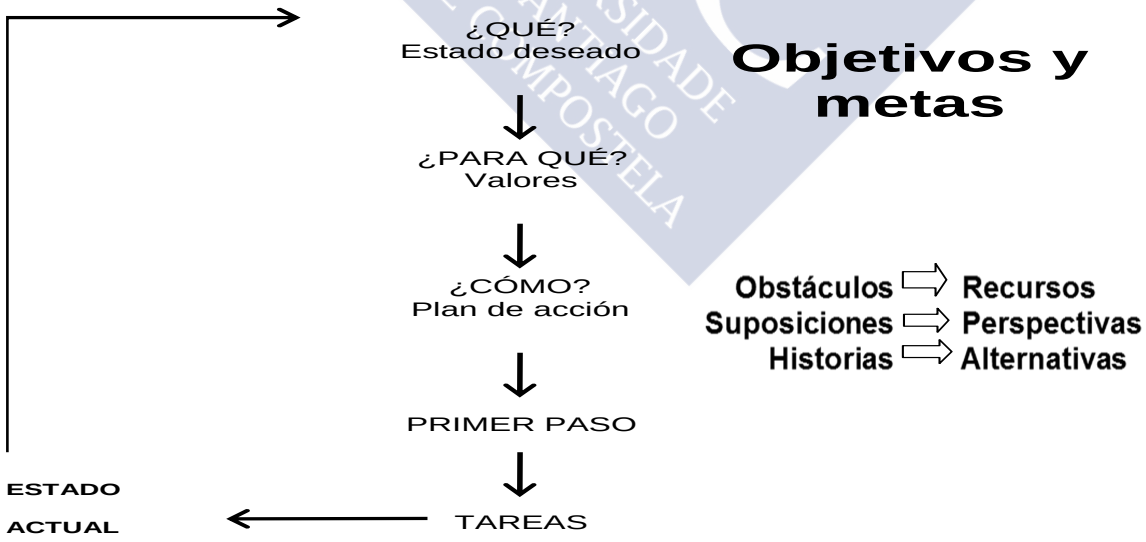


Figura 2.11. Elaboración de objetivos y metas (Rivero y Santalla, 2011. http://es.slideshare.net/qcoach/5-la-visualizacin-del-ilmite-iago-santalla-manuel-rivero-modo-de-compatibilidad)

¿Qué tengo que hacer para cambiar?

La respuesta a esta pregunta es un **conjunto de acciones** que tenemos que llevar a cabo, y de aquí nace la segunda pregunta:

¿Cómo puedo hacerlo?

La puesta en acción movilizará nuestro ilímite, haciéndolo efectivo en la medida que la persona se hace consciente de su proyección real en cada acción planificada y llevada a cabo en tiempo y forma; pero, en la materialización del objetivo surge un límite moral que hay que respetar: nuestros valores. De ellos deriva la tercera pregunta:

¿Para qué lo voy a hacer?

En este *para qué* nace lo que se podría denominar la **teleología del objetivo** que viene determinada de modo decisivo por los valores interiores que, como se dijo anteriormente, son una constante en la trayectoria vital. El objetivo estará atravesado de convicciones morales que llevarán a la persona a emprender un determinado camino en detrimento de otras opciones que la vida le presente.

Tareas

Marcan la puesta en marcha de la persona y, consecuentemente, el inicio de la materialización del objetivo.

A medida que recorremos el camino que nos lleva al estado deseado se producirán aprendizajes vitales que marcarán el grado de eficacia de la persona a la hora de resolver sus problemas. Una educación basada en ilímites debe proponerle al alumnado pruebas que supongan en sí mismas retos adaptados a la etapa educativa en la que está y que le enseñen a

construir piedra a piedra su objetivo en una realidad en la que existen condiciones adversas a las que tenemos que hacer frente. En cada etapa educativa se debe acompañar a la persona en 3 acciones que marcarán éxitos o fracasos vitales:

1. **La conversión de obstáculos en recursos.** El alumno debe ser capaz de ver la realidad que se le presenta en su totalidad y no sólo parcialmente, identificando en ella los apoyos necesarios para evitar la parálisis o el fracaso.

2. **La conversión de suposiciones en perspectivas.** La suposición es subjetiva y, por lo tanto, no tiene una explicación real en la que fundamentar nuestra actuación. Suponer es predecir y la mente humana no tiene la facultad de predecir el futuro. Sin embargo, sí podemos anticiparnos a él analizando los indicadores que nos ofrece la realidad con ese ojo que tenemos en el horizonte creando perspectivas basadas en el análisis y las experiencias que nos permitan elaborar una respuesta. Aun así, esta respuesta debe ser flexible y adaptarse al devenir de los acontecimientos.

3. **La conversión de historias en alternativas.** La historia es siempre lo que pasó y lo que está pasando. Ante ella sólo cabe generar posibilidades realistas, ser flexibles y no perder de vista el propio objetivo, que constituye la verdadera razón de nuestro camino.

La creación del objetivo nos impulsa a ser lo que realmente queremos y como queremos. Cada objetivo es una razón de ser que conlleva una forma de crecimiento, una actitud vital y una voluntad que permite a la persona desarrollarse de acuerdo con su identidad.

2.9 Generar las propias circunstancias

Desde la teoría del ilímite se concibe a la persona como un ser profundamente creador, que tiene en sus manos la posibilidad de ser todo aquello que se proponga, siempre y cuando se sitúe en la realidad que le es propia e intente proyectar en ella sus deseos convertidos en

objetivos. De este modo, los conceptos vistos en el presente capítulo llevarán al educando a auto-construirse generando una realidad a su medida, a través de un sistema circular formado por 4 pilares básicos y 4 soportes que le servirán de apoyo, tal y como refleja el siguiente esquema:



Figura 2.12. Construyendo la propia realidad (Rivero y Santalla, 2011. El ilímite del potencial humano).

De acuerdo con este esquema podemos establecer 4 mecanismos básicos que llevan al alumno a generar sus propias circunstancias:

1. El educando, problematizado a lo largo del proceso educativo, interpreta y genera su propia visión de la realidad en la que vive ideando una respuesta ante la misma.
2. El educando pone en marcha un comportamiento (actitud) como respuesta a un determinado estímulo que lo impulsa a crear o proyectar un cambio determinado en su realidad (motivación).
3. El educando moviliza su ilímite (entendido aquí como aptitud) y pone en marcha un determinado comportamiento (actitud) hacia su objetivo (acción).

4. El educando observa el resultado de su acción, y evalúa el desempeño del potencial movilizado.

Las actividades y los currícula académicos deben dejar un amplio espacio para que la persona se convierta en creadora de sus propias circunstancias. La función educadora no es bancarizar, entendiendo este término como un simple trasvase del conocimiento; la función educadora es problematizar y debe tener como objetivo primordial que el alumno cuestione y transforme lo expuesto por el educador, generando juntos un nuevo conocimiento, y en él unas circunstancias propicias para proyectar y realizar los objetivos previamente construidos.[2]

Educar es acompañar e impulsar a la persona en la creación de una vida propia y única que la lleve a soñar en la realidad, materializando con su ilímite un legado único e irrepetible capaz de recrear su propia realidad.

2.10 La clave del tiempo

En esta construcción interior de la persona existe una clave fundamental que el educando debe empezar a dominar para una correcta realización de sus objetivos: el tiempo. Una vez que la persona conoce su potencial y establece sobre él caminos y objetivos para materializar su legado, debe aprender que para hacerlo tiene un tiempo limitado y la libertad de organizarlo de forma que éste se invierta en los objetivos vitales que componen su misión.

Sharma (2002) afirma que "dominar el tiempo es dominar la vida" (p.109) y que "la vida es como una larga tira de bacon (…) para ser dueño de tu tiempo has de separar la grasa de la carne" (p.112).

Por su parte, Covey (2011) nos habla de tres generaciones en la gestión del tiempo que se resumen a continuación:

[2]Usando terminología de Paulo Freire y de su libro *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI Editores. Madrid, 2000.

a) **1ª Generación:** Basada en el recordatorio. Las personas de esta generación se dejan arrastrar por el día a día, viviendo su existencia de urgencia en urgencia.

b) **2ª Generación:** Se caracteriza por la planificación y el compromiso con las metas establecidas, calendarizando, preparando y planificando el día a día.

c) **3ª Generación:** A la planificación y preparación le suma la priorización y el control, asumiendo responsabilidades, valores y metas que debe cumplir a largo, medio o corto plazo estructurando las actividades que debe llevar a cabo.

Pero estas 3 generaciones necesitan una evolución hacia una cuarta que siga economizando un factor tan importante como es el tiempo. El tiempo es, hoy en día, el bien más preciado de nuestra sociedad porque es él el que nos permite medir nuestro grado de evolución sobre el objetivo, la misión o el propósito vital. Todo es tiempo y no existe sociedad o cultura que no mida su tiempo porque es éste el que finalmente evaluará nuestro grado de desempeño.

A través de la educación se debe transmitir la responsabilidad que las personas debemos tener frente al tiempo, ya que es él el que nos permitirá desarrollarnos paralelamente en todas las áreas de la vida. Como se vio en la teoría de Bronfrenbrenner, una vida plena es un correcto tránsito por todos los microsistemas en los que participa la persona y en los que desarrollará todos sus ilímites; por lo tanto, la persona debe saber distribuir adecuadamente su tiempo para desarrollarse en todas las áreas sociales de la vida.

Existen dos variables que definen la gestión del tiempo: la urgencia y la importancia. Mientras la urgencia nos impulsa a actuar envueltos en el tiempo, la importancia nos lleva a actuar sobre el tiempo con correspondiente aprovechamiento sobre el mismo. En este sentido, Covey (2011) afirma que:

La adicción a la urgencia equivale a una conducta autodestructiva que llena de forma temporal el vacío que producen las necesidades insatisfechas. En lugar de satisfacerlas, las herramientas y los enfoques que empleamos para administrar el tiempo a menudo fomentan es adicción, y nos mantiene concentrados en la priorización diaria del urgente. (p.41)

A lo largo del proceso educativo la persona debe aprender a discernir lo importante de lo urgente, de tal forma que dedique su actividad diaria a lo importante, intentando reducir al mínimo exponente la urgencia.

Si cruzamos las variables "**importancia**" y **"urgencia"** podemos construir una matriz de tiempo que nos permita secuenciar nuestras tareas:

Tabla 2.4. ***Evolución de la matriz del tiempo*****.**

		+ URGENCIA -
IMPORTANCIA	+	Tareas importantes / Tareas urgentes | Tareas importantes / Tareas no urgentes
	-	Tareas urgentes / Tareas no importantes | Tareas no importantes / Tareas no urgentes

Fuente: Rivero y Santalla, 2011. ***El ilímite del potencial humano.***

En la medida en la que la persona se centra en la importancia, la urgencia va disminuyendo paralelamente al crecimiento de la eficacia y el desempeño de la tarea. La adecuada gestión del tiempo incrementa el nivel de desarrollo del ilímite del educando asegurándole una tarea revisada, coherente, consciente y con un menor margen de error.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que la persona actúa en el primer cuadrante, en la medida de que sea capaz de desplazar lo importante y no urgente hacia el mismo, estará incrementando su tiempo y utilizándolo de forma eficaz.

En los primeros años del sistema educativo se debe generar en el alumnado consciencia de su propio rendimiento relacionándolo con el tiempo. Si utilizamos las horas de mayor energía para las tareas más dificultosas probablemente incrementemos tanto nuestra eficacia sobre las mismas como el rendimiento del tiempo que nos es propio. Podemos relacionar la variable de la importancia con la dificultad, definiendo como importante aquellas tareas pertenecientes a las áreas de conocimiento más costosas. Se trata de aplicar la ley 80 / 20 para reservar a la urgencia sólo un 20%, centrando el tiempo en lo importante.

Tabla 2.5.*Evolución de la matriz del tiempo.*

	+ **URGENCIA** -	
+ **IMPORTANCIA** -	Tareas importantes Tareas urgentes	Tareas importantes Tareas no urgentes
	Tareas urgentes Tareas no importantes	Tareas no importantes Tareas no urgentes

Fuente: Rivero y Santalla, 2011. *El ilímite del potencial humano.*

En este punto, se debe generar consciencia en el educando de que actuar sobre lo importante en tiempo y forma tiene como retribución un menor esfuerzo y un incremento en la eficacia del desempeño de la tarea. Se debe distinguir no sólo lo importante, sino también lo imprescindible para la consecución del objetivo final. En la medida en que la edad del alumnado lo permita, se debe fomentar la gestión del tiempo a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué estoy yo aquí?
2. ¿A qué tengo que dedicar mi tiempo y mi esfuerzo de forma prioritaria?
3. ¿Qué me ayuda a conseguir mis metas?
4. ¿Qué es lo que nunca puedo dejar de hacer?
5. ¿Por dónde me evalúan? (Rivero y Santalla, 2011, p.145)

La urgencia siempre nos aleja de la importancia apurando y precipitando el término de la tarea y, consecuentemente, mermando su calidad al tiempo que condenamos a la inmediatez del 20% de urgencias nuestra actuación diaria. Desde el sistema educativo, se debe entrenar a la persona en una actitud de perseverancia sobre el tiempo que aleje al educando de la inmediatez generando reflexión y perspectiva en cada situación de aprendizaje. El siguiente cuadrante se podría denominar "el cuadrante de la energía", en él la persona actúa sobre el tiempo, primando cada día lo importante y reduciendo la urgencia al mínimo porcentaje, convirtiéndose en dueño de su propio tiempo y disfrutando del desempeño y desarrollo de la tarea. La tabla siguiente refleja cómo a medida que nos centramos en la importancia, la urgencia se reduce y nosotros somos los gestores de nuestro tiempo sin dejarnos arrastrar por el mismo.

Tabla 2.6.*Evolución de la matriz del tiempo.*

	+ URGENCIA -	
	Tareas importantes	Tareas importantes
	Tareas urgentes	Tareas no urgentes
+		
IMPORTANCIA	Tareas urgentes	Tareas no importantes
-	Tareas no importantes	Tareas no urgentes

Fuente: Rivero y Santalla, 2011. *El ilímite del potencial humano.*

Resulta fundamental que nuestros educandos identifiquen lo importante de lo transmitido porque en esta identificación está la verdadera transformación del conocimiento. En la medida de que esa transformación se traduzca en la correcta realización de las actividades en tiempo y forma, el educando será el artífice de su propio crecimiento y será capaz de actuar en su realidad de modo proactivo, libre y creativo, construyendo la mejor versión de su ilímite.

Recapitulando

- El cambio es el elemento básico que define el ciclo vital y viene determinado por cuatro variables: actitud, aptitud, motivación y voluntad.
- Mientras que la aptitud se refleja en la capacidad de la persona, la actitud se refleja a través de un comportamiento que marca la conversión del ilímite en competencia.
- La actitud es un carnet de identidad del que no se puede huir porque constituye el centro de nuestra vida interior, a partir del que elaboraremos nuestras respuestas ante la realidad.
- Se concibe la educación como un proceso de motivación en el que el educador debe sembrar la duda y la necesidad de resolverla, impulsando al educando a adaptarse, generar estrategias de búsqueda y recorrer el camino que lleva al conocimiento.
- El educador es un acompañante-coach que reta al alumno a conocerse interiormente y a poner en marcha todo su potencial.
- La voluntad es una fuerza interior que el educando debe movilizar ante la dificultad de la tarea, al mismo tiempo que el educador genera consciencia sobre el hecho de que no existe crecimiento sin esfuerzo y que sólo del educando depende materializar su verdadero potencial siendo flexible y adaptándose ante las circunstancias.

- Debemos responder a nuestra realidad desde el interior de acuerdo con nuestros valores y aplicando una reflexión profunda a cada respuesta antes de ponerla en marcha.
- El ilímite es la esencia de nuestra identidad personal; de él hablan nuestras actitudes y aptitudes y, a través de él, construimos el propósito, la misión y la visión.
- Es fundamental construir objetivos medibles, limitados en el tiempo, realistas y alcanzables que nos permitan avanzar en la construcción del legado personal.
- El educando debe de ser capaz de gestionar su tiempo distinguiendo lo importante de lo urgente, centrándose en lo importante para evitar la urgencia en la medida de lo posible.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Capítulo 3. Visualizar, descubrir y auto descubrir ilímites: de la mayéutica socrática a las metodologías del coaching.

3.1 Bases para una pedagogía de la pregunta.

Quizás, el primer innovador en el campo de la pedagogía y el pensamiento sea Sócrates que desarrolla el método de la mayéutica. Este método consistía en alumbrar la verdad a través de la mente. De este modo, Sócrates es el primero en aplicar un método educativo que va "de adentro a fuera" basado en generar en la persona consciencia de su propia realidad. En este sentido, el diálogo socrático es un diálogo de contenido que busca razones por y para la realidad, intentando en todo momento acceder a un conocimiento contrastado y objetivo. El método socrático tiene dos fases claramente diferenciadas:

1. **La ironía**. Es para Sócrates la base del autodescubrimiento y consiste en el reconocimiento de la propia ignorancia. Dice Sócrates: "sólo sé que no sé nada". La fase de ironía coincide con el ***incompetente consciente*** visto en los capítulos 1 y 2. En ella, la persona debe borrar de su mente el prejuicio y las imágenes preconstruidas sobre la realidad para acceder al verdadero conocimiento, fundamentado en la propia experiencia. Esto aleja a Sócrates del relativismo sofista que defendía una verdad personal con unos valores siempre mutables. Frente a ellos, Sócrates defiende la idea de que el hombre puede y debe construirse en su propia realidad descubriéndola a través del diálogo. La consciencia de la ignorancia es el cimiento de la sabiduría.

2. **La mayéutica**. Consiste en descubrir nuestro verdadero potencial, alumbrándolo en nuestro interior y movilizándolo hacia los objetivos que queremos alcanzar.

Sócrates busca en todo momento el alumbramiento de la verdad en la mente y para conseguirlo se vale de dos armas: el diálogo y la pregunta, que nos permiten conocernos a nosotros mismos accediendo poco a poco las potencialidades que atesora nuestro interior.

Sobre la teoría de Sócrates nace el coaching que es un proceso dialógico que intenta generar consciencia en la persona buscando en su propio interior las herramientas que le permitan movilizar su potencial hacia lo que quiere ser, convirtiéndose en aprendiz constante de la vida.

En el apartado 2.8 se definió lo que era un objetivo y su proceso de construcción. Un proceso que ante todo necesita de consciencia y de conciencia. La consciencia es una habilidad que nos permite analizar diversas fuentes de información, así como distintas perspectivas de dichas fuentes, interpretándolas e integrando su esencia como un conocimiento propio que luego se aplicará en la construcción del objetivo. La conciencia es la habilidad de anteponer los propios valores en la respuesta ante cualquier situación que nos plantee la vida, velando así por nuestra integridad moral.

Ser consciente es analizar la realidad desde distintas perspectivas, proyectar y tomar acción sobre la misma. **Tener conciencia** es marcarnos las propias líneas rojas de nuestra moral, esas líneas autoimpuestas que jamás debemos de rebasar.

La consciencia y la conciencia son dos procesos paralelos en continua interacción y retroalimentación en los que la persona elabora sus respuestas, analizando todas las opciones de la realidad tomando como base inamovible sus propios valores.

Si estamos hablando de educación y diálogo no podemos olvidar que el gran maestro del diálogo es, sin duda, Paulo Freire. Para Freire el diálogo (1978):

> Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo

> comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (…) El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás lleguen a ser ellos mismos. (p.104)

Este pedagogo postula, en primer lugar, una educación horizontal basada en una interacción permanente "educador – educando" que propicia un aprendizaje bidireccional de carácter permanente. Es lo que Freire (2000) denomina educación problematizadora que consiste en concebir la tarea del educador como un acompañamiento del educando en el descubrimiento de la realidad. Esta tarea viene mediatizada por un diálogo que al modo socrático va desvelando al educando una realidad susceptible de ser cambiada por él.

En este sentido, la educación problematizadora rechaza la ilusión de la foto fija para descubrir una realidad profundamente dinámica en la que la persona se convierte en motor de cambio.

En esta realidad y, bajo las premisas freirianas y socráticas, sólo hay una forma de educar que es generando reflexión crítica a través de la pregunta. La pregunta es el instrumento que, además de la adquisición, nos permite la transformación del conocimiento de forma que el educando accede con total naturalidad a la práctica de dicho conocimiento, sin necesidad de establecer dos estadios. Freire nos invita a interiorizar en la práctica, pensando por nosotros mismos las respuestas que daremos a nuestra propia realidad.

La primera reflexión que se debe suscitar en el educando es, sin duda, intrapersonal. Esto conlleva una determinada definición de inteligencia y siguiendo a Gardner (1993) es "la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural" (p.25). Poco a poco, la educación tiene que

centrar a la persona en su área de conocimiento que coincide con aquella área social en la que su acción contribuirá al crecimiento colectivo.

La Pedagogía de la Pregunta tiene como primer objetivo definir la identidad personal a través del descubrimiento del ilímite y su campo de acción para, posteriormente, construir y desarrollar los objetivos personales que siempre llevarán la impronta de la identidad.

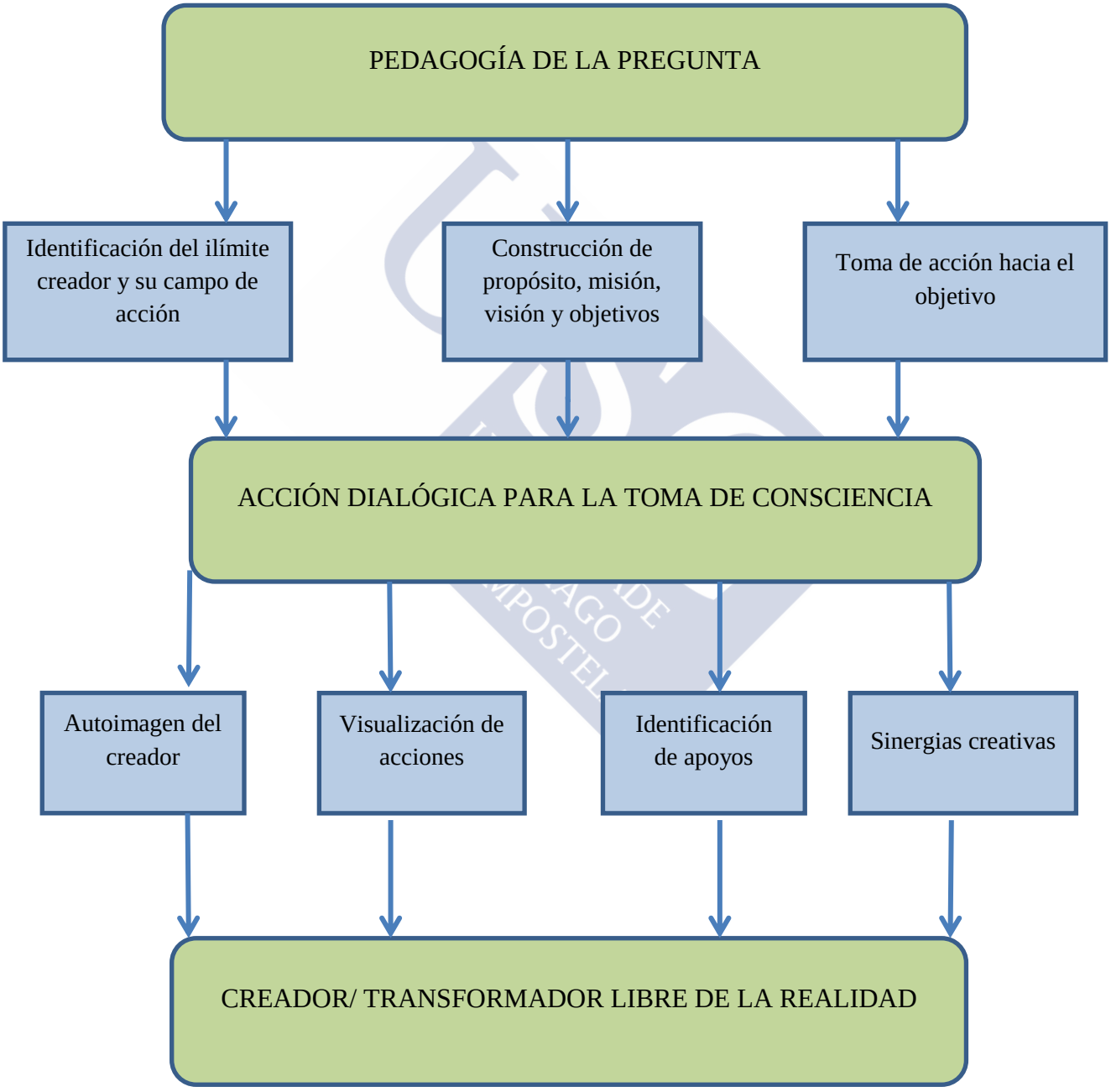


Figura 3.1 Una concepción de la pedagogía de la pregunta

De acuerdo con el anterior mapa conceptual, desde la pedagogía de la pregunta podemos impulsar al educando a actuar en cada área de conocimiento siendo conscientes de aquellas que están más próximas al campo de acción de su ilímite para definir en ellas su propósito, su misión, su visión y sus objetivos.

La Pedagogía de la Pregunta es, sin duda y sobre todo, acción. La esencia humana es creadora, así lo pensaban Sócrates, Freire y, por supuesto, las teorías del coaching que defienden el establecimiento de objetivos realistas, medibles, obtenibles, respetuosos, retadores y definidos en el tiempo. De este modo, la acción dialógica tiene como punto fundamental la toma de consciencia sobre uno mismo para, posteriormente, desarrollar una autoimagen creadora que le permita al educando sentirse libre de transformar la propia realidad. Es aquí, donde confluyen en plenitud las teorías del coaching con la concientización liberadora y ambas con Sócrates. En este punto del proceso, la Mayéutica, la Pedagogía de la Pregunta y el coaching alumbran ante los ojos del educando una realidad cambiante en la que sus ideas son susceptibles de ser proyectadas. Ahora, el educando es consciente de su identidad y de las potencialidades que se guardan en la misma.

A partir de aquí, empiezan las teorías del coaching a generar herramientas de establecimiento de objetivos y toma de acción desde la consciencia de una situación actual hacia una situación ideal a la que se dirigen nuestras acciones. El diálogo de Freire es autodescubrimiento, al igual que el diálogo de un proceso de coaching permite a la persona proyectarse hacia su interior, extrayendo de sí mismo las herramientas precisas para construir y materializar su objetivo.

La toma de consciencia significa un empoderamiento de la persona que genera en su propio interior la fuerza para proyectar sus objetivos. Por eso, es fundamental que crea en sí misma, en sus ilímites creadores y en los valores que lo guían interiormente. El educador

debe creer firmemente en el educando mostrándole una confianza plena, un respeto absoluto, una empatía sin límites y una disposición constante.

Con estas bases se establece la libertad de crear. El educador hace del espacio compartido una zona de proyección de las ideas y de la imaginación del educando; sobre esas ideas habrá que diferenciar los sueños de la realidad, convirtiendo en objetivos las ilusiones y estableciendo planes de acción ante dichos objetivos. En esta toma de consciencia hay un punto clave que el educador nunca puede obviar: todo objetivo tiene un coste en forma de sacrificio que el educando tiene que asumir. Por lo tanto, se debe establecer una primera reflexión que lleve al educando a reflexionar sobre determinadas preguntas:

1. ¿Mi objetivo es verdaderamente mío?
2. ¿Su rendimiento compensará los costes que tengo que asumir?
3. ¿Cómo cambiará mi vida?
4. -¿Cómo seré yo si lo alcanzo?
5. ¿Qué apoyos necesito?
6. ¿Cómo va a influir en los que me rodean?
7. ¿Cómo me voy a sentir realizando las acciones que me exige?
8. ¿A quién tengo y a quién necesito para llevar esto a cabo?
9. ¿Qué me aportan los que tengo?
10. ¿De qué grado de motivación dispongo?

Todas estas preguntas invitan al educando a definir cuatro elementos imprescindibles en la elaboración y transcurso del plan de acción hacia sus objetivos:

1. **Autoimagen de creador**. La construcción de adentro a fuera exige como premisa fundamental creer en uno mismo y en lo que se proyecta, siendo éste el núcleo fundamental de la voluntad que nos permitirá alcanzar el objetivo. Aquí entra en juego no sólo la autoimagen de éxito sino también la resistencia al fracaso. En el capítulo 4 se hablará del concepto de resiliencia como capacidad de hacer frente a la adversidad, creyendo profundamente en uno mismo. Construir un legado vital implicará sin duda superar momentos críticos; esto sólo es posible teniendo una escala de valores sólida y afrontando constantemente la búsqueda de nuevos caminos.

2. **Visualización de acciones**. Como se verá en el siguiente apartado, la visualización nos permite crear antes de actuar, generando una imagen mental que nos servirá de guía en la construcción del objetivo. La visualización es, como dice Gil (2012) "creer para ver*"* (p.213) y nos permite anticipar obstáculos reduciendo nuestro campo de error. Conviene por lo tanto generar reflexión en cada tarea educativa asegurándonos de que el educando comprenda su fin, crea en el mismo y a ser posible disfrute de ese camino que alumbra el conocimiento.

3. **Identificación de apoyos**. Otro aspecto importante (del que se tratará en el cuarto capítulo), es el de la interdependencia. El propio Freire (2000) nos dice que "nadie libera a nadie ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión" p.35).Esta idea entronca con los paradigmas de interdependencia de Covey (2010) que defienden la victoria pública frente a la privada, bajo el paradigma "ganar / ganar o no hay trato" (p.272). Aquí el éxito colectivo adquiere una dimensión mucho más profunda que el individual. La interdependencia nos permite crecer en colectivo, apoyando y apoyándonos en la busca de metas y victorias que favorezcan a ambas partes. La interdependencia es el reto de crecer y ganar juntos. En el

capítulo 4 se profundizará sobre la cuestión de la interdependencia y como se puede aplicar al mundo educativo, formal y no formal.

4. **Sinergias creativas.** La sinergia constituye el sexto de los siete hábitos definidos por Covey y está profundamente relacionado tanto con la teoría de Freire de liberarse en comunión como con la idea de Covey de interdependencia. Afirma Covey (2010):

> La sinergia es la esencia de liderazgo transformador. Es la esencia de la paternidad transformadora. Cataliza, unifica y libera las grandes energías del interior de la persona. (…) el desafío consiste en aplicar en nuestras interacciones sociales los principios de la cooperación creativa, que nos enseña la naturaleza. (p.p. 344 y 345)

De esta forma, la sinergia le enseña al educando a convivir, a que el hecho de ser creador, dueño y constructor de su propio destino no conlleva dejar de profundizar en el acto de comunión que libera al hombre y constituye la auténtica fuerza de la evolución humana. La sinergia implica, sin lugar a dudas, interdependencia e implica, también, reconocer el carácter creativo y transformador del hombre, un hombre que no podemos educar para una foto fija inexistente sino para protagonizar y realizar un cambio inexorable que a lo largo de los tiempos trajo consigo la evolución humana.

La pedagogía de la pregunta es una invitación que Freire hace a todos los profesionales de la educación para educar hombres capaces de proyectar sus ideas en la realidad transformándola con sus propios ilímites, de forma negociada, dialogada, ética, respetuosa y consciente pero siempre libre bajo la premisa de que, como ser creador, el hombre necesita la libertad como arma fundamental. Es por ello que la metodología del descubrimiento de los ilímites del ser humano es socrática y freiriana.

3.2 El autodescubrimiento: la visualización hacia dentro.

Una vez conjugado el método freiriano con el coaching y establecidas las bases pedagógicas y metodológicas que se seguirán para el descubrimiento y desarrollo de los ilímites en el educando, conviene hacer referencia al proceso que llevará al educando por el camino del autodescubrimiento. La base educativa que necesita el ilímite debe de ser:

- **Dialógica.** Basada en la Pedagogía de la Pregunta que permite al educando generar su propia reflexión.
- **Problematizadora.** El educando es un transformador del conocimiento con capacidad para crear algo nuevo a partir de lo transmitido.
- **Interdependiente.** Una educación horizontal como la que defiende Freire implica que el educando aprende de todas las personas que participan en el contexto educativo, transformando el mismo de acuerdo con su pensamiento.

Desde esta visión dialógica debemos impulsar al educando al ejercicio interior de reconocerse a sí mismo proyectando sus aspiraciones. Este ejercicio interior es la visualización. La visualización es la auto-valoración de lo que la persona es, dónde está y adónde quiere llegar. A partir de aquí nace el "***como***", es decir, la construcción del camino que llevará a la persona al objetivo. Gil (2012) afirma que

> Todas las cosas se realizan o se construyen a partir de una imagen mental: se escribe un libro, se cruza la calle, se llama por teléfono a un amigo, etc….Los objetos que ves a tu alrededor: mesas, equipos de audio, automóviles, libros, edificios…han hecho su aparición en el mundo físico gracias a una idea mantenida en el tiempo por alguien. Detrás de cada creación siempre hay una imagen mental anterior, y materializarla, crearla implica creer, tener fe en esa visión. (p.209)

De este modo, es fundamental que el educando comprenda y crea en la tarea que se le propone visualizando no sólo su realización sino también su fin y la esencia de lo que se le propone. Quizás, para esto, sería necesario flexibilizar la labor educativa y la rigidez de las programaciones propuestas para cada curso. A cambio, el alumnado tendría la oportunidad de explorar más profundamente aquellos contenidos que llaman su atención convirtiendo la tarea educativa en un aprendizaje vocacional. La filosofía de "creer para ver" implica que la tarea educativa es por y para el educando, por y para su propio autodescubrimiento y por y para su propio autoconocimiento.

La visualización es el primer medio que nos mueve hacia lo que queremos ser, por eso cada actividad educativa tiene que tener un "que" y un "para que" comprensible y estimulante para el educando que tiene que percibir en todo momento la sensación de que todo lo que hace tiene un fin que quiere conseguir. Este es el verdadero sentido de la visualización.

Trabajar con una visualización previa significa trabajar con perspectiva, incorporando cada tarea en el marco de la consecución del objetivo final; en este sentido hay que tener en cuenta, como nos dicen Trías y Rovira (2004), que "crear circunstancias requiere dar un primer paso*"* (p.20). La visualización debe convertirse en un modo de que el educando se haga consciente de sus ilímites, utilizándolos para construir y materializar su propia imagen de la realidad.

La visualización es una forma de empoderamiento que invita al educando a coger el timón de su propia vida, controlando su interior y actuando exteriormente de acuerdo con lo que quiere ser. Sharma (2002) nos invita a visualizarnos y a construir el propio camino con un hermoso mantra que dice: "soy más de lo que aparento, toda la fuerza y el poder del mundo está en mi interior"(p.104).

La visualización del yo viene mediatizada por un conjunto de elementos impulsores que ya se trabajaron con anterioridad, y que brevemente se resumen en el siguiente mapa:

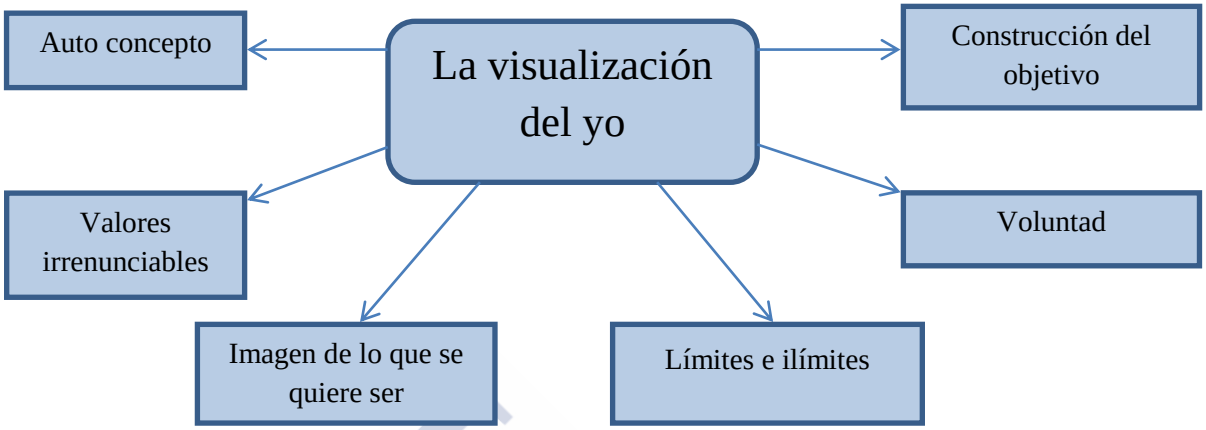


Figura 3.2 La visualización del yo

La visualización es una gran fuente de reflexión, en ella el educando es capaz de reconocerse en el resultado que se dispone a provocar y eso implica una profunda responsabilidad sobre las acciones que va a llevar a cabo. Es ésta la responsabilidad de la creación pero, también, la gran alegría de saber que podemos ser lo que nos imaginamos si nos lo proponemos de verdad y construimos la ruta que nos lleva a ese objetivo. La visualización es el primer paso hacia la propia libertad pero nos marca un camino duro que tenemos que recorrer con sus obstáculos y sus vaivenes; por lo tanto, visualizar también implica generar consciencia. En este sentido, a continuación se desarrolla el concepto de visualización, tal y como se propone en la figura anterior:

1. **Voluntad.** Este aspecto se desarrolló en el apartado 2.5, respecto a la visualización la persona tiene que ser consciente y aceptar el coste que tiene el objetivo, procurando que los sacrificios que conlleva el camino sean lo más llevaderos posible, previniéndonos y asumiendo los inevitables.

2. **Autoconcepto y límites e ilímites.** Son los ingredientes básicos de la visualización; en ellos la persona se reconoce tal y como es, construyendo el bagaje necesario para empezar a caminar.

3. **Imagen de lo que quiere ser.** En este camino se debe tener una perspectiva clara de adonde se va y para qué. A partir de aquí se construyen los objetivos.

4. **Construcción del objetivo y sus acciones.** Desglosar nuestro objetivo en acciones realizables y visualizarlas, empezar a proyectar en nuestro interior la seguridad de alcanzarlo.

5. **Valores irrenunciables.** Es necesario que el educando se autoimponga barreras éticas que sean inquebrantables ante cualquier situación, tal y como se vio en el apartado 2.6.

La visualización del yo es una forma de poner en práctica nuestra fuerza interior pero también de valorar el grado de empeño que le ponemos a nuestros objetivos. En este sentido, la visualización no siempre tiene la misma intensidad y constituye un indicador del nivel de importancia que la persona atribuye a su objetivo.

La visualización en la tarea educativa es la garantía total de que el contenido se interioriza por parte del educando, y la demostración definitiva de su efectividad es la transformación del conocimiento mediante la interacción horizontal recíproca "educando – educando" y "educador – educando".

Para que la visualización llegue al puerto adecuado, el educador debe fomentar en sus alumnos dos aspectos fundamentales:

1. La necesidad de vivir en el presente.

2. La toma de decisiones.

El primer aspecto está relacionado con la necesidad de reconocer y dominar el fenómeno del tiempo que se trató en el apartado 2.10 y que en esta ocasión se va a enfocar desde una perspectiva más amplia, que se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 3.1.

La línea del tiempo

Pasado	**Presente**	**Futuro**
Zona clausurada Recogida de aprendizaje	Zona de construcción y aplicación de aprendizaje	Zona de proyección

El tiempo consta de estos tres estadios:

- en el **pasado** no se puede hacer nada más que una extracción de aprendizaje sobre la que proyectar nuestras acciones presentes.
- El **presente** es lo que tenemos y lo que vivimos: la zona en la que día a día podemos aplicar nuestro aprendizaje, modificando errores y construyendo una imagen mejorada de nuestras acciones.
- El **futuro** es una zona de proyección y perspectiva hacia la que dirigimos nuestras acciones.

La visualización nos da la oportunidad de trabajar en presente con perspectiva de futuro. Esto implica asumir el riesgo de tomar nuestras propias decisiones.

En el siguiente apartado se desarrolla un método de visualización de problemas y toma de decisiones, presentado en las Xornadas Internacionais de Coaching del 2011 y 2012. Con él,

se pretende que toda decisión sea tomada en consciencia y fruto de una reflexión que permita a la persona visualizar todas las consecuencias de la acción que decide emprender.

3.3 La reflexión como base para la visualización: el modelo de transición, la teoría poliédrica y sus aplicaciones.

La primera función del educador debe ser generar consciencia crítica y reflexión. En este sentido, debe de dejar un amplio espacio para que el educando pueda tomar decisiones sobre la tarea encomendada. Es así como la persona se introduce en la conciencia crítica. Freire (1978) distingue entre conciencia mágica y conciencia crítica. Respecto a la primera nos dice:

> No se considera "superior a los hechos", dominándolos desde afuera, ni "se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada". Simplemente los capta otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera, y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que la lleva a cruzarse de brazos, a la posibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre. (p.102)

De la otra cara de la moneda, Freire (1978) nos habla de la conciencia crítica: "es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad" (p.102).

Esto explica la base crítica del método de Freire visto en el apartado 3.1. Sobre esta base el educando se convierte no sólo en un componente esencial del proceso educativo sino, también, en el protagonista y en el primer agente de cambio del mismo. El educador es un acompañante que incita a la reflexión, a la pregunta; pero nunca un mero transmisor de conocimiento. La transmisión y la transformación del conocimiento son dos procesos paralelos que el educador lleva a cabo a través de la acción dialógica; por lo tanto, el

educador debe introducir en cada tarea ambas acciones, dejándole un espacio al educando para la recreación del conocimiento.

La primera premisa de esta recreación será sin duda la capacidad del educando para tomar decisiones. Freire (2001) señala:

> Los niños necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo. Si las libertades no se constituyen como absolutos sino en la asunción ética de los necesarios límites, la asunción ética de esos límites no se hace sin el riesgo de que se vean superados por aquéllas y por la autoridad o autoridades con los que se relacionen dialécticamente. (p.70)

El proceso educativo freiriano nos habla, por lo tanto, de asumir los riesgos de la libertad paralelamente a una escala de valores que, como ya se vio, debe ser firme y permanente marcándonos los límites de la ética. En todo caso, parece claro que asumir la libertad es asumir la capacidad de decidir y de construir la propia vida; esta capacidad debe de ser educada y entrenada a lo largo del sistema educativo.

Los distintos programas deben de fomentar que el educando se enfrente a decisiones fundamentales, asumiendo los pros y los contras de cada camino escogido.

Manuel Rivero y yo presentamos en las Xornadas Internacionais de Coaching (2011) un método de visualización que facilita la toma de decisiones. El método consiste en la definición del problema visualizando el mismo como una rotonda. El centro de dicha rotonda es el problema. Desde ese centro se van abriendo caminos que son posibles vías de solución. Situándonos en el centro de la rotonda podemos visualizar y analizar cada camino.



Figura 3.3. Decidiendo nuestro camino

En esta visualización probablemente nos empecemos a hacer preguntas como:

1. "¿Qué pasaría si cojo este camino?"
2. "¿Y si cojo el otro?"
3. "¿Qué arriesgo?"
4. "¿Qué gano?"
5. "¿Qué puedo perder?"
6. "¿Cuáles son los costes de esta decisión?"
7. "¿A quién tendré y a quién necesitaré?"
8. "¿A quién beneficio o a quién perjudico?"
9. "¿La decisión es ética?"
10. "¿Cómo me sentiré ante el éxito de mi acción?"

De todas estas preguntas la más importante es la de la ética. Las otras deben ser tratadas con precaución para que no nos lleven al miedo. El miedo es una emoción que cierra todas las salidas de la rotonda, condenándonos a girar eternamente y por lo tanto a la parálisis. Esto

quiere decir que una rotonda con salidas es una herramienta que nos permite visualizar horizontes y elegir el más acorde con nuestros intereses; pero una rotonda sin salidas o con salidas tapiadas por miedo al riesgo nos condena a la parálisis más absoluta, la que impide toda evolución.

La clave para la utilización correcta de la rotonda es la primera pregunta que nos hagamos: si nos preguntamos **"¿Por qué?"** estamos cerrándole caminos en busca de una autocompasión que siempre nos llevará al victimismo y a la parálisis; pero, si nos preguntamos **"¿Para qué?"** estaremos enfrentándonos a la propia adversidad, extrayendo de ella el aprendizaje que nos acompañará en nuestro periplo vital y abriéndole caminos a nuestro problema para superar la adversidad y seguir creciendo en la vida.

La rotonda bien utilizada puede generar posibilidades; junto a ella, se propone también la visualización poliédrica. La visualización poliédrica consiste en cambiar de óptica para obtener un análisis distinto del problema. En este sentido, la persona situará el problema en el centro del poliedro que se observa en la figura 3.4 para, posteriormente, girar por las aristas del mismo obteniendo en cada punto de visión una perspectiva distinta del problema. Podemos escoger el poliedro que mejor se adapte a nuestras circunstancias con más o menos aristas pero lo realmente importante es que cada arista contenga una posible solución, con sus ventajas y desventajas.

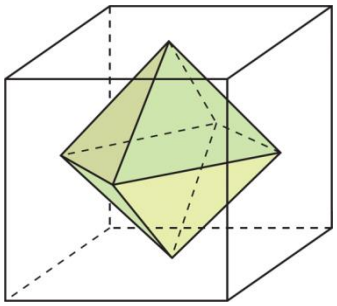


Figura 3.4. Visualización poliédrica (http://www.minima.es/los-poliedros-y-sus-caras/)

El proceso consta de tres momentos:

1. **Reflexión sobre la rotonda**, es decir, sobre el problema en sí, analizándolo desde todas las perspectivas posibles.
2. **Reflexión sobre cada salida que nos ofrece la rotonda**, analizándolas de modo individualizado en el poliedro y viendo igualmente las ventajas y desventajas de cada elección.
3. **Tomamos un camino**, basándonos en el proceso de reflexión anteriormente descrito.

Cada arista del poliedro puede representar una perspectiva del problema. Las perspectivas están mediatizadas por los valores e intereses de cada persona o grupo, por lo que es posible que cada perspectiva precise ser analizada por dos poliedros: uno analítico (con los aspectos más objetivos) y otro emocional (con las percepciones, emociones y sentimientos de cada persona o grupo) que darán lugar a una visión compleja, acercándonos a la comprensión global del problema:

1. El poliedro analítico. Girará en torno a perspectivas objetivas del problema como pueden ser los cambios desde el punto de vista social, económico, laboral o familiar que puede acarrear una determinada decisión. La creación de perspectivas supone un ejercicio de reflexión que abre a la consciencia de la complejidad del problema desde la que tenemos que construir las salidas (personales o colectivas) de la rotonda.
2. El poliedro emocional. Se pregunta desde qué emociones se está visualizando el problema la persona o cada persona y analiza los pros y contras de todas ellas. Posteriormente hace lo mismo con cada salida al problema, eligiendo o generando

aquella que responda positivamente a dichas emociones. A nivel colectivo se buscará siempre el mayor consenso y el menor perjuicio posible.

El poliedro nos permite una visión multilateral del problema y sus soluciones, transformando a la rotonda en una zona de reflexión (y no de confort permanente) que le permite al educando poner en marcha su conciencia crítica y actuar en consciencia; ejerciendo la libertad que le es propia para convertirse en el artífice de su vida.

El modo de visualización propuesto por el modelo de transición (rotonda) y la teoría poliédrica puede tener distintas aplicaciones entre las que se destacan las siguientes:

1. **Aprendizaje.** Este modelo le transmite al educando la idea de que no existe el error, sino el aprendizaje. Los caminos son siempre de ida y vuelta y la rotonda nos permite siempre reconducir el error si la utilizamos correctamente como un medio y no como un fin, que implicaría su conversión en zona de confort.
2. **Generación de posibilidades.** Tanto la rotonda como el poliedro nos ayudan a abrir el problema, buscando sus posibles vías de solución.
3. **Análisis de opciones.** Una vez abierto y analizado el problema, podemos analizar cada solución propuesta, reduciendo el riesgo de error.
4. **Análisis metodológico.** Además del "qué" podemos analizar el "cómo", de forma que visualizamos las acciones que tendremos que llevar a cabo en cada posible elección, con los apoyos que tendremos y necesitaremos. Consecuentemente, este análisis nos dibujará el plan de acción de cada decisión.
5. **Toma de decisión y acción.** Es el momento en el que la persona sale de la rotonda asumiendo los pros y contras de un camino que el tiempo le dirá si es el correcto.

Otra utilidad del modelo de transición y la teoría poliédrica como forma de reflexión es la empatía y la resolución de conflictos, que se abordará en el apartado 5.6. En este aspecto, el

poliedro debe facilitar la comprensión de la idea opuesta y, consecuentemente, la acción dialógica que lleve a la resolución del conflicto.

La visualización es el momento en el que el educando comprende el fin de las actividades propuestas por el educador. Por lo tanto, facilita la interacción entre ambos y asegura la correcta transmisión del conocimiento. En este sentido, la educación se debe describir como un proceso en el que tiene lugar las dos creaciones de las que nos hablaba Gil (2012):

1. La idea mental.
2. La materialización de la idea.

Es fundamental crear con perspectiva y decidir teniendo en cuenta adónde queremos llegar a corto, medio o largo plazo. La educación debe capacitar a la persona para este tipo de acciones; por eso, tiene que convertirse en el campo de ensayo de tres actividades fundamentales para la vida:

1. **Proyectar.** El sistema educativo debe fomentar que cada persona diseñe su propio futuro.
2. **Reflexionar.** El sistema educativo debe fomentar la reflexión de la persona sobre su propia identidad.
3. **Decidir.** El sistema educativo debe impulsar a la persona a tomar sus propias decisiones, responsabilizándose de las mismas, reconduciendo sus errores y generando soluciones.

Una educación basada en el diálogo y la pregunta generará siempre hombres libres, capaces de asumir responsabilidades, riesgos y errores. Errores que, en la mayoría de los casos, serán reversibles y a los que tendrá que buscar una solución en las perspectivas del poliedro.

3.4 La curiosidad: una brújula vital

Freire (1997) entiende la curiosidad:

> Como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos. (p.33)

La curiosidad se convierte en la herramienta básica de toda educación que pretenda la emancipación del individuo y su capacitación competente para actuar sobre el contexto que le es propio. Es un centro movilizador que impulsa a la persona hacia lo desconocido, invitándola a crecer más allá del confort que lo encadena en esa rotonda mal utilizada. A través de la curiosidad se incrementan las ópticas del poliedro y aprendemos a tocar la vida, caminando por ella desde nuestra propia fuerza interior y sin inercias externas, perdiendo el miedo a descubrir, perdiendo el miedo a descubrirnos, perdiendo el miedo a ser. La curiosidad nos invita a tejer nuestra propia identidad, desarrollándonos desde nuestra libertad natural. Por lo tanto, la curiosidad es creadora, reconoce nuestra autonomía y nos invita a ser nosotros mismos.

La curiosidad es el elemento imprescindible de la evolución humana. Según Freire (2001):

> No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercitada o sin libertad por la que, negada, se luche. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir riesgo del que tenga mayor o menos conciencia el sujeto que lo corra. Puedo no saber ahora a que riesgos me enfrento, pero sé que en cuanto presencie del mundo, corro peligro. El riesgo es un ingrediente necesario de la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia. De ahí la importancia de una educación que, en lugar

de tratar de negar el riesgo estimule a las mujeres y a los hombres a asumirlo. Asumido el riesgo, su carácter inevitable me preparo o me hago apto para afrontar este riesgo que me desafía ahora y al que debo responder. (p.40)

Parece que para el pedagogo brasileño la curiosidad mueve a los hombres hacia su propia evolución, convirtiéndose en el motor no sólo del hecho sociocultural sino de la misma sociedad. Este aspecto es recalcado por Freire (1997), llegando al convencimiento de que es un punto básico de la acción educativa. De este modo nos dice: "Sin la curiosidad que nos hace seres en permanente disponibilidad para la indagación, seres para la pregunta –bien hecha o mal fundamentada, no importa- no habría actividad gnoseológica, expresión concreta de nuestra posibilidad de conocer" (p.103).

Por otra parte, Freire (2009) afirma:

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. (p.83)

Con estas premisas Freire deja claro que la curiosidad es un elemento básico que tiene que estar permanentemente en el acto educativo. A través de la curiosidad podemos descubrir el campo de acción del ilímite del educando, y su grado de creatividad. Gardner (1995) define el individuo creativo como "una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto" (p.53).

De acuerdo con esta definición y siguiendo las teorías de Csikszentmihalyi, Gardner (1995) desarrolla 3 nodos inherentes a la creatividad:

1. La persona y sus talentos individuales (para nosotros ilímites).

2. El ámbito.

3. El campo o la disciplina.

Desde el sistema educativo se deben analizar los campos en los que destaca cada persona. Uno de los primeros indicadores será, sin duda, la curiosidad que demuestre el educando en el desarrollo de la tarea. En las áreas de aprendizaje que le son propias tenderá a volcarse más en la tarea buscando, incluso, el perfeccionismo. Nuestros sistemas educativos y evaluativos se centraron muy a menudo en los déficits, olvidando la potenciación de aquellas áreas de desarrollo en las que el educando podría llegar o situarse cerca de la excelencia.

Gardner, Feldman y Krechesvsky (2000) ponen en marcha el proyecto Spectrum que definen con las siguientes palabras:

> Spectrum resalta las capacidades más destacada de los niños. A diferencia de muchas formas de evaluación orientadas hacia los déficits, Spectrum destaca el descubrimiento y la celebración de las capacidades más destacadas de los niños. El marco de referencia sirve de recordatorio permanente para no perder de vista estas aptitudes infantiles al procurar alcanzar otros objetivos educativos. No supone que todos los niños puedan ni deban desarrollar unas capacidades destacadas en todas las áreas evaluadas. No todos los alumnos tienen que convertirse en expertos del desmontaje y montaje de objetos mecánicos ni de llevar a buen término carreras de obstáculos. Sin embargo, el marco de referencia presupone que todos los niños tienen, al menos, una capacidad destacada en un área de contenido en relación consigo mismos o con su grupo de edad. (p.62)

Con estas premisas, la curiosidad se convierte en el mejor acicate de todos los que dispone el educador para conocer, movilizar y potenciar los ilímites del educando. La naturaleza

siempre llevará a la persona hacia aquellas áreas en las que es realmente bueno. Se trata de que la sociedad no vaya en dirección contraria a la naturaleza en este aspecto.

De acuerdo con Freire (1997) "sólo una educación para la pregunta agudiza, estimula y refuerza la curiosidad" (p.19); por lo tanto, la pregunta constituye el estímulo de la curiosidad y pedagógicamente es necesario desglosar las herramientas y los rasgos de carácter que la curiosidad desarrolla en el educando, reflejadas en la figura 3.5:

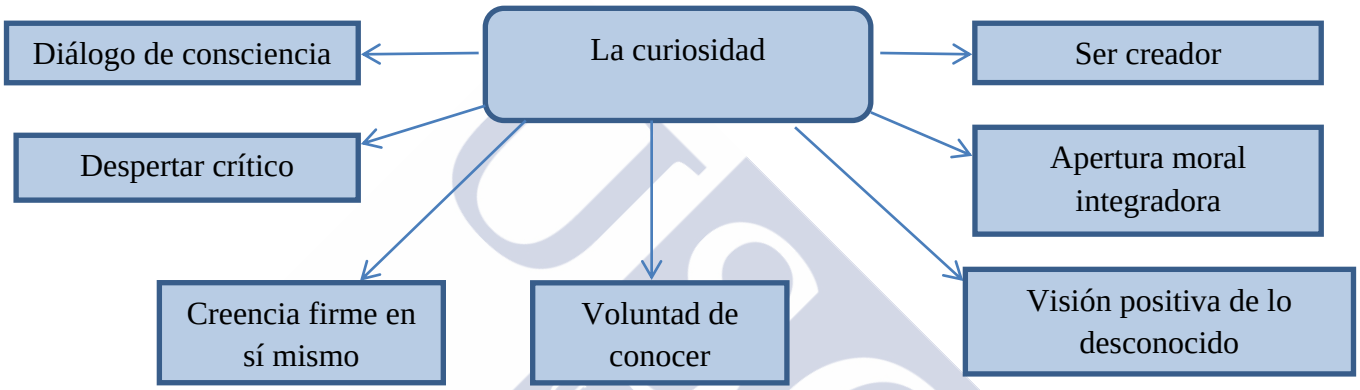


Figura 3.5. La curiosidad

La curiosidad debe de provocar 7 acciones básicas que promuevan y desarrollen el cambio a través de un proceso educativo basado en la pedagogía de la pregunta:

1. **Diálogo de consciencia.** Es la primera piedra que el educador pone para que el educando construya su autoconocimiento. En él, se produce la primera indagación sobre los campos y disciplinas en los que el desarrollo del educando es más propicio. Aquí, la curiosidad se convierte en el mejor indicador, confirmando la materialización de los verdaderos ilímites del educando.

2. **Despertar crítico.** La curiosidad, como nos señalaba Freire, es inquietud; por lo tanto, ganas de conocer la realidad. El educador debe velar porque este conocimiento se realice exento de dualidades, siendo lo más crítico posible. La realidad es algo objetivo; pero, al mismo tiempo, mutable y, por lo tanto, permeable a los proyectos

del educando. En este sentido, la curiosidad nos debe de llevar por un lado a un conocimiento objetivo de la realidad pero, por otro, nos debe de llevar a desarrollar nuestra propia percepción, impulsándonos a recrear esa realidad.

3. **Creencia firme en sí mismo.** El hecho de permitirle al educando en el transcurso de la acción indagar y dar rienda suelta a su curiosidad implica "aprender haciendo", es decir, desarrollar la teoría en paralelo a la experiencia práctica. En estos ensayos – errores los educandos fortalecerán su autoconfianza, perdiendo el miedo a lo desconocido. Se trata de impulsar en todo momento al educando a actuar de acuerdo con sus percepciones de la realidad y sin miedo. En el fondo, el educando tiene que salir de la rotonda y elegir, asumiendo un riesgo que siempre será consustancial a su existencia.

4. **Voluntad de conocer.** Es la verdadera base de la curiosidad, el educando necesita querer y poder para aventurarse. En este punto el educador debe desterrar el miedo al error, concibiéndolo como una fuente de aprendizaje.

5. **Visión positiva de lo desconocido.** El camino a lo desconocido supone romper nuestra zona de confort, convirtiendo la rotonda en una zona de análisis de estancia limitada que debe acabar por impulsarnos a la elección de nuestro camino vital. De este camino tendremos una visión y una perspectiva pero no la certeza absoluta de todos y cada uno de sus secretos. Escoger una opción nos llevará, sin duda, al crecimiento porque la opción siempre guarda aprendizaje; pero no nos puede desvelar los baches o vaivenes del camino. De este modo el educador debe impulsar al educando a lo desconocido como una fuente permanente de crecimiento personal que no puede dejar de buscar por el riesgo al error. Un error que siempre debe marcar un punto y seguido y no el punto final del fracaso.

6. **Apertura moral integradora.** También la curiosidad debe ser un fenómeno interdependiente, en la medida en que exige apoyos externos que lleven a la persona a satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Por lo tanto, tiene un componente ético y moral sobre el que el educando debe buscar intersecciones que apoyen su crecimiento interior en el de los demás y viceversa. Sólo en colectivo el desarrollo es pleno y para eso debe ser acorde con las reglas marcadas por el macrosistema en el que vive la persona.

7. **Ser creador.** Finalmente, a través de la curiosidad se descubre el carácter creador que define a la especie humana. En su definición de inteligencia Gardner (1993) hace referencia a la capacidad de elaborar productos de valor para un determinado contexto. Esto quiere decir que cada uno en su área de conocimiento puede ser creador, puede producir innovaciones desarrollando su propio ilímite. En este sentido, se debe decir que aunque el autor citado desarrolla una buena parte de su investigación en lo extraordinario; también hay que potenciar el carácter creativo en lo ordinario, contribuyendo a que la persona desarrolle y exteriorice su inquietud en el área de conocimiento que le es propia. Resulta imprescindible que el educador confirme la transformación del conocimiento por parte del educando, siendo ésta la señal inconfundible de su asimilación. Cuando el educando se convierte en creador y recrea todo lo aprendido, el educador tendrá la certeza de la asimilación, pudiendo evaluar el resultado de su trabajo.

La curiosidad es un activador y un indicador del aprendizaje. Como activador, pone en marcha al alumno que moviliza su potencial interior hacia la adquisición de aquellos contenidos que siente la necesidad de aprender y poner en práctica. Como indicador, nos informa de qué contenidos fueron interiorizados de forma más profunda y de qué modo el alumno tiende a transformarlos.

Educar en la curiosidad supone para el educador un seguro de transmisión y aprendizaje además de una evaluación continua del desarrollo del objetivo propuesto final.

3.5 El carácter creador

En el capítulo 2 se define el cambio como "un proceso de transición entre un estado real en el que vive la persona y un estado ideal que potencialmente puede o desea alcanzar". Posteriormente, se desarrollan a lo largo del capítulo 4 nodos que, no sólo componen el cambio, sino que también son indicadores del éxito o el fracaso del mismo:

- La actitud.
- La aptitud.
- La motivación
- La voluntad.

A lo largo del capítulo 3 se analizó la Pedagogía de la Pregunta como herramienta de reflexión, junto con métodos de visualización que nos permiten anticipar, prever y planificar el camino.

Con este bagaje se llegó a la profunda convicción de que el ser humano es un creador. Cada persona guarda en su interior una llama creativa que la impulsa a la realización de su legado vital. Un legado que se debe visualizar de modo reflexivo para posteriormente materializarlo de acuerdo con la imagen generada. La teoría del ilímite, al igual que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), nos lleva a pensar que cualquiera puede ser creador en un ámbito o disciplina independientemente de que su obra alcance la excelencia o no, algo que depende de la cultura a la que pertenezca y del momento histórico que le toque vivir. En este sentido, no son pocos los genios que fueron reconocidos una vez fallecidos y no por su propio momento histórico y su generación: éste fue el caso de Miguel de Cervantes,

autor cumbre de la literatura castellana, que en vida no fue valorado muriendo en la pobreza; otro ejemplo puede ser Van Gogh que, tras una vida llena de vaivenes y obstáculos, acabó pidiendo ser internado en un psiquiátrico en el que el aislamiento y una progresiva tristeza le llevó al suicidio; su genialidad le trascendió y a través de los años su obra fue puesta en valor.

La función educativa tiene que dirigirse a impulsar a cada persona a buscar su propio campo de desarrollo y, en él, generar las circunstancias precisas para la consecución de sus objetivos vitales. Trías y Rovira (2004) nos recuerdan que "crear buena suerte únicamente consiste en ¡Crear circunstancias! El nuevo origen de la Buena Suerte dado que crear Buena Suerte es crear circunstancias… La Buena Suerte solamente depende de TI" (p.39).

Por su parte, Johnson (2004) afirma que "si no cambias, te puedes extinguir" (p.19) e invita al lector a preguntarse "¿qué harías si no tuvieras miedo?" (p.20).

Dichos autores nos invitan a respetar las inercias de la realidad sin dejarnos llevar por las mismas. Para esto, se debe de potenciar en el educando la idea de una realidad cambiante en la que, sin embargo, él puede y debe actuar para convertirse en el protagonista de dicho cambio. De esta forma cada persona es:

- Generadora de sus propias circunstancias. Esto quiere decir que tenemos que poner nuestros ilímites a funcionar en el sentido de nuestro objetivo, misión y propósito vital.
- Agente de cambio. En la medida que sepamos cooperar y coordinar nuestros ilímites con los de las personas que nos rodean y los recursos que nos ofrece la realidad en que vivimos, seremos capaces de construir el cambio.

Con estas premisas se puede y se debe incitar al educando a formar parte activa de su contexto colectivizando sus ilímites, poniéndolos al servicio de la comunidad y creando en su seno un legado vital único e irrepetible.

El arte de crear la propia vida es el arte de vivir sin miedo materializando las visualizaciones como una forma de crecer y de hacer crecer al entorno que nos es propio. En este sentido, la rotonda y el poliedro nos ayudan a prever el resultado de cada acción tomada, así como las soluciones a los problemas evitando obcecaciones.

El carácter creador parece venir marcado por la constancia, la perseverancia y la resistencia al fracaso, entre otras premisas que podemos ver en el siguiente mapa que trata de definir las características del creador, siguiendo a Gardner (1999 y 2005):

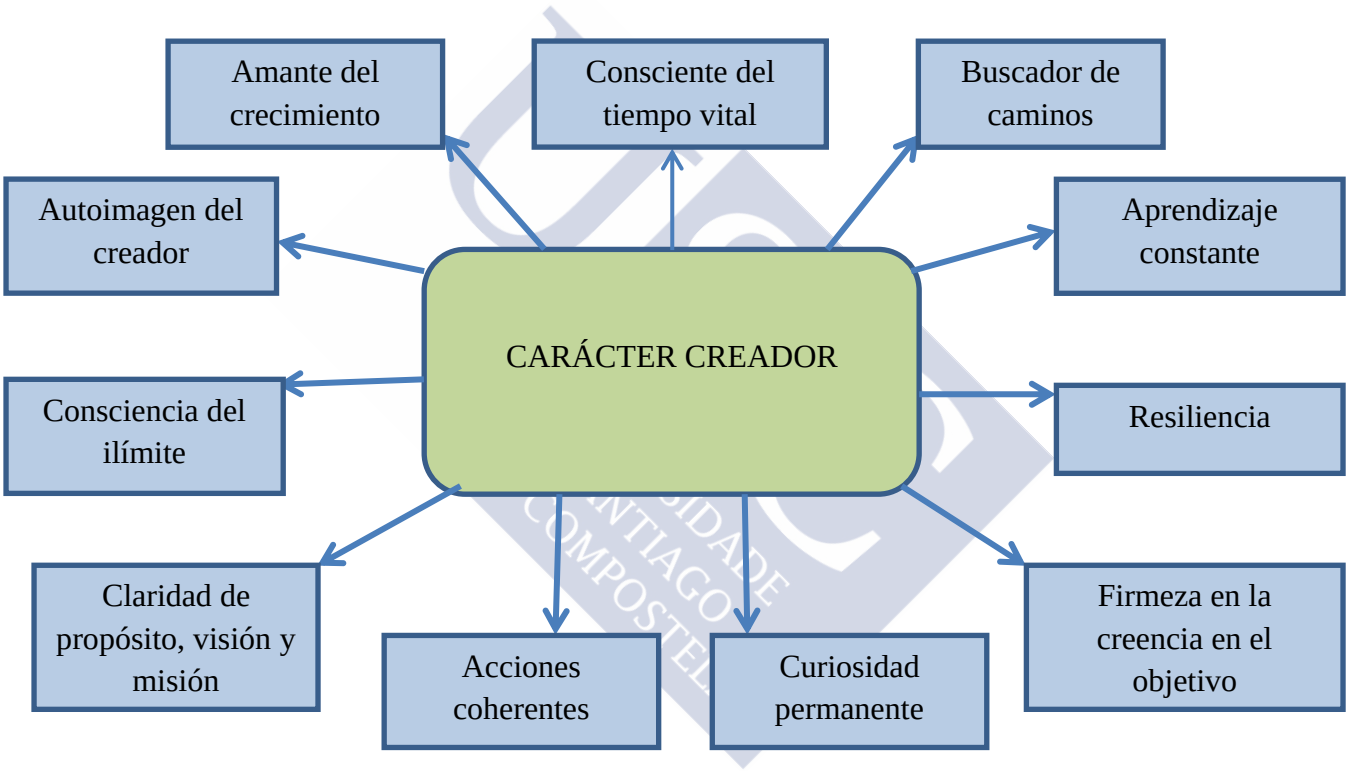


Figura 3.6. El carácter creador

1. **Amante del crecimiento**. El creador es un ser ansioso de vivir, desarrollarse e incorporar a su bagaje nuevas experiencias.

2. **Consciente del tiempo vital**. Parece ser que es más consciente del tiempo y de su necesidad de aprovechamiento.

3. **Buscador de caminos**. El carácter creador se caracteriza por una búsqueda constante de nuevas experiencias y nuevos proyectos que marcarán el desarrollo de su obra.

4. **Aprendiz constante**. El creador se caracteriza por una inquietud que le lleva a indagar constantemente nuevas vías de desarrollo.

5. **Resiliencia**. Este concepto se tratará en profundidad en el capítulo siguiente. En lo que se refiere al creador la resiliencia es una creencia férrea en lo creado, reformulándolo y adaptándolo a las circunstancias sin abandonar ni perder la perspectiva del objetivo final.

6. **Firme en la creencia en el objetivo**. Es el corazón de la resiliencia, caracterizado por una lucha constante más allá de valoraciones externas.

7. **Curioso permanente**. El creador se caracteriza por una consciencia clara de todo aquello que le rodea, en especial, en lo referido a su campo de creación. Esta consciencia le lleva a desarrollar interpretaciones particulares de la realidad.

8. **Coherente en sus acciones**. Sus acciones suelen ser meditadas y con visión de futuro, encuadrándose en un proyecto más amplio.

9. **Claro en su propósito, misión y visión**. De acuerdo con lo dicho anteriormente, el creador trabaja día a día en la culminación de un propósito vital que conlleva una perspectiva clara de sus acciones diarias.

10. **Consciente de su ilímite**. El creador tiene muy claro su ilímite y cómo desarrollarlo, valora profundamente sus habilidades y se dedica a su cultivo.

11. **Autoimagen de creador**. Tiene un claro autoconcepto y una alta autoestima que, junto con un espíritu de resiliencia, le llevan a no desistir ante la adversidad.

Desde el sistema educativo se debe potenciar la creatividad del educando y su originalidad, vigilando muy de cerca la evolución de ésta, teniendo en cuenta que la libertad creadora es una característica innata que poco a poco se suele ir inhibiendo por influencia humana. El ejemplo de Cervantes, que en vida no conoció el éxito, nos demuestra que cada creación es importante y digna de ser legada al futuro más allá de la valoración de sus contemporáneos.

En este sentido, no sólo es necesario educar en el campo del ilímite sino, también, potenciar las creaciones en dicho campo observando en ellas la evolución de la persona. Es aquí donde el educador impulsa al educando a transformar el conocimiento a través de sus ilímites y a gestar una visión del mundo crítica propia y única.

En cada asignatura se tendría que dejar un espacio para que el alumno pueda recrear el conocimiento en el campo de acción de su ilímite. De este modo, la transmisión queda asegurada y el educando tiene la oportunidad de interiorizar la esencia del contenido dirigiéndola hacia sus propios intereses.

El fin último de la visualización es establecer un camino con perspectiva, analizando las causas y las consecuencias de cada acción para recorrer el camino con flexibilidad, reformulando objetivos y acciones de acuerdo con las circunstancias que se nos presenten; pero, sin perder nunca la perspectiva de nuestro tiempo vital, de nuestro contexto vital y sobre todo de lo que somos y de aquello que queremos ser.

Recapitulando

- La pregunta es siempre la mejor orientación del pensamiento. A través del diálogo socrático y freiriano, el educando hace un descubrimiento crítico de sí mismo y de la realidad, proyectándose sobre ella y buscando estrategias de intervención junto con las sinergias necesarias para transformarla.
- La visualización le permite al educando conocerse interiormente y conocer su realidad, diseñando sus acciones de acuerdo con la perspectiva de un horizonte sobre el que proyecta sus objetivos. Para la consecución de los mismos tendrá que poner a prueba su voluntad, su autoconfianza, su fidelidad a la escala de valores aprendida y su propio autoconcepto.
- Es fundamental impulsar al educando a tomar sus propias decisiones basándose en la experiencia y la reflexión, sin dejar que el miedo o externalidades negativas lo paralicen en el camino hacia el objetivo. La rotonda y el poliedro tienen que ser generadores de posibilidades, en los que el educando visualice la mejor forma de seguir el camino hacia lo que quiere ser.
- La curiosidad es la brújula que permite al educador descubrir los intereses del educando y, en ellos, el campo de acción de sus ilímites, acompañándolo en el camino de su autorrealización vital, al tiempo que fomenta a través del diálogo su criticidad, su visión, su voluntad, su apertura moral y su autoconfianza creadora.

- El creador debe desarrollar como competencia y capacidad sus actitudes, aptitudes, voluntad y motivación. Es importante que genere circunstancias, forjando, al mismo tiempo, un carácter flexible ante los cambios, resiliente ante la adversidad y, sobre todo, firme en la creencia en sí mismo y en sus proyectos vitales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. Capítulo 4. Resiliencia, voluntad independiente e interdependencia

4.1 Resiliencia

Entendemos por resiliencia una profunda creencia en uno mismo que lleva a la persona a mantenerse firme ante las adversidades de la vida, sin doblegar su voluntad y sin darse por vencido ante el objetivo o misión asumida. La resiliencia es la capacidad de reformular la propia vida en circunstancias extremas, aceptando lo irremediable y luchando por el campo de mejora y crecimiento que nos deja la adversidad.

Una de las primeras funciones que tiene que afrontar una conducta de resiliencia es la de crear sentido a la adversidad; para esto hay que desterrar el victimismo de la pregunta "¿por qué?" para llegar a plantearse el "¿para qué?", que nos permite generar alternativas ante la realidad. Según Forés y Grané, (2012):

> Este *porqué* más propio del pensamiento occidental, se ve complementado desde el mundo oriental con una nueva formulación del *para qué*. Este matiz es totalmente significativo, ya que no nos preguntaríamos *por qué* me ha tenido que pasar esta situación u otra, sino *para qué*, qué tengo que aprender de esta situación por la cual transcurre mi vida ahora. (p.p. 39 y 40).

Como se puede ver, estos dos autores se sitúan en la misma posición desde la que formulamos el modelo de transición. Desde este punto de vista, la resiliencia es una búsqueda de sentido a las propias circunstancias vitales. Son los mismos autores citados los que definen también tres acciones en cuanto a la búsqueda de sentido (2012):

1. **Crear sentido**. Se trata de saberse parte de una realidad y responder a la misma desde los propios valores.

2. **Tener sentido.** Atribuirle significatividad a la vida, por uno mismo y por las aportaciones de los otros.

3. **Dar sentido.** Capacidad de amar, facilitando y legitimando el ser del otro.

Con estas premisas se puede decir que educar en la resiliencia es educar en el empoderamiento personal. En este sentido Grotberg (2006) formula una serie de factores susceptibles de ser trabajados desde tres conceptos básicos en el desarrollo de la resiliencia. Nosotros los recogemos en la figura 4.1.



Figura 4.1 Los pilares de la resiliencia

Siguiendo los tres pilares que nos marca Grotberg, podemos describir un proceso que nos permite elaborar respuestas resilientes ante una determinada realidad. Es un proceso de autoconocimiento que impulsa a las personas a creer en sí mismas:

1. **El puedo**. Nos invita a la creatividad, al autocontrol emocional y a la interdependencia.

2. **El soy**. Nos invita al autoconcepto, a la autoestima, a la voluntad independiente y a sentirnos a gusto con nosotros mismos.

3. **El tengo**. Nos invita a valorar todo lo que nos rodea (nuestro estado físico, nuestra familia, nuestros amigos, nuestro trabajo) y de lo que día a día disfrutamos casi sin darnos cuenta.

Desde estos tres pilares tenemos que definir, optimizar y movilizar nuestros propios recursos para elaborar la respuesta resiliente. Dicha respuesta, si se sustenta en la autoestima adecuada y en un autoconcepto positivo, vendrá cimentada por nuestra propia identidad. Es aquí, donde se debe empezar a introducir la resiliencia en el sistema educativo; la currícula de las distintas asignaturas deben elaborar actividades que faciliten al educando el desarrollo de una actitud de resiliencia, llevándolo a actuar de modo interdependiente en busca del beneficio mutuo. Se trata de una educación pegada a la vida que motive a las personas a surcar la adversidad transformándola en aprendizaje y experiencia. En este sentido, Papházy (como se citó en Henderson, 2006) nos dice:

> Se debe hacer hincapié en el desarrollo de la resolución de problemas: las capacidades académicas, creativas, sociales, deportivas y comunitarias. Los niños necesitan poner en práctica y superar una gran variedad de tareas. Necesitan expandir sus capacidades de comunicación, escuchar y hablar correctamente, defenderse, tener confianza en sí mismos, pero sin ser agresivos. Necesitan ser capaces de mostrar interés y saber cuándo pedir ayuda. (p.203)

Educar para la resiliencia es tocar el medio, analizarlo, sentirlo y ver cómo es y cómo puede llegar a ser. Ésta es una educación que empodera a la persona para capacitarla e impulsarla a la construcción del cambio. Por eso, la realidad tiene que ser su marco de referencia permanente y el educador debe de ser consciente de que interactúa en un contexto al que sus educandos tienen que dar respuesta y él es su guía. De acuerdo con Baruch y Stutman (como se citó en Henderson, 2006), todos necesitamos una dosis de *yin*, de amor, de cuidado y de afectividad y, también, una pizca de *yang*, de exposición a la adversidad. Todos

los teóricos de la resiliencia coinciden en que la adversidad forma parte de la vida y que, por lo tanto, la persona va a tener que enfrentarla antes o después. En la medida en que seamos capaces de construir en el espacio educativo situaciones en las que la persona tenga que enfrentarse a problemas y dilemas que le exijan remover en su interior buscando ilímites para desarrollar la respuesta, estaremos ayudando a formar caracteres resilientes con capacidad de responder a las incertidumbres ante las que, sin duda, les pondrá la vida.

Una buena forma de explicar la resiliencia es la metáfora creada por Gil (como se citó en Forés y Grané, 2002). Según esta autora, la resiliencia es como un río cuya corriente fluye alimentada por riachuelos. En la medida que esta corriente supere los obstáculos que se encuentre en su curso, seguirá fluyendo; sin embargo, si son los obstáculos los que interrumpen la corriente, el curso del río quedaría estancado. La persona resiliente es un río que fluye arrastrando la maleza que se interpone; por eso se habla de superación de la adversidad.

Aunque la resiliencia consiste en dicha superación, se puede educar la actitud de resiliencia antes de la aparición de la propia adversidad al igual que se adquieren otras competencias en las aulas que en el curso de la vida no se desarrollan. La actitud de resiliencia responde ante la adversidad con la resistencia ambiental de un roble centenario y con la capacidad de moldeado de un herrero que da la forma necesaria a los metales más duros. La resiliencia es resistir con flexibilidad y perspectiva moldeándose para tejer las oportunidades del futuro.

Educar en la resiliencia significa introducir conscientemente en el currículum de una determinada asignatura actividades que pongan al alumno en una situación límite en la búsqueda de recursos. En esa situación límite el educador tiene que poner en marcha la pedagogía de la pregunta, abriéndole a través de la misma los caminos que aparentemente se

le están cerrando de modo que el educando sea capaz de emprender un nuevo camino en la construcción del objetivo marcado.

La resiliencia, al igual que la pedagogía de la pregunta, concibe al educando como un constructor de conocimiento y no como un mero espectador del proceso. Es, por lo tanto, una problematización de la persona que tiene que analizar de dónde viene, en dónde está y a dónde quiere ir. En consecuencia, tiene que actuar desde una situación límite abriendo camino hacia el objetivo que lo moviliza.

Aquí está la principal razón por la que en el capítulo 2 se trata el tema del cambio cruzado por cuatro variables: actitud, aptitud, motivación y voluntad. Ahora se intenta dar un paso más e introducir dentro de la propia actitud la capacidad de resiliencia ante una determinada situación.

El sistema educativo debe ser un reflejo de la sociedad para la que forma ciudadanos. No se puede educar sin realidad pero tampoco se puede educar para una realidad estática. Esto implica formar personas para intervenir y transformar, para lo que es necesario el desarrollo de interdependencias y de una capacidad de resistencia ante lo adverso. Esto es la resiliencia: resurgir de la tempestad para creer nuevamente en nosotros mismos.

La capacidad resiliente gira siempre en torno al sentido que le otorguemos o le descubramos a una determinada situación. Burguet y Forés (como se citó en Forés y Grané, 2012) definen cuatro acciones en cuanto al sentido:

1. **Descubrir el sentido**. Se trata de proyectarse en futuro para surcar la adversidad con un motivo por el que luchar.
2. **Crear sentido**. Aún en medio de la adversidad podemos sentirnos protagonistas de lo que nos toca vivir, actuando desde nuestro propio interior y respondiendo a cada situación basándonos en los valores asumidos.

3. **Tener sentido**. Desde nuestro interior podemos trabajar para construir aquello en lo que realmente creemos, levantándonos ante la tempestad y poniendo en práctica nuestra fuerza de voluntad.

4. **Dar sentido**. A partir de la situación límite, a veces de asume la misión de ayudar a los demás a superar dicha situación. Por eso, se entiende el dar sentido como una capacidad de empatía y de vincularse afectivamente.

Si el sistema educativo asumiese una formación que capacite para responder ante las adversidades, educador y educando tendrían que asumir la misión de buscar el sentido pleno de cada contenido sin perder de vista el carácter cambiante de la realidad antes citado.

La resiliencia nos reta a volver a pensar y a definir los cuatro pilares de la educación que propugnaba el Informe Delors (1996). Estos pilares, una vez más, sirven de base para una educación interactiva que dota a la persona de las competencias necesarias para desarrollarse en la sociedad que le es propia. Este informe define cuatro herramientas que nos abren las puertas a la adquisición de todo el conocimiento que la vida nos exige, teniendo en cuenta que ésta es un proceso de aprendizaje permanente:

1. **Aprender a conocer**. Se trata de un saber práctico que le facilite a la persona la información exacta del medio en que vive. Este saber requiere una especialización, ya que la omnisciencia es una mera utopía. De ahí la necesidad de una sociedad interdependiente que combine una diversidad de especialidades. De ahí, también, la necesidad personal de dirigirnos hacia el campo de acción del ilímite.

2. **Aprender a hacer**. El informe lo considera indisociable con el anterior. Se trata de una evolución que trajo consigo la sociedad industrial porque era un saber referido a un trabajo manual que poco a poco pasó a ser desarrollado por máquinas. Sin embargo, en una sociedad de servicios la cualificación exige tanto aptitud como

actitud y es ahí donde el saber hacer vuelve a cobrar significado como una forma de valorar la capacidad de empatía y de relación con los demás.

3. **Aprender a vivir juntos**. Se trata de comprendernos y conocernos a través del diálogo, estableciendo interdependencias que nos lleven a crecer juntos, desarrollando la curiosidad y el espíritu crítico para facilitar tanto el conocimiento como la valoración de la diferencia.

4. **Aprender a ser**. Dotar a cada persona de un pensamiento autónomo y crítico que le permita responder a la realidad desde sus propios valores.

La actitud de resiliencia es una invitación al aprendizaje permanente y a afrontar el error como parte del mismo. En este sentido, se puede recordar que en el modelo de transición la equivocación se convertía en un aprendizaje y no en un fracaso; pero si hablamos de fracaso, tenemos que hablar de un momento vital que podemos reconducir y nunca de una vida perdida.

La resiliencia implica veinticinco puntos que nos ofrecen distintas herramientas para encontrar el propio camino en medio de la adversidad; pero antes de desarrollar estos puntos conviene definir lo que Vanistendael (2012) denomina "vínculo con la vida"; el resiliente necesita tener clara su misión y su propósito, creyendo por encima de todo en aquello por lo que lucha y a lo que consagra su tiempo. Ante la adversidad busca el modo de reformular el camino hacia el objetivo. Un buen ejemplo de esto lo podemos tener en Beethoven que consiguió seguir componiendo a pesar de su sordera. Por lo tanto, la resiliencia tiene un componente actitudinal y de voluntad que resulta decisivo para la reformulación del proyecto vital.

A continuación se definen brevemente 25 competencias que una persona resiliente debe poner práctica:

1. **El ilímite**. En una situación límite nuestras capacidades se tienen que convertir en competencias para buscar esa solución que nos evite un mayor sufrimiento. El ilímite es cambio y construcción del cambio, al igual que la resiliencia es surcar la adversidad buscando la forma de crear las condiciones necesarias para mejorar. Por lo tanto, la respuesta resiliente debe partir de la movilización del ilímite que siempre será un reflejo de la actitud personal ante las circunstancias.

2. **La actitud y la aptitud**. La actitud y la aptitud son dos indicadores fundamentales de cambio que se sitúan en la base de la respuesta resiliente. Una persona resiliente sabe que siempre será libre de elegir su comportamiento ante la adversidad; por eso, tiene que movilizar todos los recursos a su alcance para generar una respuesta propia.

3. **La voluntad**. Ante una situación límite es necesario poner en marcha esa fuerza interior que nos impulsa a dar la cara ante la adversidad. Esa fuerza ejerce de brújula emocional y nos lleva a buscar y construir el camino que nos aleje de lo adverso.

4. **La voluntad independiente y autonomía moral**. La voluntad independiente es, según Covey, S. (2011) "el poder de la voluntad, el enfoque del <<hombre de la calle>> - abrirse camino para obtener lo que desea-. <<Sin dolor, nada se obtiene>>" (p. 73). La autonomía moral según Kohlberg (1958) nos invita a actuar de acuerdo con nuestra escala de valores, manteniéndonos fieles a los mismos. El poder de la voluntad independiente y de la autonomía moral radica en una firme autoconstrucción interior anclada tanto en los propios valores como en una creencia de seguridad en aquello que se trata de crear como un legado vital. Esto resulta fundamental para surcar adversidades.

5. **La asertividad**. Nos invita a buscar lo justo para nosotros y para los que nos rodean, al margen de que la coyuntura sea adversa. El resiliente no saldrá de la situación límite a costa de lo que sea, sino que procurará una solución que no lesione ni a terceros ni a él mismo.

6. **El autoconcepto**. La persona resiliente debe tener claro en todo momento lo que es, lo que nunca dejará de ser más allá de la adversidad y, desde ese ser, construir la respuesta adecuada a la situación.

7. **La autoestima**. El primer amor comienza en uno mismo porque nadie puede dar de lo que no tiene para sí. En una situación límite la autoestima se convierte en el primer pilar que nos sustenta, a partir del que se desarrollará el autoconcepto y se elaborará una respuesta asertiva.

8. **El autorespeto**. Es imprescindible que en medio de la situación adversa seamos escrupulosamente cuidadosos con nuestro interior, procurando siempre el mayor bienestar posible y recordando que nunca apoyaremos a los demás en aquello que no tenemos para nosotros mismos.

9. **El amor**. El amor verdadero empieza por uno mismo y se proyecta hacia los que nos rodean. Por lo tanto, la situación de resiliencia nos exige cuidar nuestro interior para que éste nos responda con sus ilímites y, al mismo tiempo, proyectar ese cuidado en las personas que nos rodean teniendo en cuenta que abarca tanto lo físico como lo emocional.

10. **Dar y entregarse**. En el amor nace la confianza y se demuestra en la situación límite, en donde realmente aparece la voluntad de salir juntos y reconstruirse nuevamente. Dicha reconstrucción sólo es posible sumando ilímites para elaborar

un camino común hacia un bienestar que sea disfrutado y alcanzado por todos cooperativamente.

11. **La empatía**. Para una victoria pública, será necesario que todas las personas involucradas en la situación se metan en la piel de sus compañeros/as, así se va gestando un sentir colectivo que impulsa a actuar hacia la búsqueda de una salida.

12. **La escucha activa**. Escuchar implica dos actividades simultáneas, oír e interpretar. Por lo tanto, la escucha activa es un activador emocional que nos permite comprender y compartir la situación de nuestro interlocutor.

    En un contexto de resiliencia la escucha activa supone una mayor facilidad para captar información y posibles soluciones, así como un incremento de posibilidades de generar sinergias e interdependencias.

13. **El humor**. Es un activador de emociones positivas que facilitan la visualización de aquello que queremos alcanzar después de cruzar la adversidad. A través del humor se desdramatizan las situaciones límite y conseguimos visualizarlas desde fuera, lo que contribuye a abrirle soluciones a la rotonda de la adversidad.

14. **La risa y la sonrisa**. De acuerdo con Jáuregui y Fernández (como se citó Forés y Grané 2012):

Definimos la risa como una reacción psico-fisiológica caracterizada externamente por unas vocalizaciones repetitivas (típicamente transcritas en castellano como ja-ja, je-je, etc.), una expresión facial fácilmente reconocible (boca en una sonrisa cerrada o abierta, comisuras de los ojos arrugadas), unos movimientos corporales característicos (del abdomen, hombros, cabeza y en casos de risa intensa de todo el cuerpo) y una serie de procesos neurofisiológicos concretos (cambios respiratorios y circulatorios, activación del sistema dopaminérgico y otros circuitos neuroquímicos, etc.); internamente la definimos

como una sensación subjetiva reconocible y de carácter placentero en mayor o menor medida. (p.58)

La risa constituye en muchas ocasiones un elemento liberador que contribuye, junto con el humor, a desdramatizar al mismo tiempo que nos relaja causando una sensación de bienestar simultáneo y acercándonos a pensamientos positivos.

15. **El optimismo en el realismo**. Es importante mantener la esperanza en la realidad ya que, de acuerdo con Vanistendael (2012), nos ofrece la posibilidad de situarnos entre la ilusión (esperanza sin realismo) y el cinismo (realismo sin esperanza) para elaborar una respuesta resiliente que nos permita actuar en el contexto que nos toca vivir, sin perder la perspectiva de aquello que queremos construir.

16. **La iniciativa**. De acuerdo con Henderson (2006), "la iniciativa es la capacidad y la voluntad de hacer cosas" (p.26). Tener iniciativa significa poner en marcha estrategias ante la adversidad tomando nuestras propias decisiones para surcarla y construyendo la propia salida.

17. **La creatividad**. La resiliencia también nos invita a ser creativos ante la realidad. Vivimos en un sistema que nos obliga cada vez más a ser únicos y dar respuestas originales a los problemas que plantea nuestro ámbito o disciplina. La creatividad en el trabajo o en la vida supone correr nuestra propia carrera, hacernos a nosotros mismos elaborando la respuesta a cada obstáculo para llegar a un horizonte propio a la medida de nuestra identidad.

18. **La proactividad con flexibilidad**. La proactividad implica poner en marcha lo que Frankl (1991) llamó "la última de las libertades humanas — la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias— para decidir su propio camino." (p. 71). Ser proactivo es elegir la actitud más allá de las circunstancias,

adaptándonos a la adversidad para generar las condiciones necesarias para salir de la misma.

19. **Aprender de la realidad**. Ser resiliente es vivir en el presente decidiendo abrirle caminos a la adversidad. El punto de partida de todo resiliente siempre es una continua interacción con la realidad, desde la que tiene que construir una salida que lo lleve a su estado ideal. El resiliente sabe que sólo conseguirá su objetivo adaptándose y readaptándose en un continuo mano a mano con la realidad.

20. **La interdependencia**. Es la capacidad de establecer relaciones sinérgicas partiendo tanto de nuestra propia individualidad como de la realidad en la que vivimos. Dichas relaciones deben llevarnos a construir una fuerza colectiva muy superior a la suma de las individuales: la fuerza de crecer juntos. En este sentido, la mejor victoria siempre es colectiva; la que nos lleva a lograr los objetivos individuales trabajando cooperativa y comunitariamente. Según Covey (2011):

La interdependencia (…) no es *transaccional*; es transformacional. Literalmente modifica a quienes forman parte de ella. Toma en cuenta la total realidad de la singularidad y la capacidad de cada individuo, como también el abundante y milagroso potencial que origina terceras alternativas sinérgicas mucho mejores que lo que los individuos podrían conseguir por si solos. La interdependencia (...) consiste en la riqueza de las relaciones, la aventura del descubrimiento, la espontaneidad, la profunda satisfacción de dar prioridad a la gente antes que a las agendas y la alegría de crear juntos lo que no existía antes. Es el máximo movimiento de la palanca: el incremento exponencial de la creatividad, la habilidad y la producción que provienen de combinar la energía y los talentos de muchos, de forma sinérgica. (p. 236)

21. **El sentido de misión**. Algo fundamental para una persona resiliente es tener claro el sentido de cada acción que realiza, enmarcándola en un proyecto amplio que abarca la visión del legado. Tener sentido de misión implica actuar basándose en una visualización que, piedra a piedra, vamos convirtiendo en realidad a través de nuestro camino y nuestro tiempo vital.

22. **La visión del legado**. Un resiliente actúa con una perspectiva de futuro que le permite dar sentido a la adversidad presente. La visión incluye la fe en uno mismo y en lo que se crea y le da motivos a la voluntad para perseverar, enseñándole ese estado ideal por el que lucha.

23. **La paciencia**. En una situación límite la paciencia nos ayuda a la reflexión, frenando la actuación impulsiva. Es muy importante pararse a pensar ante la adversidad, sin que esto signifique ser arrollado por la misma. En este sentido, la rotonda del resiliente se tiene que convertir en un *para qué*, capaz de generar alternativas y de encontrar el sentido de la realidad.

24. **El perdón**. Es un ejercicio de empatía entre dos personas decididas a empezar de nuevo, cancelando tanto el agravio como la culpa. El perdón nunca es olvido, es una decisión firme de no mover el molino de la relación con las aguas turbias de un hecho pasado que la tambaleó. Para perdonar tenemos que saber aprender de nuestros errores y de los ajenos, valorarnos en positivo y tomar la decisión de caminar con una mochila libre de cargas negativas. En este sentido, es muy significativo el concepto que nos ofrecen Carmen y Juana María Maganto (como se citó en Forés y Grané Ortega, 2012): "perdonar es decidirse a disfrutar de la vida" (p. 95).

25. **El sentido del sufrimiento y el vínculo con la vida.** Son varios los autores que nos hablan de dar sentido al sufrimiento, es necesario surcar la adversidad con un proyecto de vida que se pondrá en marcha cuando vuelva la calma. A esto, Vanistendael (2012), añade el concepto de "vínculo con la vida", según el que es necesario tener un sentido de misión que nos dé verdaderos motivos para surcar la adversidad. El sufrimiento tiene sentido siempre que nos facilite el tránsito a una meta más profunda, que nos permita entender lo vivido y mejorar nuestras condiciones.

Estas 25 competencias deben servir tanto para analizar una historia de resiliencia tal y como demuestra el caso expuesto en el capítulo 9, como para educar en el espíritu resiliente. Teniendo en cuenta que, en la medida que la persona supere situaciones de resiliencia en el espacio educativo, será más flexible a las adaptaciones que le exija la realidad. Por lo tanto, construir resiliencia es entrenar al alumnado en estas 25 competencias para responder a posibles situaciones de adversidad.

4.1.1 Crear un relato: las rotondas del "para qué".

Es necesario para la persona que vive la situación de resiliencia crear y contar su propia historia. Exteriorizar nuestra visión de lo que estamos viviendo supone una mayor consciencia de la situación, lo que sin duda ayuda a generar alternativas. La pedagogía de la pregunta tiene que ser para el resiliente un apoyo que le permita abrirle caminos a la rotonda de la adversidad.

La primera pregunta que hay que hacerle a la situación límite es "*¿para qué me está sucediendo esto?"* La respuesta a esta pregunta guarda un aprendizaje que en última instancia nos facilitará salir fortalecidos de la situación.

El "*para qué"* es, por tanto, la mejor preparación antes de la adversidad, nuestro apoyo en la adversidad y la incorporación en forma de aprendizaje de la misma a nuestro bagaje vital.

El relato de resiliencia tiene que combinar el realismo con la ilusión, facilitando que la persona construya su propio futuro. En este sentido, su construcción en el curso de la propia vivencia facilita a la persona el avance y la toma de decisiones hacia la salida de la situación límite.

Narrar sirve para analizar lo vivido; aquí surge el *"qué"* y el *"cómo"* de cada situación. Junto a ellos hay que tener en cuenta la emoción que provoca cada vivencia, como una parte fundamental de la misma que nos dará la dimensión completa de la forma en la que la situación de resiliencia afecta a la persona. Contar la propia historia significa obtener la atención de alguien, esto supone un punto de inflexión para muchas vidas; así lo demuestran diversos estudios sobre niños en situación de riesgo o maltrato. En este sentido, Cyrulnik (2003) afirma que:

> Algunos niños privados de afecto construyen su identidad narrativa en torno a esos magníficos momento que alguien tuvo a bien amarles, cosa que genera unas biografías asombrosas en las que el niño abandonado orfelinato, aislado en un sótano, violado, apaleado e incesantemente humillado se convierte en un adulto resiliente que afirma con toda tranquilidad: «Siempre tuve mucha suerte en la vida». Desde el fondo de su fango y de su desesperación, se ha mostrado ávido de los pocos momentos luminosos en los que recibió un obsequio afectivo que él convertiría en un recuerdo mil veces revisado: «un domingo, ella me tendió la mano...». (p.36)

Puede ser que la resiliencia se construya en una situación límite aunque esto no quiere decir que no se pueda educar en y para la resiliencia, puesto que las 25 competencias expuestas anteriormente nos permiten construir en el alumnado la conducta resiliente; pero es

una vez superada dicha situación, cuando la persona tiene la oportunidad de analizar lo vivido para incorporar la experiencia correspondiente. Aquí empieza a construirse un relato que tenemos que saber apoyar e impulsar en su crecimiento. En la medida que la persona se haga consciente de las herramientas utilizadas en el proceso de resiliencia, será capaz de convertir la experiencia en competencia para responder a futuras situaciones.

En el curso del relato (enfocado como proceso de consciencia) es fundamental que la persona reconozca el vínculo con la vida y, a partir de él, empiece a valorar todos los recursos que le puede ofrecer el presente y el futuro enfocándose hacia sus objetivos vitales desde una firme creencia en sí misma.

La creación del relato debe girar siempre en torno al sentido, definido en las premisas de descubrir, crear, tener y dar sentido vistas anteriormente. Vivir la adversidad tiene el significado de incorporarla como aprendizaje en nuestro camino vital. La resiliencia es construir salidas creando vínculos interdependientes con los compañeros de adversidades. La resiliencia es un relato personal y al mismo tiempo colectivo que nos invita a crear un futuro a la medida de nuestras propias necesidades; por eso, el relato de resiliencia nunca se puede preguntar "*por qué"* sino *"para qué"*. En el "*para qué"* se hacen conscientes los aprendizajes al mismo tiempo que surgen las reflexiones y las soluciones a cada obstáculo. Es el *"para qué"* el que forja las salidas a la rotonda de la adversidad.

Hay que recordar que la resiliencia es resistir para rehacerse; por lo tanto, el verdadero sentido del sufrimiento es aprender de lo vivido hasta construir y alcanzar un estado mejor.

Una buena técnica de análisis es la que Henderson y Milstein (2003) nos enseñan con el proceso "SMR" (Situación, Meta, Rumbo). Una herramienta que facilita el análisis del contexto de adversidad, ayudándonos a imaginar una situación ideal que tenemos que saber construir. La situación de resiliencia debe ser un impulso para empezar a valorar la realidad

desde un punto de vista poliédrico (de acuerdo con lo expuesto en el apartado 3.3) abriéndole caminos a la adversidad. Un complemento a esta técnica es el método SOCS de Lamont la encontramos en Goleman (1996): SOCS es el acrónimo de "**situación, opciones, metas y soluciones"**, que de nuevo nos sirve de herramienta para caminar hacia delante y seguir creando el propio relato. A través de este método podemos reflexionar sobre cuatro aspectos:

1. La situación y el contexto al que nos enfrentamos.
2. Las posibles opciones que ofrece la rotonda de la adversidad.
3. Las metas mantenidas ante la adversidad.
4. Las soluciones creadas a partir de las opciones de la rotonda y las perspectivas del poliedro.

La persona en situación de resiliencia tiene que saber tomar el timón de su propia vida y sentirse la creadora de un relato que ella misma puede dirigir. El resiliente es el creador de su propio relato y, en la medida que se reconozca en el mismo, será capaz de recoger de cada experiencia el aprendizaje necesario para responder a futuras adversidades.

Las características de un relato de resiliencia son:

1. Firme creencia en el proyecto que está sacudiendo la situación de adversidad.
2. Forjar relaciones de interdependencia que nos permitan sumar esfuerzos hacia la salida de la adversidad. En este sentido es posible salir ayudando también a nuestros compañeros. Esto es lo que nos propone la sinergia, a través de la que no sólo se trata de salir fortalecido de la situación sino que, además, se trata de salir de la mano de quienes la compartieron buscando juntos una solución que favorezca a todos.

3. Crear un vínculo sólido entre nuestro proyecto vital y la propia vida de forma que seamos capaces de visualizar la calma desde la tempestad y sea esa imagen mental lo que nos impulse a la salida.

4. Buscar y compartir emociones positivas. La empatía nos conforta interiormente y nos ayuda a cambiar la óptica del problema buscando los puntos de vista que nos ofrece el poliedro.

5. Resistir con perspectiva. Un resiliente nunca será aquel que aguanta de forma pasiva el furor de la tempestad; el resiliente resiste generando alternativas y valorando todas las opciones de cambio que puede construir.

6. Moldearse a la realidad. Ser flexible no implica ceder ni vencerse ante lo adverso; por el contrario, ser flexible nos facilita utilizar el espacio de libertad que nos deja lo adverso para construir condiciones de mejora que nos faciliten la travesía. La flexibilidad nos invita a adaptarnos para llegar a nuestro objetivo sin renunciar al mismo.

El relato de resiliencia debe facilitar la consciencia de la persona ante la situación de adversidad; pero, sobre todo, debe abrirle los ojos una vez superada dicha situación para que sea capaz de valorar su propia actuación, haciéndose consciente del potencial que puso en marcha y de las competencias que le permitieron superar la tempestad.

El verdadero fin de un relato de resiliencia es aprender del pasado para actuar en presente, anticipando obstáculos y enfocando el futuro de acuerdo con la experiencia vivida.

4.1.2 Modelo para el análisis de un caso de resiliencia.

A menudo el resiliente no se da cuenta de que está viviendo una situación de resiliencia. Es una vez surcada la adversidad cuando nos hacemos conscientes de lo que fuimos capaces de hacer; pero, en ese análisis "a posteriori" de la situación tenemos que ser conscientes del

potencial movilizado. Aquí empieza un nuevo proceso de consciencia del ilímite que nos dice hasta dónde somos capaces de buscarle una salida a las tempestades de la vida.

Es en este sentido en el que se hace imprescindible educar *en* y *para* la resiliencia. Vivimos en un mundo inestable que nos obliga a luchar día a día no sólo por conseguir sino también por mantener lo conseguido. En cualquier momento una situación adversa nos puede tambalear y tenemos que ser capaces de generar respuestas desde nuestros ilímites.

El análisis del caso es otra forma de contar la historia de resiliencia extrayendo de la misma la estrategia puesta en marcha y sus consecuencias. Este modelo de análisis también se puede y se debe aplicar durante la situación de resiliencia ya que, en la medida en que la persona sea consciente de que está surcando la tempestad y forjando su propia historia, se hará dueña de la salida que poco a poco construye.

a) El caso.

Aquí la persona contaría su historia de acuerdo con el apartado 4.1.1, haciendo hincapié en los recursos utilizados y en las estrategias puestas en marcha.

Del relato de resiliencia tiene que extraer su "cómo", es decir, todo el potencial que se hizo competencia para surcar la adversidad.

b) Análisis DAFO y estrategia.

Es necesario que la persona haga conscientemente un DAFO interior que le lleve a definir en el propio contexto sus debilidades y fortalezas, así como las amenazas y oportunidades presentes en el camino.

A partir de este análisis, la persona en situación de resiliencia debe diseñar una estrategia acorde con el objetivo por el que se decide a surcar la adversidad.

Aquí entran en juego tres factores fundamentales: el objetivo, la estrategia y el contexto. Sin una definición estricta de estos tres factores enmarcada en un plan de acción coherente salir de la situación de adversidad se convierte en un sueño. Una vez más, la definición clara del objetivo con un marco espacio-temporal preciso nos facilita la salida de la adversidad.

Definido dicho objetivo, debemos recurrir a la visión que nos ayuda a abrir los caminos hacia la salida de la situación límite. En este momento, surge la estrategia que va construyendo la salida visualizada.

En esta etapa de la situación entran en el juego los valores que constituyen en realidad la base de la actuación resiliente. La persona resiliente también suele tener una mente ética que le guía en la adversidad y que forma la parte constante del cambio.

Existen cuatro pilares que la persona no puede traicionar en la búsqueda de una salida (Rivero y Santalla, 2011):

1. **Confianza**.

Entendida de forma bidireccional: tanto hacia uno mismo como hacia los que le rodean. Aquí aparece el paradigma de interdependencia que resulta fundamental en la adversidad; ser resiliente es saber dar y recibir ayuda, apoyándose en las personas que tiene a su alcance para construir una salida satisfactoria para todos.

Confiar en uno mismo es saberse capaz de reconstruir la propia vida. Confiar en los demás es caminar en compañía y saber compartir la victoria.

2. **Equilibrio**.

Teniendo en cuenta que la resiliencia es mantenerse firme ante la adversidad resulta básico equilibrar en los momentos críticos, sin vacilar en cuanto a nuestros valores y poniendo en marcha nuestra asertividad para defender lo nuestro sin dañar a los demás.

3. **Responsabilidad**.

Nos invita a mantener nuestra propia coherencia y a actuar con sentido de misión para no perder la perspectiva de lo que queremos ser.

4. **Valor**.

El valor nos permite arriesgarnos por un bienestar mayor; es decir, optar por un camino en la rotonda de la adversidad sabiendo que podemos perder pero que lo elegimos visualizando una solución a nuestro problema. De acuerdo con Sharma (2002), el coraje entendido aquí como sinónimo de valor:

> Permite correr tu propia carrera, lo que te permite hacer lo que quieres porque sabes que está bien. El coraje te da el autocontrol para perseverar allí donde otros desfallecen. El grado de coraje con el que vives determina la dosis de satisfacción que recibes. Te permite, además, comprender todas las exquisitas maravillas de esa épica que es tu vida. Y quienes tienen dominio de sí mismos poseen coraje en abundancia. (p.67).

El valor es la fuerza necesaria que, junto con la voluntad, mueve a la persona a crear las condiciones necesarias para salir de la situación adversa reforzado de aprendizaje, tal y como defienden los expertos en resiliencia.

Una vez analizada la situación y definida la estrategia que seguiremos en la construcción de la salida, sólo queda hacer un temporización que nos permita valorar el nivel de cumplimiento y eficacia de la misma teniendo en cuenta siempre el horizonte del estado ideal que queremos crear.

c) El vínculo con la vida.

En una situación que nos exige reformular nuestra propia vida es fundamental valorar en medio de la catástrofe aquello que queda en pie, viendo sus posibilidades de ser y de llevarnos a construir nuestro proyecto vital.

El vínculo con la vida nos permite vivir con sentido de misión. Esto es especialmente importante en casos de daño cerebral adquirido o accidentes medulares, en dónde la persona tiene que aprender a vivir con limitaciones que inicialmente no le dejan ver las potencialidades conservadas. Es imprescindible trabajar aquellas capacidades que permanezcan y, a través de ellas, dar un nuevo sentido a la vida vinculándose con la misma.

Vincularse con la vida es seguir creyendo en uno mismo para darle la vuelta al fracaso y buscar de nuevo el camino que nos permita auto-realizarnos.

d) Voluntad independiente.

Resulta fundamental examinar y fortalecer la voluntad independiente en una situación de resiliencia. La voluntad independiente es siempre una invitación a creer en nosotros mismos y en los valores que nos sirven de guía. La base de la voluntad independiente es siempre el compromiso, prometer y mantener nos hace más fuertes y nos facilita vivir en la coherencia.

Respecto al análisis del caso de resiliencia se puede citar el caso de Alicia Sánchez, expuesto en el capítulo 9, que decide evadirse de la terrible realidad y vivir en el mundo interior que ella misma se crea.

Correr nuestra propia carrera vital sin duda nos fortalece. Por eso, es necesario trabajar la voluntad independiente para que ella nos guíe y nos impulse en la situación de resiliencia.

El análisis del caso debe servir para valorar el grado y poner en marcha nuevas estrategias que contribuyan a fortalecerla, tal y como se verá en el apartado 4.2.

e) Humor.

El humor es una de las veinticinco competencias de la persona resiliente. Parece importante puesto que nos ayuda a alejarnos de la situación para verla en perspectiva, tal y como decíamos en el punto 13. Desdramatizar la situación es tratar de buscarle salidas, aprovechando el tiempo vital para abrirle huecos a la felicidad y a la alegría.

En un caso de resiliencia se debe analizar el carácter de la persona como parte fundamental de su respuesta a la adversidad. En este sentido, dado que el humor provoca los efectos positivos de la risa a los que se hizo referencia anteriormente, se debe analizar dentro de cada caso cómo el humor contribuye a generar alternativas y a paliar el sufrimiento.

f) Análisis del caso en las 25 competencias

Las competencias definidas anteriormente nos sirven de guía para desglosar las características de cada caso y las estrategias que se pusieron en marcha. Cada competencia puede guardar en sí mismo una estrategia y nos invita a centrarnos en lo positivo construyendo, con lo que tenemos a nuestro alcance, ese estado ideal en el que quisiéramos situarnos.

4.2 La voluntad independiente de Covey

La voluntad independiente es la capacidad de mantener nuestros propios principios por encima de la situación a la que nos enfrentemos en un momento determinado. La medida de la voluntad independiente es nuestra propia integridad; en este sentido, nos dice Covey (2009):

> El grado en que hemos desarrollado la voluntad independiente en la vida cotidiana se mide por nuestra integridad personal. Fundamentalmente, la integridad es el valor que nos asignamos a nosotros mismos. Es nuestra capacidad para comprometernos a mantener los compromisos con nosotros mismos, de "hacer lo que decimos". Es respetarse a uno mismo, (…) la esencia del desarrollo proactivo. (p.196)

Fomentar la voluntad independiente en el educando es fomentar su capacidad de pensar y hacer, algo que venía implícito en el informe Delors (1996) cuando define el "aprender a ser" como:

> La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (p.p. 106 y 107).

La voluntad independiente nos invita a ser lo que realmente somos y como queremos ser; es una forma de vivir de acuerdo con nuestro propio interior, manteniendo nuestros valores más allá de las adversidades.

Aunque para esta tesis se utilizará en todo momento la terminología de Covey, se debe tener en cuenta que este concepto guarda cierta relación con lo que Nietzsche (1888) denominó voluntad de poder como una superación personal que lleva al ser creador a crecer y a seguir adelante más allá de la adversidad. Esta voluntad favorece en la persona una perspectiva múltiple que le lleva a creer en sí misma y a crear su propio legado vital. A través de este concepto, Nietzsche trata de liberar al hombre de ciertas cadenas sobrehumanas pero esta liberación, lejos de negar la espiritualidad, crea una espiritualidad humana que nos permite tomar posiciones y decidir sobre una realidad de la que nos hacemos responsables para construir la propia autorrealización vital. Por lo tanto, la voluntad de poder de Nietzsche y la voluntad independiente de Covey nos invitan a educar para una libertad que permita e impulse el desarrollo del ser creador a través de la acción dialógica que constituye el sustento de una sociedad democrática, problematizadora, participativa e inclusiva.

Educar para la voluntad independiente nos asegura la formación de personas flexibles (para readaptarse) y constantes (para perseverar). En este sentido, es necesario definir y desarrollar estrategias que le permitan al docente entrenar y cultivar esta competencia.

A continuación se desarrolla un decálogo de estrategias para fomentar la voluntad independiente en el alumnado.

4.2.1 Proactividad y asertividad: la libertad interior de sentir y actuar.

La proactividad según Covey (2009):

> Significa que, como seres humanos, somos responsables de nuestra propia vida. Nuestra conducta es una función de nuestras decisiones, no de nuestras condiciones. Podemos subordinar los sentimientos a los valores. Tenemos la iniciativa y la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan. (p.100)

Existe una profunda relación entre la proactividad y la voluntad independiente, ya que ambas nos invitan a ser nosotros mismos en los márgenes de nuestra integridad. La voluntad independiente vela por la coherencia en la acción y porque ésta no rompa con nuestros valores. La proactividad vela porque ninguna circunstancia nos paralice y porque sigamos buscando alternativas desde nuestro propio interior. En este sentido, se trata de que la persona cultive un locus de control interno que nos lleve a asumir, como dice Covey (2009) "somos responsables de nuestra propia efectividad, de nuestra felicidad, y, en última instancia, diría que de la mayor parte de nuestras circunstancias" (p.116).

Ligado al enfoque proactivo, Covey (2009) nos invita a trabajar sobre el "ser" y no sobre el "tener". Según este autor "el enfoque proactivo consiste en cambiar de adentro a fuera: ser distinto, y de esta manera, provocar un cambio positivo en lo que está allí fuera" (p.121).

Una vez más, la competencia proactiva nos invita a ser nosotros mismos buscando soluciones únicas y originales que nos hagan exteriorizar nuestros ilímites para responder a las circunstancias.

El espacio educativo debe introducir dinámicas de grupo en las que las personas se vean en la necesidad de interactuar para decidir y crear una solución. De esta forma, la experiencia

dará lugar a la innovación que bajo el aprendizaje cooperativo generará la posibilidad de transformar la realidad de forma interdependiente.

La proactividad nos invita a caminar hacia metas alcanzables, comprometiéndonos con las mismas e interactuando para descubrir sinergias positivas que nos lleven a participar en proyectos colectivos. Es, por tanto, una característica básica de un buen resiliente la que contribuye a su perseverancia hacia el objetivo propuesto.

4.2.2 Vivir en presente

Para actuar y desarrollar un plan de acción acorde con nuestro proyecto vital es necesario vivir en el presente. El presente es siempre el lugar de la acción, del cambio y de la construcción de aquello que queremos ser.

De acuerdo con Gil (2012) "vivir el presente es la total entrega al instante que vivimos descubriendo y experimentando con absoluta intensidad cada uno de sus matices. Una existencia plena sería la sucesión ininterrumpida de experiencias sentidas de esta manera" (p. 73).

Vivir en el presente supone aprovechar la oportunidad de construir la propia vida. Una persona resiliente y con voluntad independiente tiene que ser capaz de actuar en su realidad, creando en ella las circunstancias necesarias para superar la adversidad, reforzar sus competencias e incrementar su capacidad de actuación.

4.2.3 Sin aprobación.

Correr nuestra propia carrera significa confiar en el potencial que tenemos y que, al movilizarlo, nos lleva a construir nuestro propio camino. Un camino en el que no todos estarán de acuerdo pero el hecho de que sea el que decidimos construir y recorrer, nos hace únicos y nos lanza a la posibilidad de construir un legado excepcional.

De acuerdo con Dyer (1976):

> El pensamiento independiente no sólo es anti convencional sino que es el enemigo de las mismas instituciones que constituyen los baluartes de nuestra sociedad. Si has crecido en esta sociedad, no hay duda de que esta idea te ha polucionado. El "no te fíes de ti mismo" es la esencia de la necesidad de tributo y la espina dorsal de nuestra cultura. (p.63)

Contra la necesidad de aprobación debemos educar para la criticidad, la persona debe aprender a convivir con el punto de vista opuesto sin modificar el propio y, cuando lo modifique, debe sustentar dicho cambio en bases sólidas y razonadas.

Buscar siempre aprobación supone dejar de creer en sí mismo para depender de criterios externos; esto equivale a una actitud pasiva ante la propia realidad. Frente a esta situación podemos fomentar desde el sistema educativo conductas asertivas que llevan a la persona a actuar de modo independiente o interdependiente de acuerdo con la situación pero nunca de modo dependiente.

Una persona que no necesita ser aprobada es libre de proponer soluciones, soluciones que pondrá a debate sin miedo a que sean rechazadas. Por lo tanto, en la medida que sembremos independencia intelectual recogeremos ideas que serán debatidas con argumentos sólidos que decidan su puesta o no en práctica.

Cuando tratemos de hacerle ver a una persona algo que está haciendo mal debemos hablar siempre de su comportamiento y no de su ser, ya que el comportamiento es susceptible de cambio y mejora; mientras que el ser afecta a su propia identidad, a su escala de valores que normalmente resulta más difícil de cambiar.

Según Dyer (1976) "Tú eres el producto total de tus elecciones" (p.103), en la medida que elijamos de acuerdo con nosotros mismos nos construiremos de forma única. En este sentido, educarse es crecer creativamente sin miedo a lo que digan los demás.

Rousseau (1999) distingue entre el **amor propio**, que nos lleva a la vanidad y a deseos de dominación sobre los demás; y el **amor a sí mismo** que se relaciona con el amor a los demás, con la piedad. De nuevo, Rousseau nos lleva a la idea de que nadie puede amar a los demás sin amarse a sí mismo, al igual que no puede creer en los demás sin creer en sí mismo; el primer amor debe nacer hacia uno mismo, propiciándose cuidados, velando por la propia integridad, buscando la seguridad para, desde su propio bienestar procurar relaciones de interdependencia con las personas que forman parte de su vida diaria.

La voluntad independiente es una invitación a la libertad de conciencia, a seguir nuestros propios valores más allá de cómo nos juzguen y del apoyo que podamos tener.

4.2.4 Sin culpa.

La culpa es una emoción que nos ata al pasado para no dejarnos vivir el presente. Esto supone un terrible consumo de energía emocional que nos impide planificar nuestra actuación en el presente.

Puede tener que ver con actuar en un momento determinado de modo contrario a la aprobación del entorno en que se encuentra la persona. Pero, la culpa también es una forma de manipulación que lleva en ocasiones a mantener relaciones tóxicas sobre la base de un hecho determinado.

Frente a la culpa tenemos que saber que el error forma parte de la vida y constituye un aprendizaje sobre la misma. Por lo tanto, el error tendrá una rectificación y a lo mejor, una sanción; pero no puede lastrarnos todo nuestro camino vital.

Debemos aprender a auto evaluarnos y pedir perdón por aquellos comportamientos incorrectos; pero una vez concedido dicho perdón también tenemos que aprender a zanjar en nuestra mente el error cometido y sus consecuencias para proseguir y mejorar en nuestro cometido.

4.2.5 Sin preocupación.

La preocupación es una emoción que nos ata al futuro impidiéndonos actuar y vivir el presente y en presente nuestro único marco de construcción vital. En este sentido y de acuerdo con Dyer (1976), se puede decir que "sólo es preocupación cuando de alguna manera te encuentras inmovilizado en el presente por algún acontecimiento que puede suceder en el futuro" (p. 125).

Gil (2012) nos invita a vivir lejos de esta emoción inútil:

> Jamás dejes de disfrutar lo que está pasando preocupado por lo que pueda pasar, o las fantasías de tu mente volverán invisible para ti este aquí y ahora. Se trata de sincronizar momento presente y vivencia sin preocuparte por el mañana, en la certeza de que éste se resolverá por sí mismo. (p. 234)

Frente a la preocupación debemos aprender a actuar desde la racionalización del problema, valorando sus posibles evoluciones y los medios que tenemos en el presente para influir sobre las mismas.

La voluntad independiente es una invitación a aprovechar nuestras oportunidades disfrutando de cada momento que nos ofrece la vida.

4.2.6 Amándonos a nosotros mismos.

Nadie puede dar de lo que no tiene, por eso el verdadero amor debe empezar por uno mismo. Es necesario que el educando se auto-respecte y ame construyendo, desde ese amor propio, el amor hacia los demás. Este amor nos permite creer y perseverar e en nuestros objetivos.

Amarnos es creer en nosotros mismos y en aquello en lo que decidimos invertir nuestro tiempo. Ningún proyecto vital está totalmente perdido mientras su creador decida luchar por él. Es aquí donde se unen, como auténticos generadores de fuerza y coraje, la resiliencia y la

voluntad independiente para introducirnos en la perseverancia, con la que paso a paso realizamos nuestro legado. La voluntad independiente nos lleva a creer en el proyecto; la resiliencia a no desistir en su desarrollo y materialización. Entre las dos el amor, la autoestima y la autoconfianza constituyen tres apoyos hacia nuestra meta personal.

Amarnos a nosotros mismos es decidirnos a disfrutar de la vida en interdependencia con todo lo que nos rodea.

4.2.7 Autoaceptándonos.

Es fundamental que la persona se acepte a sí misma en todos los aspectos y áreas de la vida. En este sentido, una vez hechos y asimilados los procesos de reconocimiento del límite y del ilímite, debemos construir nuestro proyecto en los márgenes del primero y bajo la senda del segundo; encontrando el equilibrio del amor propio para construir tanto la felicidad como el legado. Sólo desde la realidad podemos dar forma a lo que queremos ser.

Autoaceptarse es decidirse a construir los caminos de la propia autorrealización.

4.2.8 Afrontando incertidumbres

Es necesario educar para afrontar situaciones críticas e imprevisibles con flexibilidad, adaptándonos a la realidad sin perder la perspectiva del horizonte ni la de nuestros propios valores. El educando tiene que ver la adversidad como una oportunidad de crecimiento y de fortalecimiento interior que le permite poner en marcha sus ilímites, haciéndose consciente de sus competencias.

La incertidumbre forma parte de nuestra existencia, supone decidir bajo la sombra del error; pero, en la medida que el educando afronte la incertidumbre, también sabrá convertir el error en aprendizaje buscando caminos de realización a su proyecto vital.

Afrontar la incertidumbre es vencer las rotondas del miedo y caminar sobre el riesgo.

4.2.9 Actuando con flexibilidad.

La flexibilidad es la capacidad de adaptarnos a las circunstancias sin ser arrastrados por las mismas. Nos invita a vivir y protagonizar el cambio repensándonos sin rigideces, siendo conscientes de todos los recursos que tenemos a nuestro alcance. Siguiendo a Rivero (2013):

> Ser flexible es ser consciente de estar viviendo una época que se caracteriza por su fugacidad, de ahí la necesidad de saber orientarse en cada momento. (…) Ser flexible es ser receptivo a las nuevas propuestas que generen valor; es descubrir que eres el único dueño de la puerta del cambio, porque solamente se puede abrir desde tu interior. (p. 40)

La flexibilidad nos proporciona la posibilidad de reformularnos sin renunciar a nuestros objetivos, principios y valores; evitando parálisis y vaivenes en nuestro proyecto vital.

Ser flexible es dejarse moldear por la vida sin dejar de ser la mano alfarera que da forma a dicho molde.

4.2.10 Construyéndonos en valores.

Construirnos en valores es actuar de forma asertiva renunciando al beneficio de cualquier acción que pueda perjudicar a nuestro entorno o a personas de nuestro entorno. En este sentido, la voluntad independiente se relaciona con la autonomía moral de Kohlberg (1958) y describe la evolución de la persona hacia principios éticos universales. En la medida que construyamos con solidez nuestros valores y con flexibilidad nuestro proyecto vital, estaremos sembrando nuestro camino con semillas de coherencia.

Sustentar nuestra vida en principios es limitar nuestras acciones a lo que consideramos éticamente correcto sin rebasar las líneas de nuestra integridad.

La voluntad independiente asegura la formación de personas capaces de crear una solución o tomar una decisión en una determinada situación. Por lo tanto, alimentarla desde el sistema educativo siguiendo el decálogo expuesto es una forma de generar pensamiento

crítico basado en principios, que siempre tendrá en el diálogo y en la pedagogía de la pregunta su principal estímulo.

4.3 La interdependencia

Tal y como se define en el punto 20 de los 25 que la persona resiliente debe practicar la interdependencia es la capacidad de establecer relaciones sinérgicas partiendo tanto de nuestra propia individualidad como de la realidad en la que vivimos. Dichas relaciones deben llevarnos a construir una fuerza colectiva muy superior a la suma de las individuales: la fuerza de crecer juntos. En este sentido, la mejor victoria siempre es colectiva y nos lleva a lograr los objetivos personales trabajando cooperativa y comunitariamente. De acuerdo con Covey (2011):

> La realidad es que formamos parte de una vasta ecología viva muy interrelacionada. La calidad de vida es interdependiente. Es una vista totalmente integrada de 360 grados (…). En el centro se halla la dimensión personal. Todos somos un individuo. Poseemos dones humanos singulares, cierto nivel de carácter y facultades para emplearlos a fin de satisfacer nuestras necesidades y capacidades fundamentales. Como individuos establecemos relaciones con otros individuos. Ésta es la dimensión interpersonal. (p. 241)

La interdependencia es una dialéctica constante con la realidad que busca entretejer talentos sinérgicamente. Educarse en interdependencia es convertirse en el apoyo del límite del compañero, buscando ese punto de intersección en el que ambos proyectos se retroalimentan en el camino hacia los objetivos personales.

A continuación se desarrollan 5 estrategias personales para crecer en interdependencia.

4.3.1 La vida en valores: el autorespeto.

El autorespeto es mantener una coherencia vital entre los valores que profesamos y nuestra forma de actuar. Cuando los valores se interiorizan con una reflexión profunda, se convierten

en una brújula imprescindible que nos marca aquellas barreras éticas que no queremos ni podemos rebasar. Por lo tanto, es en el pensamiento crítico en dónde se construyen valores sólidos que asumimos en libertad.

La voluntad independiente también es diálogo, acción y, por lo tanto, interdependencia. Cuando nos disponemos a participar en un determinado proyecto de equipo, tenemos que velar porque el espíritu de ese proyecto no traicione nuestros propios valores. En este sentido, cuando estos valores se comparten la ética personal pasa a ser interdependiente impregnando al equipo de dichos valores; pero este equipo no es suma de personas y valores sino una entidad sinérgica que funciona con su propia escala de valores, extrayendo el mejor potencial de cada competencia.

En la medida de que los valores individuales se colectivizan, en la medida en que el equipo tenga la flexibilidad de dejar actuar a sus miembros de forma creativa y de acuerdo con sus propias ideas y en la medida en que todos renuncien a actuar fuera de los límites éticos, el equipo estará preparado para asumir su misión luchando y construyendo cada uno de sus objetivos.

El autorespeto nos marca una línea de coherencia vital en la que construimos la fidelidad a lo que somos y a lo que queremos llegar a ser. Esto nos permite reconocernos en las fotos del ayer.

4.3.2 El compromiso.

El compromiso es uno de los principales indicadores de la voluntad independiente. Mantener compromisos fortalece nuestra propia integridad, ayudándonos a dar sentido a nuestro proyecto vital. Nos dice Covey (2011):

> Una de las mejores formas para fortalecer nuestra voluntad independiente radica en hacer y cumplir promesas. Cada vez que esto sucede realzamos depósitos en nuestra cuenta de

integridad personal. Es una metáfora que describe el grado de confianza que tenemos en nosotros mismos, y nuestra capacidad para hacer lo que decimos. (p.82)

En el acto educativo se debe establecer con el alumno un pacto por el que ambas partes se comprometan a realizar sus respectivas funciones para lograr objetivos conjuntos. En este sentido, recordamos cómo para Freire (2000) se educaba en comunión; ciertamente, el compromiso nos invita a aprender juntos. El aprendizaje constituye una parte fundamental de la vida marcada por un continuo feedback en las relaciones humanas, comprometernos nos ayuda a fortalecer la sinergia de la interdependencia en el camino hacia nuestra meta vital.

4.3.3 La capacidad creativa.

En un equipo es fundamental poner en común las ideas individuales, en un proceso de propuestas de soluciones que nos lleven a construir la estrategia que seguiremos ante una determinada realidad. Valorar la capacidad creativa del equipo supone dirigir al mismo por competencias, delegando tareas de acuerdo con los ilímites de cada persona.

En el mundo educativo también se debe fomentar el trabajo en equipo, procurando que los alumnos se repartan las tareas de acuerdo con los ilímites personales y que el trabajo sea el resultado de los talentos de todos los miembros del equipo.

En la medida que fomentemos la creatividad individual estaremos fomentando el espíritu de equipo; de un equipo flexible, con una identidad propia que nunca niega las identidades personales sino que se suma a las mismas en sinergias generadoras de resultados que siempre serán únicos.

4.3.4 Mentalidad de abundancia: Ganar – ganar.

Tal y como pensaba Covey (2009), en la vida es necesario mantener una mentalidad de abundancia que nos lleve a buscar situaciones en las que podamos crecer juntos, sin necesidad de que nadie pierda o venza sobre otra persona. En este sentido, se empieza a

trabajar la cooperación en el ámbito educativo, construyendo situaciones que obligan al alumnado a emprender trabajos en grupo de los que depende la nota de todos y en los que unos y otros tendrán que dar lo mejor de sí mismos.

Según el citado autor, la mentalidad de abundancia:

> Surge de una profunda sensación de valía y seguridad personales. Se trata del paradigma de que en el mundo hay lo bastante gente como para que nadie se quede sin lo suyo. El resultado es que se comparten el prestigio, el reconocimiento, las utilidades, la toma de decisiones. Se generan posibilidades, opciones, alternativas y creatividad.
>
> La mentalidad de abundancia toma la alegría, la satisfacción (…) y las exterioriza apreciando la singularidad, la dirección desde el interior, la naturaleza proactiva de los otros. Reconoce las posibilidades ilimitadas de crecimiento y desarrollo de la interacción positiva, creando nuevas "terceras alternativas". (p. 290)

La mentalidad "ganar-ganar" nos invita a pensar un futuro inclusivo en el que se busque el lugar de cada persona de acuerdo con su propio potencial, caminando hacia una sociedad que funcione por competencias, sin prescindir de ningún ilímite presente. En este sentido, la interdependencia constituye el clima necesario para que el ilímite se colectivice, ya que en su seno la sociedad abre zonas de inclusión en dónde las competencias individuales tejen un engranaje que facilita tanto la autorrealización personal como la construcción del proyecto colectivo.

"Ganar-ganar" es elegir una victoria pública y colectiva, pero sólo las personas independientes pueden generar situaciones de interdependencia. Por eso, Covey antepone la voluntad independiente a la interdependencia; porque sólo siendo libres y pensando por nosotros mismos, podemos generar situaciones de interdependencia que nos lleven a la

victoria colectiva. La interdependencia es siempre una elección en libertad. Según Covey (2009):

> El verdadero autorespeto proviene del dominio de sí, de la verdadera independencia. (…) La independencia es un logro. La interdependencia sólo está al alcance de gente independiente. A menos que estemos dispuestos a conseguir una independencia real, es inútil que tratemos de desarrollar habilidades para las relaciones humanas. Podemos intentarlo, e incluso alcanzar algunos éxitos cuando las cosas van bien. Pero en los tiempos difíciles (que sin duda llegarán) nos faltarán bases para evitar la disgregación. El ingrediente más importante de toda relación no es lo que decimos o hacemos, sino lo que somos. Y si nuestras palabras y acciones derivan de técnicas superficiales de relaciones humanas (la ética de la personalidad) y no de nuestro núcleo interior (la ética del carácter), los otros sentirán esa duplicidad. Sencillamente, no podremos crear y sustentar la base necesaria para la interdependencia efectiva. (p. 245)

"Ganar-ganar" es elegir crecer juntos, confiando y compartiendo ilímites y recursos en beneficio de un proyecto de cuyo desarrollo dependerá el éxito tanto del equipo como de sus componentes.

4.3.5 La creación de sinergias.

Resulta básico que cuando un educador o un docente se enfrente a un grupo trate de visualizar un equipo. Para educar en interdependencia es necesario establecer situaciones en las que el alumnado sea consciente de que puede transformar la realidad; pero dicha transformación siempre precisará de apoyo externo. Por lo tanto, en la medida de que nuestro proyecto reciba el apoyo preciso, irá superando obstáculos.

Debemos acostumbrarnos a que nuestros objetivos y proyectos se crucen con los objetivos y proyectos de los demás; de tal forma que el éxito personal se halla entretejido en diversas

redes en las que diariamente interaccionamos. Podemos pensar en un núcleo familiar compuesto por un matrimonio y dos hijos, evidentemente esto supone un proyecto de vida conjunto en el que la propia felicidad depende de las demás personas; así ambos cónyuges tienen que velar por la educación de los niños y, a la vez, los niños a medida que crecen tienen que responsabilizarse de sus propias tareas; en un momento dado, todos tienen que saber sacrificar una parte de su autonomía en beneficio del núcleo y tienen que saber apoyarse en los ilímites individuales para evolucionar como familia.

En el contexto educativo es necesario que desde las distintas materias el profesorado se comprometa a fomentar el trabajo en grupo, y que éste constituya un porcentaje decisivo de la nota. Trabajando en grupo, el educando se socializa, adquiere valores y aprende a unirse a los demás para caminar hacia adelante.

4.4 La capacidad de innovar

Educar para la realidad que le toca vivir a la persona proporcionándole competencias para responder a la misma, significa convertir el contexto educativo en un campo de ensayo de la sociedad en la que la persona se tendrá que integrar y luchar.

El contexto educativo debe reconocer al educando como un ser creador que transformará los contenidos generando sobre ellos nuevas perspectivas. Todas las innovaciones que se producen en los distintos ámbitos del conocimiento nacen de recreaciones evolucionadas del mismo. Esto quiere decir que las teorías que se formulan nunca son cerradas ni acabadas porque siempre están sujetas a la evolución del pensamiento, incluso más allá del tiempo vital de sus primeros creadores.

El ser humano es inacabado, lo que supone tener un espacio infinito para la innovación en todos los campos del conocimiento. Si reconocemos una capacidad creadora innata en el

educando de la que se habló en el apartado 3.5, tenemos que fomentar desde el espacio educativo la capacidad de innovar.

El carácter creador tiene como centro principal la voluntad independiente, en la que la persona anclada en los propios valores decide llevar a cabo su proyecto más allá de los obstáculos que pueda encontrarse en el camino. Cada obstáculo se convierte en un reto que, al ser superado, nos enriquece interiormente facilitando nuestro autoconocimiento y convirtiendo el ilímite en una competencia que nos permite generar las salidas de la rotonda de la adversidad. En esas salidas nunca estamos solos, sino que hay personas que caminan con nosotros y que probablemente también vivan o hayan vivido la adversidad; con ellas tenemos que establecer relaciones de interdependencia que nos permitan salir juntos, fortalecidos y con nuevas experiencias de la situación adversa.

La resiliencia, la voluntad independiente y la interdependencia confluyen para hacer un nuevo contexto propicio a la construcción de lo que Covey (2009) denomina "victoria pública" (p.241) en la que la empatía con las personas que nos rodean nos lleva a buscar, a través de la sinergia, una salida de la que todos se benefician.

En el contexto escolar se debe procurar introducir siempre una dosis de adversidad controlada, en la que los educandos tengan la oportunidad de construirse en valores renunciando al individualismo; pero dicha renuncia no significa dejar de lado la propia visión del mundo, sino ver cómo encajarla en el equipo en que tenemos que integrarnos.

Aquí es donde los tres conceptos empiezan a engranarse en una sinergia que mueve la evolución personal y colectiva. En el engranaje los tres conceptos van entretejiendo las competencias que guardan para generar una respuesta que contribuya a construir en la realidad un legado propio que se traduzca en un avance colectivo, porque surcar lo adverso supone fortalecerse en interdependencia.

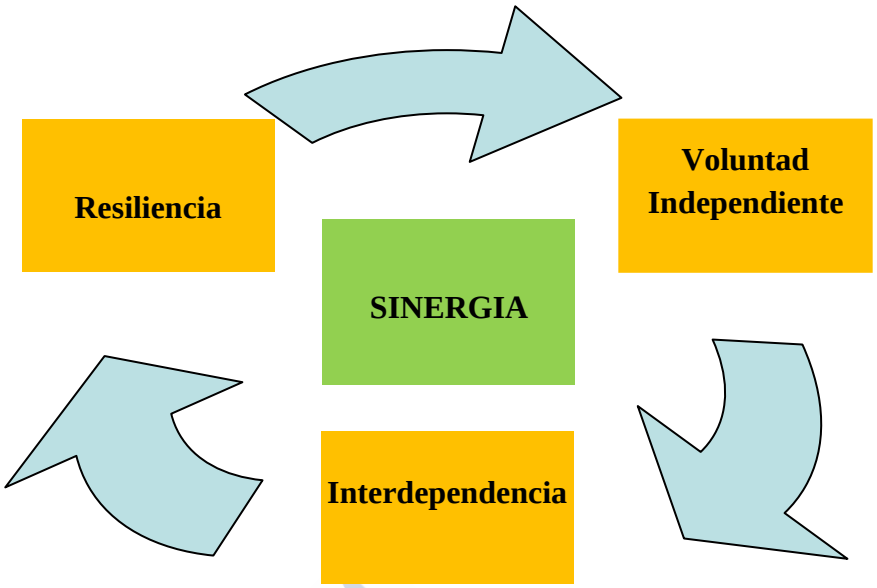


Figura 4.2. La sinergia retroalimenta los tres conceptos

1. Educar en la resiliencia significa enfrentar al alumnado con la adversidad facilitándole herramientas para surcar la misma.

2. Educar en la voluntad independiente significa invitar al alumnado a actuar desde la firmeza de sus propios valores, desde la fe en uno mismo y en su proyecto vital.

3. Educar en la interdependencia significa movilizar a los educandos a la búsqueda de los apoyos necesarios para llevar a cabo su propio proyecto, sabiendo que él mismo tendrá que ser también un apoyo para el proyecto de la otra persona. En este sentido, la interdependencia facilita una sinergia que nos invita a crear juntos una estabilidad colectiva.

La puesta en práctica de estos tres conceptos supone convertir cada obstáculo en un punto de apoyo para extraer aprendizajes que poco a poco vayan llenando el bagaje vital; de tal forma que nuestra identidad se compone de las veces que fuimos capaces de superarnos y vivir es un aprendizaje permanente, en el que nos autoeducamos al tiempo que construimos una forma de autorrealización que puede llegar a ser un legado vital.

Recapitulando

- La resiliencia nos permite recoger el aprendizaje de la adversidad, haciendo de ella una experiencia que, una vez incorporada al bagaje vital, nos ayuda a generar respuestas ante nuevas situaciones que puedan surgir.
- El sistema educativo debe generar situaciones adversas apoyando al educando en la búsqueda de salidas a las mismas.
- Los 25 puntos de la persona resiliente definen competencias y actitudes que se pueden desarrollar en el sistema educativo. Al mismo tiempo sirven de herramientas que el alumnado puede poner en práctica en un momento dado.
- La creación del relato de resiliencia ayuda a la persona a generar consciencia sobre los ilímites puestos en marcha y las relaciones en las que se apoyó para superar la situación. En este análisis, podrá ver cuáles de los 25 puntos son sus fuertes.
- La voluntad independiente y sus estrategias invitan a la persona al pensamiento crítico, a hacerse a sí mismo y a mantenerse firme perseverando en sus objetivos.
- La interdependencia es una forma de relacionarnos con nuestro entorno, procurando (a través del respeto mutuo, el compromiso y la creatividad) establecer relaciones sinérgicas para alcanzar objetivos colectivos al tiempo que caminamos hacia objetivos personales.
- El carácter creador necesita de la sinergia de los tres conceptos para materializar proyectos personales y colectivos hacia la construcción de autorrealizaciones y legados vitales.

- Educar en la resiliencia, en la voluntad independiente y la interdependencia significa creer en el ilímite de cada persona, apoyándole y retándole a desarrollarse en el área de conocimiento que le es propia de acuerdo con sus ideas, su escala de valores y estableciendo compromisos sinérgicos con todos aquellos que puedan apoyar su proyecto y a los que la persona también debe apoyar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Capítulo 5. De la complejidad a la interculturalidad

5.1 Lo complejo y lo diverso.

La complejidad nos invita a valorar la globalidad de la realidad en que vivimos. De esta forma, las distintas disciplinas que analizan los componentes de nuestro contexto deben buscar nexos de unión para ofrecer una visión conjunta de la realidad. De acuerdo con Morín (2001):

> Hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo o el mitológico) y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes o las partes entre sí. Por eso, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. (p.p.46 y 47)

La teoría de la complejidad defiende la unión del conocimiento frente a una especialización que tiende a reducir lo complejo parcelando el conocimiento. Esto impide entretejer la realidad y analizarla en su conjunto. De acuerdo con dicho autor, "no se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, se trata de conjugarlos" (p.56). La complejidad persigue la unión del conocimiento en una visión integral que abarca tanto lo global como lo específico. De este modo, las distintas formas de conocimiento deben establecer un régimen de interdependencia que las lleve a asumir un proceso educativo en el que el alumnado adquiera una visión global de su contexto.

Para Morín (2001), existe una unidad humana que nos lleva a desarrollarnos de modo integral como personas; pero, esta unidad de lo complejo no niega la diversidad cultural que caracteriza al género humano. La complejidad no significa en ningún caso renuncia a la diversidad; por el contrario, esta teoría conjuga con precisión, complejidad y diversidad en lo

que denomina pensamiento policéntrico que nos invita al diálogo entre culturas para favorecer nuevas creaciones conjuntas. Según el autor "el tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora" (p.79).

Con estas premisas y siendo conscientes de que vivimos en una era planetaria, debemos asumir que cada acción que emprendemos va a tener una consecuencia para la totalidad del entorno al que se dirige. En este sentido, la interdependencia pasa de ser una opción actitudinal a convertirse en una realidad en la que el futuro colectivo depende de decisiones personales. Gestionar lo complejo requiere aceptar una moral conjunta y respetar de forma escrupulosa las reglas negociadas. Lo complejo no se puede utilizar para imponer la mayoría a la minoría, ni para aniquilar la cultura opuesta. Por eso, Morín (2001) nos habla de establecer unas normas básicas que se podrían recoger en lo que él llama "la ética de la comprensión" (p.120). En este sentido, afirma que "comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva la comprensión demanda apertura, simpatía y generosidad" (p.115).

La teoría de Morín, en su vertiente socio-cultural, nos invita a una comprensión facilitadora del diálogo y de la empatía que requiere sembrar conciencia crítica en el alumnado para caminar sin miedo hacia lo desconocido. Esto nos lleva a desarrollar una nueva idea de democracia sustentada en el diálogo permanente entre las distintas sensibilidades socio-culturales y no en una imposición de la mayoría sobre la minoría. En este sentido, dicho autor (2001) afirma:

> El respeto a la diversidad significa que la democracia no puede identificarse con la dictadura de la mayoría sobre las minorías; debe incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión y debe permitir la expresión de ideas heréticas y marginales. (p.132)

Morín sorprende con una teoría en la que la unión científica y humanística no se hace sobre la base de la renuncia sino que diferencia el aspecto técnico de los saberes del aspecto socio-cultural de los distintos grupos humanos. A partir de la unión de los saberes, Morín propone el respeto a las distintas singularidades que la creación humana ha sido capaz de desarrollar. Por lo tanto, cuando la complejidad toma como instrumento básico el diálogo entre culturas que se reconocen mutuamente se convierte en un instrumento para compartir avances científicos y tecnológicos. Como se verá más adelante, aquí surge la verdadera interdependencia que permite el enriquecimiento mutuo y el avance colectivo.

5.2 El marco legal de la diversidad

El marco legal que permite defender una educación para la diversidad cultural tiene su comienzo en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (1948) que establece:

- Artículo 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento , de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, por la práctica, el culto y la observancia

De acuerdo con este artículo, catalogado como "de libertades" todos tenemos derecho a desarrollarnos conforme a nuestros valores morales y a disfrutar de las prácticas que caracterizan a nuestra propia cultura. Esto quiere decir, que una educación sustentada en los Derechos Humanos debe propiciar un diálogo que facilite un intercambio sin asimilaciones ni renuncias por parte de ningún grupo cultural. Se trata de conocerse, reconocerse y respetarse.

- Artículo 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar

y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

La libertad de opinión o de expresión es el primer pilar para el desarrollo de una verdadera diversidad cultural ya que, sin ella, no es posible la creación cultural. Sin libertad creadora el desarrollo colectivo se paraliza impidiendo hacer del sector cultural una fuente de crecimiento socio-económico. Por lo tanto, la libertad facilita la puesta en marcha de industrias y sectores productivos que contribuyen al bienestar de la ciudadanía y a su evolución personal y colectiva.

- Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

El derecho a la vida cultural nos abre un camino de desarrollo en el que se hacen necesarias muchas de las profesiones que caracterizan a nuestra sociedad. La cultura se convierte así en un pilar generador de bienestar a través del que es posible desenvolver carreras profesionales, adquirir experiencia y recrear la realidad que nos es propia.

La UNESCO dedica al tema cultural una serie de declaraciones con una clara tendencia protectora de la diversidad y potenciadora de la misma como un recurso que puede ser un motor de progreso y bienestar. La primera de estas declaraciones se firma en París en 1996. La UNESCO dice en esta declaración que:

Nuestro objetivo es mostrarles cómo la cultura moldea nuestro pensamiento, nuestra imaginación y nuestro comportamiento. La cultura es la transmisión de comportamiento tanto como una fuente de cambio, creatividad y libertad, que abre posibilidades de innovación. Para los grupos y las sociedades, la cultura es energía, inspiración y empoderamiento, al mismo tiempo que conocimiento y reconocimiento de la diversidad.

Así como la tarea de construir la paz y consolidar los valores democráticos constituye un conjunto indivisible de objetivos, de la misma manera el goce de los derechos económicos y políticos no se puede disociar de los derechos sociales y culturales.

En esta declaración se propone el establecimiento de cinco pilares éticos inspirados en la interdependencia cada vez más evidente entre los pueblos:

- Derechos Humanos y responsabilidades.
- Democracia y los elementos de la sociedad civil.
- Protección de las minorías.
- Voluntad de resolver pacíficamente los conflictos y negociar con equidad.
- Equidad intergeneracional.

Por otra parte, establece un compromiso con el pluralismo afirmando que "una nación que confíe en la diversidad creativa tendrá que forjar un sentido de sí misma como comunidad cívica, enraizada en valores que todos puedan compartir y por lo tanto libres de cualquier connotación de exclusividad étnica". Con estas palabras la Declaración se ancla en los Derechos Humanos y en las libertades individuales para, a partir de ellas, proteger la diversidad. Una diversidad que considera creativa, pero para esta Declaración:

La noción de creatividad se debe utilizar ampliamente, no sólo para referirse a la producción de un nuevo objeto o forma artísticos, sino también a la solución de problemas en cualquier terreno imaginable. Lejos de estar emparentada únicamente con las artes, la

creatividad es vital para la industria y el mundo de los negocios, para la educación y el desarrollo social y de la comunidad.

Seguidamente, la Declaración hace una denuncia sobre la creatividad artística "la participación activa de la gente en las formas de expresión cultural sigue siendo menospreciada. Frecuentemente se olvida que la creatividad es una fuerza social, ya se trate de un artista aficionado o de los esfuerzos de una comunidad".

Por otra parte, la Declaración dedica un capítulo a lo que considera "Los desafíos de un mundo más mediático" en el que propone unos medios de comunicación globales en los que puedan estar presentes todas las culturas.

Respecto a la igualdad de género en las culturas defiende la necesidad de empoderamiento de las mujeres, concibiendo su visión de la diversidad entre dos polos: el etnocentrismo o eurocentrismo y el relativismo cultural.

En el capítulo dedicado a los niños y jóvenes ahonda en la necesidad de protegerlos de la discriminación, de la explotación y la falta de atención y afirma que "la educación debe alcanzar a los inalcanzables e incluir a los excluidos".

Respecto a la diversidad lingüística afirma que "es un bien precioso y menguarla disminuiría el acervo humano de saber e instrumentos de pensamiento creativo y comunicación. Pero muchas lenguas están condenadas a desaparecer. Antes de que suceda hay que grabarlas, y también redactar gramáticas, léxicos y contextos".

Tampoco se olvida del medio ambiente y la necesidad de hacer sostenibles los contextos ecológicos de las culturas más allá de los avances tecnológicos y los crecimientos demográficos; es lo que llama "la equidad entre las generaciones". Según la comisión se "sostiene el principio de justicia intergeneracional en la creencia de que hay que apoyar

enérgicamente todas las iniciativas de los jóvenes respecto a la conservación del medio natural".

Esta primera declaración de la UNESCO sobre diversidad resulta tan retadora como innovadora pero, sobre todo, es muy consciente de que la cultura es siempre un hecho contextualizado en el que interactúan distintos valores e intereses mientras la persona se desarrolla. Este desarrollo se produce siempre delimitado por el hecho cultural de modo que se convierten en compañeros inseparables en el viaje al progreso colectivo:

> En el medio urbano, la mezcla de modos de vida y formas de expresión tiene un gran potencial de creación e innovación, lo mismo que de conflicto. Consolidar la integración social dentro del respeto a la diversidad étnica y cultural y al mismo tiempo permitirlas florecer es un reto para las políticas públicas. Apoyar formas y expresiones artísticas nuevas, emergentes y experimentales es invertir en desarrollo humano.

La declaración es consciente de que esto requiere otras formas de financiación que no supongan cargar los fondos públicos.

Por otra parte, la declaración vuelve a insistir en su posicionamiento totalmente alejado tanto del relativismo como del etnocentrismo: "la diversidad estimularía el respeto, sin llevar a un relativismo ético". Desde este posicionamiento la comisión propone cuatro líneas de investigación prioritarias:

- Cuestiones conceptuales, metodológicas y estadísticas.
- Cultura, desarrollo y pobreza.
- Relaciones entre democratización, liberalización y empoderamiento.
- Desarrollo sostenible.

Finalmente define una agenda internacional con diez acciones para dar cumplimiento a los siguientes objetivos:

- Ofrecer, a nivel internacional, un instrumento permanente de debate y análisis sobre cuestiones relacionadas con la cultura y el desarrollo;
- Iniciar un proceso que permita extender al plano global e internacional principios y procedimientos que se practican en el plano nacional;
- Crear un foro de debate que permita llegar a un consenso internacional sobre cuestiones esenciales relacionadas con la cultura y el desarrollo.

Estos objetivos dan lugar a un decálogo de acciones destinadas a desarrollar los principios de la Declaración:

1. En la primera acción, la UNESCO se compromete a la publicación anual de un informe sobre cultura y desarrollo que tenga en cuenta los datos de todos los organismos internacionales.
2. En la segunda acción, destacan dos ideas: la primera es la necesidad de un desarrollo contextualizado, según la Declaración "el desarrollo sin contexto humano y cultural es un desarrollo sin alma". La segunda idea nos lleva, de nuevo, a la filosofía de los Derechos Humanos afirmando que "es necesario pasar de la seguridad por las armas a una seguridad basada en el desarrollo".
3. La movilización internacional de los Voluntarios del Patrimonio Cultural. Según la Declaración :

Su misión consistiría en contribuir a la preservación y al enriquecimiento del patrimonio humano, tangible o intangible, poniendo a su servicio técnicas modernas para difundir conocimientos útiles, fomentar la sensibilidad del individuo hacia el patrimonio colectivo y promover mayor comprensión y respeto mutuo entre las culturas.

4. La cuarta acción promueve "un plan internacional en pro de la igualdad de género". Este plan tiene como objetivo la erradicación de la violencia y el empoderamiento femenino. En este sentido, propone, entre otras acciones, la creación de un banco internacional que conceda microcréditos a las mujeres o la recopilación de información acerca de la violencia de género. Acaba esta acción con una llamada a todas las instituciones a luchar por una igualdad de género real:

La comisión quiere hacer hincapié en que por muy importantes que sean las legislaciones, las leyes pueden ofrecer muy poca protección a las mujeres a menos que las actitudes culturales y los sistemas educativos incorporen plenamente los derechos de la mujer e inculquen el respeto de estos derechos en la educación de las nuevas generaciones del siglo XXI. Los derechos de género deben convertirse en parte integrante de los derechos humanos y culturales fundamentales. Todos los seres humanos, con independencia de su sexo, deben aprender esta lección desde la infancia.

5. La quinta acción se dirige a "facilitar el acceso, la diversidad y la competencia en el sistema internacional de medios de comunicación". La comisión invita a los poderes económicos a financiar medios de comunicación independientes, sean públicos o privados para que todas las culturas tengan acceso a los mismos gestando una equidad previa a la competitividad.
6. "Los derechos y la autoreglamentación de los medios de comunicación". La comisión propone enmarcar las libertades en un código ético que impida caer en el libertinaje; así lo refleja el apartado 6.1. Por otra parte, se recomienda la promoción de un foro internacional sobre violencia y pornografía en los medios en el que se trataría de adoptar medidas de distinta índole a nivel legal y a nivel ético.
7. "La protección de los derechos culturales en tanto que derechos humanos". En esta acción se marca el objetivo de elaborar un inventario de los derechos culturales no

protegidos. Este inventario se pasaría a la Comisión de Derecho Internacional para la elaboración de un Código Internacional de Conducta relativo a la Cultura. Sobre este código se crearía una Oficina Internacional del Mediador en materia de Derechos Culturales que colaboraría con otros organismos como ACNUR.

8. "Una ética global para el buen gobierno del mundo". Esta ética se sustentaría en los pilares de los derechos humanos, el codesarrollo y el respeto a las minorías en todos los países.
9. "Una organización de las Naciones Unidas centrada en los pueblos". Concibe a los pueblos como agentes de cambio que necesitan capacidad de expresión en los foros internacionales, lo que representa un cambio de enfoque respecto a las Naciones que dejarían de tener una única voz para escuchar a todas las voces presentes en su territorio.
10. "Hacia una Cumbre Mundial sobre Cultura y Desarrollo". En ese empeño por escuchar todas las voces, se propone una cumbre que sitúa el desarrollo al servicio de los pueblos. De acuerdo con el apartado 10.2

Esto no es una utopía, sino un requisito para la supervivencia y el progreso del ser humano en nuestro planeta. Ahora bien, este barco de nuestra diversidad creativa no surgirá por generación espontánea; exigirá, por el contrario, un esfuerzo considerable y sostenido.

En el 2001 se proclama la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, en cuyo Preámbulo comienza "afirmando que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y entendimiento mutuos están entre los mejores garantes de la paz y seguridad internacionales."

Ya en su artículo 1º define la cultura como algo vivo, original y plural, sujeto a cambio y creatividad a través del tiempo. Según dicha Declaración (2001):

La diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

En el artículo 2º, se empieza a ligar la diversidad y el pluralismo al desarrollo social y comunitario, afirmando que "el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública." Así, se concibe el pluralismo como un motor de diálogo y respeto mutuo que nos puede llevar a desarrollar proyectos interculturales.

El artículo 3º es más específico y ya habla de la diversidad como factor de desarrollo, entendiendo este término en toda su amplitud.

Como no podía ser de otra forma, la Declaración se enmarca dentro de los Derechos Humanos (art. 4º) definidos en el artículo 5º como "universales, indisociables e interdependientes".

El artículo 6º analiza los distintos aspectos que propician la diversidad cultural y lo hace desde una perspectiva amplia que abarca todo los saberes incluidos en la complejidad del "todo":

La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico –comprendida su forma electrónica- y la posibilidad para todas las culturas, de estar presente en los medios de expresión y de difusión son los garantes de la diversidad cultural.

A partir de aquí, se inicia una segunda parte en la Declaración en la que se nos habla de diversidad cultural y creatividad. El artículo 7º inicia esta segunda parte afirmando que "toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras". De acuerdo con esto, la interculturalidad es una forma de recreación cultural que nos permite, además, establecer vínculos sólidos con otras comunidades, no sólo en lo cultural sino también en lo político y en lo económico. En este aspecto, profundiza el artículo 8º titulado "los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las demás". De acuerdo con el contenido del artículo, dichos servicios "son porteadores de identidad, de valores y servicios, no deben ser considerados como mercancías o bienes de consumo como los demás".

Quizás, la parte más interesante de esta Declaración es la titulada *Diversidad Cultural y Solidaridad Internacional*. Este apartado empieza con un ambicioso artículo 10º titulado "Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial". En este artículo, se afirma que "es necesario reforzar la cooperación y la solidaridad internacionales destinadas a permitir que todos los países, en particular, los países en desarrollo y los países en transición establezcan industrias viables y competitivas en los planos nacionales e internacionales." Esto quiere decir que la solidaridad interdependiente entre los países debe contribuir al desarrollo de la cultura en situación de inferioridad, minoritaria o minorizada.

El artículo siguiente invita a una unidad de acción entre el sector público, el privado y la sociedad civil que, ciertamente, contribuiría al desarrollo de productos culturales que, a su vez, pueden ser generadores de bienestar social.

La Declaración acaba con veinte orientaciones para su aplicación entre las que podemos destacar las siguientes:

- TERCERA. "Favorecer el intercambio de conocimientos (…) en materia de pluralismo cultural."
- QUINTA. "Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas."
- SEXTA. "Fomentar la diversidad lingüística –respetando la lengua materna- en todos los niveles de la educación, donde quiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad".
- SÉPTIMA. "Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes."
- OCTAVA. "Incorporar al proceso educativo (…) métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber."
- DÉCIMA. "Promover la diversidad lingüística en el espacio numérico y fomentar el acceso gratuito y universal, a través de las redes mundiales, a todas las informaciones que pertenecen al dominio público."
- UNDÉCIMA.

Luchar contra las disparidades que se han dado en llamar "brecha digital" -en estrecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas- favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la difusión electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos digitales de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.

- DUODÉCIMA.

Estimular la producción, la salvaguardia y la difusión de contenidos diversificados en los medios de comunicación y las redes mundiales de información y, con este fin, promover la

función de los servicios públicos de radiodifusión y de televisión en la elaboración de producciones audiovisuales de calidad, favoreciendo en particular el establecimiento de mecanismos de cooperación que faciliten la difusión de las mismas.

- DECIMOCUARTA.

Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales, en particular por lo que respecta a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.

- DECIMOQUINTA.

Apoyar la movilidad de creadores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de programas y actividades conjuntas de investigación, de carácter internacional, procurando al mismo tiempo preservar y aumentar la capacidad creativa de los países en desarrollo y en transición.

- DECIMOSEXTA.

Garantizar la protección del derecho de autor y los derechos con él relacionados, con miras a fomentar el desarrollo de la creatividad contemporánea y una remuneración justa de la labor creativa, defendiendo al mismo tiempo el derecho público de acceso a la cultura, de conformidad con el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

- DECIMOCTAVA. “Fomentar políticas culturales que promuevan los principios consagrados en la presente Declaración, entre otras cosas mediante modalidades prácticas de apoyo y/o marcos reglamentarios apropiados, respetando las obligaciones internacionales de cada Estado.”

En octubre de 2005 tiene lugar en París la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Dicha convención se declara:

Consciente de que la diversidad cultural crea un mundo rico y variado que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones,

Recordando que la diversidad cultural, tal y como prospera en un marco de democracia, tolerancia, justicia social y respeto mutuo entre los pueblos y las culturas, es indispensable para la paz y la seguridad en el plano local, nacional e internacional,

Encomiando la importancia de la diversidad cultural para la plena realización de los derechos humanos y libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos universalmente reconocidos, (…)

Reconociendo la importancia de los conocimientos tradicionales como fuente de riqueza inmaterial y material, en particular los sistemas de conocimiento de los pueblos autóctonos y su contribución positiva al desarrollo sostenible, así como la necesidad de garantizar su protección y promoción de manera adecuada, (…)

Destacando la importancia de la cultura para la cohesión social en general y, en particular, las posibilidades que encierra para la mejora de la condición de la mujer y su papel en la sociedad, (…)

Reiterando que la libertad de pensamiento, expresión e información, así como la diversidad de los medios de comunicación social, posibilitan el florecimiento de las expresiones culturales en las sociedades, (…)

Recordando que la diversidad lingüística es un elemento fundamental de la diversidad cultural, y reafirmando el papel fundamental que desempeña la educación en la protección y promoción de las expresiones culturales, (…)

Subrayando la función esencial de la interacción y la creatividad culturales, que nutren y renuevan las expresiones culturales, y fortalecen la función desempeñada por quienes participan en el desarrollo de la cultura para el progreso de la sociedad en general, (…)

Persuadida de que las actividades, los bienes y los servicios culturales son de índole a la vez económica y cultural, porque son portadores de identidades, valores y significados, y por consiguiente no deben tratarse como si sólo tuviesen un valor comercial.

Los objetivos de la Convención expuestos en el artículo 1º giran en torno a la protección de las expresiones culturales y el fomento del diálogo para el intercambio, sin olvidar, el importante vínculo entre cultura y desarrollo, en el que más tarde se profundizará.

Entre los principios más destacados están:

- TERCERO. Principio de igual dignidad y respeto de todas las culturas.
- CUARTO. Principio de solidaridad y cooperación internacionales.
- SEXTO. Principio de desarrollo sostenible.
- SÉPTIMO. Principio de acceso equitativo.
- OCTAVO. Principio de apertura y equilibrio.

De acuerdo con estos principios, toda cultura es un bien de la humanidad y, como tal, se debe proteger pero, además, es un elemento que favorece el desarrollo colectivo por lo que su conservación es susceptible de generar bienestar para las generaciones presentes y futuras. Por lo tanto, los derechos culturales forman parte y favorecen el desarrollo de los derechos humanos en la medida que generan servicios para el disfrute de una ciudadanía que es depositaria, portadora, generadora y creadora de su propia cultura.

Ya en nuestro país se hará referencia a dos leyes básicas: la Constitución de 1978 y el Estatuto de Autonomía de Galicia (1981) en las que se sigue la línea de apoyo y fomento de la diversidad.

La Constitución Española de 1978 establece en su artículo 3º que

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Por lo tanto, en sintonía con las declaraciones internacionales vistas anteriormente, se muestra partidaria y defensora de la protección y el respecto a la diversidad. En la misma sintonía proclama en su artículo 16 la libertad ideológica, religiosa y de culto:

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.
2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.
3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

El artículo 20 reconoce la libertad de expresión que resulta fundamental para el pleno desarrollo de las culturas, así como su recreación de acuerdo con la evolución y el momento histórico de las sociedades que les son propias:

1. Se reconocen y protegen los derechos:

a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.

c) A la libertad de cátedra.

d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.
3. La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.
4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.
5. Sólo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial.

Este Artículo es la base de toda democracia que se precie y representa también el derecho fundamental para recrear una cultura viva, anclada en una realidad en cambio constante

susceptible de ser recreada por las distintas disciplinas artísticas. En la libertad de expresión nace la libertad creadora de proyectar la propia visión de la realidad y es aquí donde las recreaciones se convierten en un motor de avance y de progreso colectivo para las distintas culturas.

Otro Artículo que resulta fundamental, en el desarrollo tanto de la cultura como de los derechos culturales, es el 22 que proclama el derecho de asociación:

1. Se reconoce el derecho de asociación.
2. Las asociaciones que persigan fines o utilicen medios tipificados como delito son ilegales.
3. Las asociaciones constituidas al amparo de este artículo deberán inscribirse en un registro a los solos efectos de publicidad.
4. Las asociaciones sólo podrán ser disueltas o suspendidas en sus actividades en virtud de resolución judicial motivada.
5. Se prohíben las asociaciones secretas y las de carácter paramilitar

El reconocimiento de este derecho dio lugar a la creación de asociaciones que velan por la protección, conservación y promoción de las distintas expresiones culturales. En nuestro país dichas asociaciones resultan fundamentales para la conservación de distintas tradiciones de carácter local que estaban desapareciendo.

Otro derecho fundamental para el desarrollo de las culturas es el derecho a la educación, recogido en el Artículo 27 de nuestra Constitución:

a. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

b. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

c. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

d. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

e. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

f. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

g. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

h. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

i. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

j. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

A través de la educación se inicia a los nuevos miembros de la comunidad en sus costumbres. Por lo tanto, resulta imprescindible que la cultura esté presente en todos los ámbitos sociales, impregnando la vida de la comunidad. En este sentido, se hace imprescindible garantizar a todas las culturas su presencia en el sistema educativo para lo que necesitamos establecer un diálogo intercultural que nos impulse a conocernos.

Ya en los “principios rectores de la política social y económica” destacamos los siguientes aspectos:

- El artículo 39 garantiza la protección de la familia (hay que recordar que la familia es la primera institución de socialización):

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.

2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.

3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.

4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

- El artículo 44.1 establece el derecho a acceder a la propia cultura: “Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.”
- El artículo 46 se afirma

Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio.

- El artículo 48 establece el derecho a la participación social de la juventud: “Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural.”

Para finalizar el marco legal se citarán tres artículos del Estatuto de Autonomía de Galicia de 1981:

- En el Artículo 5 se establece que

1. La lengua propia de Galicia es el gallego.
2. Los idiomas gallego y castellano son oficiales en Galicia y todos tienen el derecho de conocerlos y usarlos.
3. Los poderes públicos de Galicia garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas y potenciarán la utilización del gallego en todos los órdenes de la vida pública, cultural e informativa, y dispondrán los medios necesarios para facilitar su conocimiento.
4. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.

- En el Artículo 7.1 se reconoce la galleguidad de las comunidades del exterior en los siguientes términos:

Las Comunidades gallegas asentadas fuera de Galicia podrán solicitar, como tales, el reconocimiento de su galleguidad entendida como el derecho a colaborar y compartir la vida social y cultural del pueblo gallego. Una Ley del Parlamento regulará sin perjuicio de las competencias del Estado el alcance y contenido de aquel reconocimiento a dichas Comunidades que en ningún caso implicará la concesión de derechos políticos.

- El Artículo 27 que define las competencias exclusivas de la Comunidad establece, en cuanto a la cultura, las siguientes:

- Diecisiete. La artesanía.

- Dieciocho. Patrimonio histórico, artístico, arquitectónico, arqueológico, de interés de Galicia, sin perjuicio de lo que dispone el artículo 149.1.28 de la Constitución; archivos, bibliotecas y museos de interés para la Comunidad Autónoma, y que no sean de titularidad estatal; conservatorios de música y servicios de bellas artes de interés para la Comunidad.
- Diecinueve. El fomento de la cultura y de la investigación en Galicia, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 149.2 de la Constitución.
- Veinte. La promoción y la enseñanza de la lengua gallega.
- Veintiuno. La promoción y la ordenación del turismo dentro de la Comunidad.
- Veintidós. La promoción del deporte y la adecuada utilización del ocio.
- Veintitrés. Asistencia social.
- Veinticuatro. La promoción del desarrollo comunitario.

Con estas competencias, se impulsa el desarrollo de las culturas que interactúan en el territorio; pero, a partir del marco legal expuesto, es imprescindible establecer un diálogo intercultural que permita conocernos y presentarnos como un todo interdependiente que invite al visitante a recorrer el país. En la educación esto se tiene que traducir en una acción dialógica que nos lleve a acercarnos al otro conociendo sus costumbres e integrándolas en nuestra propia realidad.

5.3 La diversidad como fuente de riqueza socioeconómica

La diversidad cultural es una realidad innegable a la que se debe dar respuesta desde distintos ámbitos, teniendo en cuenta la potencialidad que tiene en cuanto al desarrollo comunitario y a la creación de productos culturales originales susceptibles de convertirse en un atractivo turístico. En este sentido, es necesario conservar y promocionar las peculiaridades de cada territorio porque en ellas hay una fuente de riqueza que genera una actividad económica imprescindible.

Es necesario reconocer que la realidad es un mosaico cultural que nos permite desarrollar formas específicas de responder a un territorio diverso que da lugar a modos de vida muy diferenciados. A partir de aquí, se hace imprescindible desarrollar interdependencias culturales y sociales que traigan consigo, más allá del conocimiento y el reconocimiento de la diferencia, una administración conjunta de recursos que lleve a un desarrollo equitativo de la diversidad y, consecuentemente, a una igualdad de oportunidades tanto individual como colectiva.

La educación intercultural forma parte de todas aquellas que buscan un conocimiento exhaustivo de la realidad desde lo local hasta lo universal, basándose en el diálogo como forma de conocimiento y aprendizaje, que nos lleva a una educación horizontal en donde educador y educando interactúan para descubrir y construir la propia visión del mundo. En este sentido, para Jares (1999) la educación intercultural forma parte de la educación para la paz, al igual que la educación para la comprensión internacional que según el mismo autor:

> Parte del supuesto de la cada vez mayor interdependencia de las naciones para, sobre este axioma, favorecer esa interdependencia mediante el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos del mundo, al mismo tiempo que se constatan determinados problemas que afectan al conjunto del planeta y para los que es necesario el concurso cooperativo de la humanidad para su solución. (p.150)

Tal y como nos dice Jares, la educación intercultural requiere una interdependencia efectiva en la que, a través del diálogo, las personas se sientan parte de las expresiones culturales presentes en el territorio promoviendo su crecimiento. Siguiendo a Jares también se podría hablar de la educación para la comprensión internacional, la educación mundialista o la educación para el desarme entre otros enfoques que el autor integra en la educación para la paz. Entre estas educaciones, sea cual sea el enfoque que se tome como centro, existe una

interdependencia que las lleva a una continua relación entre sus programas que tienen el reto de complementarse y reforzarse hasta establecer una visión poliédrica de los contenidos que transmiten. Por lo tanto, no pueden darse aisladas sino que tienen que ser transmitidas en una interdependencia consciente.

La diversidad no sólo es reconocer lo diferente y coexistir, sino que es proporcionarle vías de desarrollo en el territorio compartido para enriquecimiento mutuo tanto sociocultural como económico. Es posible educar para la diversidad pero dicha educación necesita de la madurez de una sociedad dialógica dispuesta a abrazar la diferencia y construir una realidad compartida.

5.4 El diálogo en las relaciones interculturales

La única forma de instaurar una verdadera educación intercultural es el diálogo. El diálogo permite ser consciente del otro para acercarse a su visión del mundo. En este sentido, Freire (1997) afirma que

> *Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.* La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro adiestramiento del profesor no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso. (p.43)

A través del diálogo descubrimos valores comunes que nos llevan a pensar en esa unidad compleja que es el ser humano y reflexionar en que si fue capaz de dividir al saberse diferente también tiene que ser capaz de pensarse críticamente para unirse en la diferencia.

Freire (2001) dice que “el educador progresista, capaz y serio, no sólo debe enseñar muy bien la disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente” (p.54).

El diálogo intercultural es una forma de compartir un espacio común que permanece dividido en distintas realidades culturales. A partir de la interacción entre realidades y visiones del mundo, el espacio puede llegar a transformarse en convivencia. Freire (2001) nos dice “cambiar es difícil pero es posible” (p.91). Ciertamente, si el sistema educativo se convierte en un entorno de diálogo y de naturalización de la diferencia, será capaz de forjar relaciones más allá del ámbito escolar que hagan reflexionar a la sociedad. Por eso, es tan importante introducir la cuestión intercultural en los contenidos educativos, porque a partir de ella nacen relaciones naturalizadas que ya no se plantearán si hay que integrar o no la diferencia, sino que crecerán con ella y formará parte de su propia identidad.

El diálogo se convierte aquí en la mejor herramienta de conocimiento, interiorizándose en la vida cotidiana del educando hasta hacerse imprescindible para alcanzar los objetivos vitales. El diálogo es la capacidad frente a la intolerancia que según Freire (2006):

> Es la incapacidad de convivir con el diferente. Es la incapacidad de descubrir que el diferente es tan valioso como nosotros o, a veces, mejor, en ciertos aspectos es más competente. Lo que significa que el diferente no es necesariamente inferior, no existe eso. (p.71)

El diálogo es siempre una forma de educación permanente que nos abre a conocer nuevas formas de existencia. A través de la palabra, el otro se convierte en realidad para dejar de ser prejuicio y a partir de ahí establecer puntos de encuentro desde los que propiciar la unión en la diferencia. Por otra parte, el diálogo crítico nos abre los ojos a nuestra propia inconclusión

mostrándonos las infinitas posibilidades de la creación y recreación cultural. El diálogo entre culturas es la mejor herramienta para entretejer una realidad compleja que es fruto del infinito espíritu creador de la humanidad.

El diálogo tiene una profunda proyección práctica en la dinámica del funcionamiento de los centros como nexo de equilibrio entre dos polos: delegar y centralizar. Siguiendo Guttman (2001) ambos polos son inaceptables pero, ambos constituyen una balanza sostenida en un diálogo sincero y de contenido que nos ayude a caminar hacia espacios de inclusión. Guttman plantea en forma de consenso una discusión presente en diversos ámbitos de nuestra sociedad, una discusión que debe marcarse el reto de llegar a un punto de equilibrio. Para la citada autora:

> El objetivo del modelo participativo consiste en aumentar la participación de los alumnos el aprendizaje, mediante el desarrollo y la extensión de intereses ya existentes de forma intelectualmente productiva. (…)
>
> En la medida en que el modelo participativo construye a partir de los intereses de los alumnos y logra incorporarlos al aprendizaje, se puede considerar más democrático que el método disciplinario. (p. 119)

La acción dialógica se convierte entonces en un arma de empoderamiento que nos lleva a descubrir críticamente la realidad, analizándola y proyectando en ella nuestra autorrealización. Este descubrimiento crítico también conlleva reconocer que en toda visión del mundo existe un importante componente emocional que mediatiza el diálogo. Las emociones presentes son el primer tema que se debe tratar desde un punto de vista crítico, de ellas dependen las relaciones que se puedan gestar y su efectividad en el desarrollo intrapersonal e interpersonal. Según Guttman:

> El método participativo otorga prioridad al fortalecimiento de la autoestima y al compromiso social, incluso a costa de la humildad y el orden, y supone una prioridad sostenida por el objetivo democrático de educar a los ciudadanos con capacidad para participar en la política. Pero, como no todas las cosas buenas van juntas en la educación (…), esta prioridad no es absoluta, sino que se debe dejar de lado cuando el desorden y la arrogancia son tan grandes como para amenazar la empresa misma de la educación en los colegios. (p. 120)

El sistema educativo no puede permitirse el error de caer en los polos ni del absolutismo ni del relativismo moral, debe someterlos a la balanza del diálogo hasta construir un marco moral aceptable para todos. Políticamente, esta misma dinámica se da entre la delegación y la centralización; de nuevo, el diálogo es la única arma para construir el término medio aceptable para ambas partes (Guttman, 2001).

El diálogo es el seguro de la convivencia intercultural, del crecimiento personal, del progreso colectivo y de los propios sistemas democráticos que guardan en él su razón de ser. Por lo tanto, es imprescindible una educación horizontal que nos invite a comprender la visión opuesta, para buscar en el poliedro de la empatía puntos comunes sobre los que construir espacios de convivencia.

5.5 Interdependencia entre culturas y recreación cultural

Es necesario concebir la cultura como algo vivo y en cambio constante. Una cultura no es un hecho aislado para conservar intacto, precisa cambio, precisa innovación, adaptarse al ritmo de la realidad y cada vez más vivimos en una realidad global cuyo radio de influencia es ilimitado. La globalización de la información es una forma de promoción de la cultura pero, también, un medio para acercar culturas y ponerlas en contacto.

En este contexto, se hace necesario establecer interdependencias socioculturales que nos lleven a compartir avances científicos y tecnológicos con las diferentes culturas sin que, por ello, pierdan su esencia. En este sentido, nos dice Morín (2001):

> La diáspora de la humanidad (…) produjo una extraordinaria diversidad de lenguas, culturas, destinos, fuente de innovación y creación en todos los campos. El tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora. (p. 78)

La interdependencia en el ámbito cultural es una forma de reconocer, no sólo al otro, sino, también, la necesidad del otro concibiendo cada cultura como una fuente de conocimiento de la que beber para el avance colectivo. Esta interdependencia es creadora y generadora de espacios de convivencia en los que el conocimiento mutuo lleva al desarrollo de ideas y proyectos que contribuyen a un bienestar común.

La teoría de Morín nos hace totalmente conscientes de aquellos aspectos de la realidad que son susceptibles de globalizar y los que no. En este sentido, los avances científicos y tecnológicos deben ser un bien común al servicio de todas las culturas; al mismo tiempo que las culturas tienen que conocerse y reconocerse como un patrimonio complejo y diverso que entreteje el mosaico de la humanidad.

La interdependencia cultural se convierte en un método de desarrollo dialógico en el que cada parte tiene las mismas oportunidades de ser, no permitiéndose la minoración de ningún colectivo cultural. En las interdependencias culturales surgen fusiones o colaboraciones que crean el ambiente necesario para la recreación y la nueva creación de productos culturales. Por lo tanto, a través de la interdependencia las culturas se mantienen vivas y evolucionan en las recreaciones que sus miembros son capaces de llevar a cabo en un determinado contexto histórico.

La interdependencia es una garantía de paz, prosperidad y libertad que extiende los horizontes del desarrollo sin renunciar a ninguna identidad.

5.6 El pensamiento policéntrico y el poliedro de la empatía

Nos dice Morín (2001) que:

> Este planeta pide un pensamiento policéntrico capaz de un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad-diversidad de la condición humana; un pensamiento policéntrico, alimentado con las culturas del mundo. Educar para este pensamiento es la finalidad de la educación del futuro que en la era planetaria debe trabajar en favor de la identidad y la conciencia terrestre. (p.77)

El pensamiento policéntrico nos invita a poner en el centro ilímites universales desde los que la creatividad genera respuestas originales de cada cultura a su entorno. Aquí descubrimos que cada persona es lo que vive, las respuestas que su grupo de pertenencia ideó a cada obstáculo. Esto quiere decir, que las primeras actitudes para acercarse a una cultura nueva son la comprensión y la empatía. Aquí, es necesario volver al poliedro para buscar y visualizar los puntos de vista del otro, tratando de comprender sus formas de responder a la realidad.

El poliedro de la empatía es una forma de buscar las perspectivas de los otros intentando comprenderlas y buscar un término medio en el que se pueda negociar la construcción de una realidad conjunta. El diálogo intercultural precisa de la base de la comprensión mutua pero esta base no puede surgir de la renuncia si no de la valoración de aquello que es común entre ambos grupos para caminar hacia la comprensión de la diferencia. En este sentido, el poliedro nos invita a ver la realidad desde el punto de vista opuesto empatizando con el mismo para posteriormente buscar la construcción de un espacio común en el que sea posible la convivencia. El poliedro contiene todos los puntos de vista y los involucrados en la

negociación de la realidad deben girar por todas sus aristas procurando en cada una de ellas reflexionar sobre la perspectiva que le ofrece de la realidad. Este intercambio de perspectivas debe ser objetivo y sincero, aproximándonos a una voluntad de diálogo empático que acerque posiciones y contribuya al entendimiento mutuo del que nace la comprensión y posteriormente la convivencia. En el juego de las perspectivas tenemos que valorar hasta donde puede ceder cada grupo pero también como podemos crear una perspectiva conjunta sobre la que intervenir en la realidad compartida. La creación de esta perspectiva nos abre un camino para la construcción de una salida conjunta a la rotonda intercultural, en esa salida la diversidad tiene que ser vista por todos los grupos como un valor añadido. La salida de la diversidad no puede hacernos caer en un relativismo moral en el que "todo vale". Esta es la razón por la que siempre que se habla de interculturalidad se empieza con un análisis exhaustivo de los Derechos Humanos que se sitúan en la base de todo diálogo. Una vez asumida esta condición, sine qua non, el poliedro es una forma de acceder a los puntos de vista del otro y comprender las razones de su visión del mundo.

El pensamiento policéntrico y el poliedro son dos medios complementarios para acercarse sin miedo a lo desconocido sabiendo que conocer significa ampliar horizontes vitales valorando las distintas respuestas a la realidad que las culturas elaboran desde tiempos ancestrales para avanzar a través de la propia historia; una historia que hoy más que nunca se entreteje y se vuelve compleja para mostrarnos que el mejor avance para el conocimiento y para la sociedad es la comprensión.

5.7 Creando espacios de convivencia

La comunidad educativa debe tener una presencia constante en la sociedad para la que forma personas. Cuando hablamos de la comunidad tenemos que pensar la misma en el sentido más amplio posible, ya no llega con trabajar con el alumno sino que también hay que

trabajar con su entorno, procurando que las soluciones promovidas por el sistema educativo se pongan en práctica en la sociedad.

Crear un espacio de convivencia significa darles a los actores de ese espacio la posibilidad de transformarlo. El espacio de convivencia debe surgir de una puesta en común de las ideas de todos los actores y desarrollarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. **La resolución de conflictos**. Es necesario aprender a dialogar poniéndose en el lugar del otro y valorando sus puntos de vista junto con los nuestros hasta crear una solución común.
2. **Valorar la diferencia frente a la segregación y a la homogeneización**. Como demuestra la teoría de Morín, es posible unir sin perder identidad.
3. **Naturalizar la diferencia**. Integrar es convivir y convivir implica contar con el otro en todos los aspectos del día a día. En la medida que la convivencia traspase los muros escolares seremos capaces de construir interdependencias culturales desde las que normalizar la diferencia.
4. **Educar para el desarrollo comunitario**, entendido como un proceso de identificación de la persona con la comunidad que le lleve a involucrarse en el desarrollo de la misma como un paso previo que le permitirá su propio desarrollo.
5. **Nociones y vías para el codesarrollo**, como una forma de tener presente el país de origen buscando vías de colaboración con el mismo.
6. **Concepto de paz ligado a una ausencia de violencia estructural y a una redistribución equitativa de los recursos**. Tal y como nos dice Jares (1999) "Paz es igual a desarrollo, ¡en cierta manera son la misma cosa!" (p.101).
7. **Reafirmación de la propia identidad y de la del otro**. La convivencia implica conocerse, respetarse y compartir algún aspecto de la vida. No es posible afirmar la identidad del compañero sin conocerlo y respetarlo; por lo tanto, sólo en una

dinámica intercultural hay un conocimiento y respeto que permite acercarse a lo diferente e integrarlo entre nuestras rutinas.

8. **Fomento de las relaciones sociales**. Más allá de la vida en el centro, es necesario fomentar entre el alumnado una amistad que propicie un acercamiento natural a la diferencia. En este acercamiento muere el prejuicio y nace la curiosidad para descubrir que conocer otras culturas nos hace más ricos.
9. **Estudio exhaustivo de los Derechos Humanos** y su proyección en nuestra vida cotidiana.
10. **Estudio exhaustivo de los conceptos y valores que rodean a la diversidad cultural.**
11. **Establecimiento de un diálogo crítico y generador de ideas** que nos lleve a crear un punto de vista propio de la realidad.
12. **Valoración crítica de la realidad** desde todos los puntos de vista posibles, generando una pluralidad que conozca la diferencia a través del diálogo.
13. **Conocimiento del otro a través del aprendizaje cooperativo generador de interdependencias que impulsan la unidad en la diversidad**.
14. **Fomento de la igualdad a través del aprendizaje y el juego cooperativo** potenciando actividades que precisen de cooperación e interdependencia.
15. **Fomento de la equidad en el acceso a los recursos y de la igualdad de oportunidades en el seno comunidad**.

La persona tiene que convertirse en agente del espacio en el que interactúa y esto sólo se puede conseguir a través de una educación crítica capaz de transmitir el valor de la diferencia y de crear espacios de encuentro en los que integrar la alteridad en un nosotros realmente interiorizado en las identidades individuales.

5.8 Educar para la convivencia: atreverse a conocer

Educar en la convivencia significa enfrentar al alumno con lo desconocido, motivándolo e incitándolo a interaccionar con el mundo del otro hasta integrarlo en un nosotros. Para conseguir un nosotros real es necesario establecer un diálogo que propicie vivencias compartidas. Esto sólo es posible si la historia y las tradiciones de la minoría están presentes en el currículum escolar. Para conseguir esta presencia es necesaria la comprensión y la empatía. De acuerdo con McCarthy (1994), existen dos modelos curriculares que nos pueden ayudar a establecer las bases de un verdadero pluralismo cultural:

- El primer modelo es el de competencia cultural que propugna la consciencia del otro y la comprensión como forma de alcanzar un conocimiento mutuo y una convivencia. Según este modelo, los estudiantes pertenecientes a la cultura mayoritaria se deben acercar a los grupos minoritarios adquiriendo competencias de su cultura.
- El segundo modelo es el de emancipación cultural y reconstrucción social que propugna la introducción de las minorías en el currículum; pero va mucho más allá de la escuela defendiendo la inclusión social y laboral de los miembros pertenecientes a las minorías. Según McCarthy (1994) :

> La idea, poderosamente atractiva, del reconstruccionismo social que atraviesa la tesis del multiculturalismo emancipador suscita la posibilidad de la igualdad en el mismo mercado laboral. Los modelos de la comprensión cultural y de la competencia cultural no se aventuran mucho más allá de la escuela. (p.66)

Ciertamente, lo más novedoso de este modelo es el objetivo de llegar a la sociedad y de tener una trascendencia social. Es un modelo consciente de que la única forma efectiva de interculturalismo es la aceptación y la naturalización por parte de la sociedad. Por lo tanto, este modelo tiende a ser integral y a proyectar hacia el cambio social la tarea educativa.

Este modelo puede complementarse con facilidad con lo que Freire (2000) denomina "Síntesis cultural" (p.236) que es el establecimiento de una acción cultural dialógica e integradora que favorezca un clima de diálogo y creatividad que, además del reconocimiento del otro, traiga consigo la recreación de ambas culturas. En este clima las personas que interactúan en un determinado contexto, se problematizan y conocen la visión del mundo de los otros en la misma medida que exponen la propia, volviéndose críticos con una realidad que ellos mismos son capaces de transformar a través de la interacción y el diálogo.

Los modelos vistos se encuadran, también, en la defensa de una democracia cultural que coge fuerza a partir de mayo del 68. La democracia cultural convierte en sujeto y actor a todos los miembros de una determinada cultura, promoviendo su capacidad creativa y su participación en la misma. En la democracia cultural, la cultura vuelve al pueblo y se construye desde el pueblo a través de la dinamización y promoción de actividades y programas que cuenten con la participación de la comunidad.

En esta tesis se habla de ámbitos educativos formales y no formales; por lo tanto, en lo tocante a la interculturalidad, es necesario generar espacios de convivencia que nos lleven a conocer y a vivir ese "nosotros" integrador que constituya el objetivo de la educación. A continuación se analizará una serie de obras susceptibles de trabajar en los distintos niveles educativos para la promoción de la interculturalidad y la valoración de la diferencia (los libros que se van a analizar son sólo algunos ejemplos de materiales que se pueden utilizar para educar en la convivencia con lo diferente):

En primer lugar, en la obra *Cousas* de Castelao (1929) encontramos una serie de relatos breves que describen la diversidad que había en la sociedad de aquel tiempo. Castelao nos habla de la pobreza ("Chámanlle a Marquesiña"), de la problemática de la mujer hidalga ("Dona Micaela"), de la emigración ("O pai de Migueliño"), de la madre soltera ("A vella

non para de gabala súa felicidade") o, incluso, de procesos de aculturación como Panchito ("Chegou das Américas un home rico"). Castelao retrata en breves cuentos una sociedad diversa dentro de una misma cultura que, sin embargo, tendía y tiende a clasificar a las personas que forman parte de ella. En *Cousas* podemos aprender a acercarnos a las vidas ajenas y comprender sus circunstancias. Esto es una invitación a buscar en el poliedro de la empatía la visión del mundo de esa persona incomprendida o diferente, que vive al margen de lo estandarizado en la sociedad. Castelao nos invita a profundizar en los interiores y conocer los motivos de cada forma de ser, fundando en ese conocimiento la amistad y la convivencia.

Otra obra que se puede analizar de Castelao es *Os dous de sempre* (1934) que nos cuenta la vida de Rañolas que, sin piernas y sin familia, se va por el mundo y lucha por un futuro mejor. Cabe recordar que Castelao (1931), como dibujante en el *Álbum Nós*, también denuncia que "os cegos aínda viven da caridade" o denuncia el caciquismo de la sociedad. Ya en el exilio realiza la serie *Debuxos de negros* (1939) en dónde refleja determinados aspectos culturales como el baile.

Otra obra, en este caso, cinematográfica, que puede ayudarnos a conocer y convivir con la diferencia es *Flores de otro mundo* de Icíar Bollaín (1999) en la que se trata el tema de la caravana de mujeres bajo tres puntos de vista. En esta película se puede observar el proceso de adaptación de la persona a una nueva realidad.

Sin duda, una obra literaria que merece la pena ser leída y trabajada es *El principito* (2010), de Antoine de Saint-Exupéry, en la que un niño de otro planeta hace un peculiar recorrido por el universo, observando los distintos modos de vida que se encuentra. *El principito* parece dominar el arte de la pregunta y con él incorpora conocimientos y vivencias a su bagaje cultural. Se trata de un ser totalmente abierto al conocimiento dispuesto a aprender y a vivir nuevas experiencias aun cuando la vida le lleva por mundos absurdos. De

este libro, podemos rescatar la actitud del principito que carece de todo prejuicio y se acerca a cada persona para conocer lo que es y cómo es.

Se puede seguir hablando de películas y libros que nos acercan a la diferencia. Así podemos citar *Elogio de la debilidad* de Jollien (1999) donde a través de un diario socrático un joven con parálisis cerebral nos cuenta su vida.

Cualquier material que nos incite a conocer lo diferente, valorarlo en su justa medida, respetarlo y convivir con él es susceptible de introducirse en la actividad educativa tanto formal como no formal.

Cuando se trata de educar para la convivencia es fundamental que los educandos visualicen aquello que se les trata de transmitir. La mejor enseñanza es la que se proyecta en la práctica; por eso, es importante que los alumnos visualicen los propios valores. Desde la educación para la paz o la misma educación intercultural se buscan en muchas ocasiones dinámicas para transmitir conceptos; esta transmisión se convierte en una elaboración colectiva por parte del alumnado que resulta más fácil de interiorizar, haciéndolo de un modo mucho más natural. La dinámica ofrece la posibilidad de una educación horizontal en la que el educador y el educando son sujetos de cambio asumiendo valores conjuntos en la construcción del conocimiento.

Los materiales para la interculturalidad pueden ser muy variados y es recomendable innovar para dar a conocer todo lo que se está haciendo en este campo a nivel literario, cinematográfico, musical… Lo visto anteriormente sólo constituye pequeños ejemplos; pero, cuando se eligen uno u otro material siempre hay que tener claro que, si creemos en la acción dialógica, ese material debe de ser sometido a la crítica del alumnado, sobre todo en cuanto a los valores que transmite. Por otra parte, no se puede perder la perspectiva de la visualización

teniendo en cuenta que si se interiorizan los contenidos el educando los llevará a la práctica: ésta es la efectividad que debe conseguir la dinámica.

En cuanto a la educación intercultural, hay que tener en cuenta que la minoría está presente en nuestra realidad. Por lo tanto, la efectividad real consiste en traducir a la sociedad esa empatía y esa acción dialógica que se trata de fomentar desde la educación formal y no formal. Sólo el diálogo, el acercamiento y la naturalización de la diferencia nos aseguran una convivencia real.

5.9 El ilímite intercultural: crecer juntos en la diferencia

El desarrollo sociocultural implica siempre una colectivización de ilímites que nos lleva a una puesta en común entre nosotros y los otros. En este sentido, es necesario establecer el punto de encuentro para el diálogo sobre la diferencia. Aquí es muy probable que surja el conflicto; para su resolución positiva es necesario indagar en lo común para a partir de ahí llegar a acuerdos de desarrollo mutuo.

Convivir con la diferencia implica huir de la indiferencia para adquirir el compromiso de construir el bienestar colectivo. Ser iguales en la diferencia es dar acceso a todas las personas a los recursos presentes en el territorio. Las diferencias culturales no pueden ser la justificación de las desigualdades. Por el contrario, tienen que ser la base de un codesarrollo que establezca interdependencias sobre el territorio para un avance equitativo de todas las culturas presentes.

Crecer en la diferencia es un diálogo que renuncia a la victoria sobre el otro para alcanzar la victoria con el otro y esto sólo es posible desde una valoración mutua de todo lo que significa cada parte. Cada cultura tiene una historia y un desarrollo determinado; en este sentido, la historia planetaria no es lineal, ni tan siquiera en lo que se refiere a la medición del tiempo; pero, el hecho de poder dialogar nos permite compartir los mejores progresos de cada

cultura para conseguir un avance equitativo sin que esto suponga renunciar a ninguna identidad.

La diferencia es un hecho al que la educación tiene que responder ya que ignorar, excluir e incluso, promover la asimilación no implica que la diferencia deje de existir. La historia demuestra que la cultura minoritaria puede resistir aun en las peores circunstancias. Por lo tanto, la diferencia es un fenómeno al que tenemos que responder desde el diálogo, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad. Sólo conociéndonos podemos desvelar, sin prejuicios, el mundo del otro; un mundo que tiene que estar incluido en la vida curricular y en el día a día del territorio que se comparte.

Es necesario un aprendizaje cooperativo en el que ambas partes aporten los conocimientos heredados de sus antepasados. En este sentido, se debe de tener en cuenta que existen ilímites culturales que nos invitan a construir sociedades interdependientes en las que pueda aflorar lo mejor de cada cultura, sin que ello suponga subestimar a las demás, que también tendrán sus propios ilímites. Se trata de poner en valor el conocimiento de cada cultura para intercambiarlo y poder beber de lo mejor de cada grupo humano. Si la minoría no está incluida en el currículum la sociedad pierde conocimiento y por lo tanto, también pierde la mayoría.

Educar en la diferencia es fomentar esa naturalización infantil de la misma y promover que esa visión se desarrolle con la persona para construir un mañana inclusivo. Establecer interdependencias culturales y promover el aprovechamiento colectivo de los avances científicos y tecnológicos es la mejor forma de construir una sociedad unida sin renuncias que haga de cada diferencia un bien común para transmitir y mostrar al mundo como parte de una esencia poliédrica que se une en interdependencias sobre la base del respeto a los derechos humanos.

Recapitulando

- La complejidad nos invita a compartir los avances científicos y tecnológicos sin renunciar a la diversidad de las distintas identidades que el género humano fue capaz de crear.
- Existe un marco legal que protege y promueve la diversidad cultural, recomendando su adecuado desarrollo para el bienestar colectivo.
- El diálogo intercultural nos tiene que llevar al establecimiento de interdependencias que impulsen el desarrollo de las culturas y su recreación en productos originales susceptibles de escribir la historia de un avance colectivo.
- Es necesario establecer un pensamiento policéntrico que conduzca a la empatía de buscar los puntos de vista del otro para construir un diálogo de respeto mutuo.
- Debe haber espacios de convivencia que propicien el acercamiento al otro, así como un clima de creatividad que impulse a construir productos culturales compartidos.
- Los modelos de competencia cultural y de emancipación cultural nos impulsan a conseguir una sociedad equitativa donde cada persona tenga las mismas oportunidades de desarrollo.
- La democracia cultural es el contexto propicio para la recreación en un nosotros integrador.
- Convivir con la diferencia es ir más allá de la aceptación para conocer, compartir y nutrirse de los saberes de la cultura minoritaria, procurándole a sus miembros el mismo bienestar que la cultura mayoritaria construye para sí.

6. Capítulo 6. La Eticidad como centro.

6.1 La teoría de Kohlberg

Lawrence Kohlberg formula en 1958 una teoría que trata de especificar el desarrollo moral en el que ya había trabajado Piaget. Para Kohlberg, existen tres grandes niveles de desarrollo moral por los que la persona transita hasta adquirir una conciencia moral. En cada nivel, define dos estadios que describen la conducta de la persona. La superación de los estadios lleva al desarrollo de los principios morales. Los tres niveles de Kohlberg son:

1. Nivel Pre-convencional. La persona acata la norma por miedo a las consecuencias pero, en realidad, considera la norma como un ente externo. Es un estadio de heteronomía moral.

2. Nivel Convencional. La persona se identifica con el grupo y necesita integrarse en el mismo por lo que responde favorablemente a las expectativas marcadas, acatando la norma en busca de dicha integración.

3. Nivel Post-Convencional. Se aceptan los principios morales porque se consideran buenos por sí mismos, eligiendo actuar de acuerdo con la justicia, la igualdad y la dignidad de las personas. Aunque no todas las personas lo alcanzan, este estadio (que Kohlberg sitúa en torno a la treintena) se caracteriza por la empatía con el otro, la solidaridad y el coraje de no acatar aquella norma que es injusta.

De acuerdo con la profesora Fernández Herrero (1991):

> La idea kohlbergiana de la educación moral tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades formales del sujeto para el juicio moral, eludiendo la enseñanza de los contenidos concretos con el fin de no caer en la instrucción adoctrinante, opuesta a toda idea de autonomía, y eludiendo los aspectos motivacionales de la moralidad. (p.130)

La gran diferencia que encontramos entre Peters y Kohlberg es la creencia de Peters en la educabilidad de los valores. Para este autor, el desarrollo moral va más allá de lo psicológico llegando a un sentido ético que dota de contenido a la filosofía, al mismo tiempo que hace necesaria una educación moral de la persona. Peters nos habla de una función legislativa de la educación moral que permite darle al educando unas reglas básicas para aprender a convivir de modo que aprenda a responder ante la realidad sobre la base del respeto. Según Peters (1984):

> No se trata de saber si deberán transmitirse reglas a los niños de escasa edad, sino de determinar cuáles reglas deberán transmitirse y cómo se realizará la transmisión. El niño debe aprender a regular sus impulsos y debe entender además que hay ciertas razones para ello. Luego debe desarrollar un hábito de segundo orden de evaluación de las reglas de acuerdo con tales razones, así como un código propio. (p.43)

La educación moral tiene el sentido que le da un determinado contexto, al igual que el desarrollo de la persona es un producto de dicho contexto. Esto no quiere decir que no pueda y deba haber unos principios éticos universales. De hecho, toda educación moral tiene que partir de un estudio pormenorizado de los Derechos Humanos. Este punto de partida nos sirve para asegurar el acceso a la igualdad de oportunidades y una actuación moral de las personas que las lleve a desarrollar una vida basada en principios sobre los que gestar decisiones en total libertad.

Peters (1984), una vez definida la educabilidad de los valores, establece lo que para él son los principios de la educación moral. Para ello empieza definiendo principio como "lo que vuelve pertinente una consideración" (p.82). A partir de esta definición, las culturas van estableciendo los contenidos de su escala de valores, de tal modo que cada grupo humano está sometido a sus propios límites morales.

De acuerdo con Peters (1984), en el seno de la comunidad se conocen los conceptos de "bueno", "deseable", "valioso", "obligación" o "deber", de modo que ese grupo humano limitará las elecciones de la persona y establecerá los límites para llegar al objetivo individual por el camino correcto. Esto quiere decir que es necesaria una educación moral que enseñe a la persona a actuar conforme a las reglas asumidas por su colectividad.

Para su desarrollo, los valores morales que profesa una determinada cultura, necesitan ser transmitidos y esto sólo es posible a través de un sistema educativo que vele por una interiorización efectiva de esos valores. Por ello, el principal campo de trabajo de la educación moral debe de ser la acción. En este sentido, afirma Beatriz Fernández Herrero (1991):

> Si el objetivo del desarrollo y de la educación moral es la acción moral, el mero desarrollo del razonamiento moral es importante pero insuficiente, adquiriendo importancia los elementos más olvidados por el modelo Kohlbergiano, como son los factores afectivos, puesto que para que la acción sea consistente con el juicio se requiere no sólo la corrección de éste, sino, además, un cierto "apasionamiento" o sentimiento siempre y cuando éste no pierda su carácter racional. Por consiguiente, la educación no debe centrarse solamente en el desarrollo del razonamiento moral sino que se deben crear y favorecer unas condiciones que contribuyan a que se ponga en acción lo propuesto por el razonamiento moral. (p. 134)

Peters abre, así, un campo para formar en valores y crecer enmarcado en una mente ética que se autoimponga la empatía y la convivencia con los demás. Pero, además, Peters (1984) ve necesaria una educación para la convivencia que transmita los valores colectivos de la sociedad. De este modo, afirma:

> En una sociedad plural como la nuestra debe existir un alto grado de consenso al nivel de los principios fundamentales en que se basan los procedimientos democráticos y, como indiqué antes, es obvio que debe existir un acuerdo acerca de un nivel de reglas básicas que provean las condiciones necesarias para que cualquier persona busque la satisfacción de sus intereses. Pero por encima de este nivel resultará inevitable la controversia. En esta esfera de "lo bueno", o de los ideales personales que nos interesa por ahora, hay muchas opciones abiertas a los individuos. Y el principio de la libertad exige que así ocurra. Es en esta esfera que resulta particularmente pertinente la discusión del compromiso y la autenticidad. (p.97)

Desde la educación se debe de fomentar el pluralismo y la formación de una visión crítica de la realidad que lleve a las personas a reflexionar sobre su escala de valores y las implicaciones que tendrá cada valor en su vida. La madurez moral se convierte en un proceso de reflexión que llega a la propia identidad para establecer barreras autoimpuestas que la persona no quiere cruzar. En este camino, el educador incita a la persona a conocer la realidad y palparla con sus propias manos en una interacción continua que le va llevando por situaciones a las que habrá de responder desde la escala asumida. La madurez moral es un proceso de reflexión que va paralelo al desarrollo de la persona. En este sentido, el esquema de Kohlberg (1958) constituye una guía aproximada a tener en cuenta pero esta madurez precisa de experiencias educativas y vitales para evolucionar y es aquí donde Peters fundamenta su crítica hasta establecer un sistema en el que el esquema Kohlbergiano sirve de guía para una educación moral.

Estos dos autores tratan de fundamentar las bases de un desarrollo moral pero mientras Kohlberg establece un esquema que pretende ser universal, Peters toma en consideración aspectos contextuales de carácter cultural. Esto lo lleva a definir una educación llena de contenidos en los que la diferencia ocupa un lugar esencial.

Como se ha dicho anteriormente, la teoría de Kohlberg (1958) puede ser una guía para el desarrollo pero, desde luego, no puede ser un sistema férreo que marque el desarrollo moral en todo tiempo y lugar.

Por otra parte, Peters (1984) introduce en el discurso términos que resultan novedosos como el de "carácter", que define como "la selección de reglas que ha absorbido, por decirlo así, en la regulación de su conducta frente a otros y en la persecución de sus fines más personales" (p. 31). El carácter de una persona puede influir en el sentido ético que imprima las decisiones que toma, de modo que en la medida que eduquemos para una mente ética y comprometida estaremos fomentando una madurez social que camine hacia los principios éticos universales de los que nos hablaba Kohlberg.

Existe un punto en el que las teorías de Kohlberg y de Peters pueden llegar a complementarse, siempre y cuando el esquema Kohlbergiano reconozca que el desarrollo no es lineal y que depende del contexto sociocultural. Por lo tanto, existen formas muy variadas de transitar y superar esos estadios que pueden servir como orientación para formular los contenidos de una educación moral a lo largo de la formación de la persona, transmitiéndole los valores fundamentales de la sociedad en la que vive.

6.2 Educar para los Derechos Humanos

Es fundamental educar en el conocimiento de los Derechos Humanos y de la empatía con lo que nos rodea. Vivir en una democracia, implica conocer sus reglas de convivencia y fomentar el espíritu crítico y la participación en el seno de la comunidad. Los Derechos Humanos son una propuesta de convivencia sobre la base del respeto mutuo. En este sentido, Gil (1999) nos habla de un "compromiso humanizador" (p.74) que desde el mundo educativo se tiene que traducir en propuestas de trabajo críticas que abarquen todos los eslabones del sistema.

La enseñanza de los Derechos Humanos requiere tanto un conocimiento de la realidad como un compromiso de diálogo y criticidad; pero a partir de aquí el educador debe recuperar el carácter emancipador de la pedagogía de la pregunta para acompañar al educando en la construcción de su proyecto vital. Un proyecto que tiene que ser libre y acorde con los principios sobre los que fundamenta su propia vida. Sobre este aspecto afirma Gil (1999):

> Para que la idea de los derechos humanos pueda constituirse en una de las aportaciones lógica y psicológicamente para los procesos cognitivos y psicológicos de la adolescencia, hay que ayudar al alumno a reparar en que el derecho a ser hombre es: el derecho a desarrollar libremente nuestro proyecto personal de vida sin que nadie pueda realizarlo por nosotros; *el deber de caracterizar humanamente ese proyecto* sin que nadie pueda humanizarlo por nosotros. (p.85)

Educar para los Derechos Humanos implica visualizar el carácter poliédrico de la realidad, haciéndonos conscientes de la misma para construir nuestro proyecto de acuerdo con un entorno interdependiente que nos exige desarrollarnos apoyando el desarrollo de los demás. La Educación para los Derechos Humanos tiene que hacer consciente a la persona de que del respeto a dicha declaración depende su propia libertad y el desarrollo de una vida en plenitud. Por otra parte, educar para los Derechos Humanos también implica una organización democrática tanto del aula como del contenido fomentando, valorando e impulsando las distintas ideas e iniciativas que los educandos puedan aportar. En el transcurso del proceso educativo (sobre todo si ponemos en marcha una metodología de aprendizaje cooperativo de la que se hablará en el apartado 6.4) van a surgir conflictos que el educando debe aprender a resolver de forma dialógica apoyado por el educador que mediará en cada situación hasta construir una solución aceptable para ambas partes.

El profesor Jares (1999) propone una serie de acciones destinadas a educar para los Derechos Humanos:

- El estudio de las diferentes Declaraciones de protección de los Derechos Humanos a través de libros, folletos, conferencias, etc.
- La organización democrática de la clase y el análisis de las relaciones interpersonales y conflictos que en la misma se puedan producir.
- La celebración de efemérides relativas a los derechos humanos.
- Representaciones teatrales con hechos históricos o presentes que tengan que ver con los derechos humanos.
- Visualización de películas que desarrollen aspectos de defensa de los Derechos Humanos o críticos con su vulneración.
- Comentarios de texto.
- Dinámicas de grupo.
- Estudios de casos.
- Juegos de simulación y de rol. (p.153)

La primera acción de la educación para los derechos humanos es un conocimiento exhaustivo de la declaración y sus implicaciones en la vida cotidiana. El educando tiene que saber y ser consciente de que su vida es libre gracias a esta declaración que debe de proteger. Para generar y fomentar esta consciencia, Gil (1999) propone enfrentar al educando con la realidad, haciéndole visualizar la importancia que tiene esta declaración para la realización de su proyecto vital.

Fomentar la consciencia sobre la importancia de los derechos humanos requiere para el educador comprometerse con el desarrollo de 8 competencias:

1. **Criticidad.** Se debe fomentar la comprensión y el diálogo sobre los derechos humanos a través del conocimiento de la situación de los mismos en distintas realidades e incorporando a cada contenido las reflexiones de los educandos.

2. **Autonomía moral.** Educar en los derechos humanos supone fomentar la identificación del educando con los mismos, visualizándolos como fundamentales para la convivencia. Se trata de que la persona acate y defienda los derechos humanos por convicciones morales y no por miedo a las consecuencias del desacato. En este sentido esta competencia también implica desobedecer la norma cuando ésta es injusta.

3. **Visualización poliédrica.** Al partir de la propia realidad, es necesario que educador y educando hagan un análisis exhaustivo de la misma, valorando y analizando todas las visiones que sobre ella están interactuando. Educadores y educandos, a través de la acción dialógica, deben elaborar una visión conjunta que integre todos los puntos de vista de la realidad para acometer una transformación inclusiva de la misma. La transformación de la realidad es siempre un proceso de negociación.

4. **Empatía.** De acuerdo con Rivero (2009) "la empatía es la cercanía en el entender y en el sentir, es la habilidad para percibir los sentimientos demás y de estar atento a ellos sin perder de vista tu propia identidad" (p.22). El desarrollo de la empatía nos lleva comprender otras realidades y su visión del mundo, construyendo puntos de encuentro que faciliten el entendimiento mutuo. La empatía es una competencia fundamental para el establecimiento de interdependencias.

5. **Asertividad.** Es imprescindible fomentar una actitud asertiva hacia los derechos humanos que impulse a la persona a respetarlos con la misma intensidad con la que los defiende para sí misma.

6. **Negociación.** El carácter negociador nos asegura no sólo el respeto mutuo, sino también el establecimiento de un clima idóneo para la comprensión y la empatía. Negociar es siempre una oportunidad para ponerse en el lugar del otro sin perder el propio punto de vista e intentando construir un punto de vista común.

7. **Interdependencia.** Vivimos en un mundo interconectado y cruzado de intereses legítimos e ilegítimos, debemos ser conscientes de que la vulneración de los derechos humanos nos afecta a todos; así como su implementación también nos implica en el desarrollo conjunto de la humanidad. Por lo tanto, es necesario educar en la conciencia y consciencia de la importancia que los derechos humanos tienen para el desarrollo personal y colectivo.

8. **Cooperación.** Ser interdependiente implica cooperar con los proyectos vitales de las personas que nos rodean, concibiendo el progreso colectivo como la suma de progresos individuales, de forma que el éxito de la comunidad es el fruto del bienestar de sus miembros.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es el marco perfecto para reconocernos iguales en la diferencia, respetándola y valorándola al tiempo que buscamos nexos de unión, colaboración y cooperación para un desarrollo equitativo de la humanidad. Educar para y desde los Derechos Humanos implica diálogo y respeto, implica valorar la vida y valorar a la persona por encima de todo. Estas premisas convierten a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en los cimientos de un diálogo que tiene que derivar en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad humana.

6.3 Los microsistemas como agentes educadores

De acuerdo con la definición de microsistema, vista en el apartado 2.6, se puede decir que la persona se forma como tal transitando por distintos ambientes que componen su realidad. Una realidad en la que poco a poco va estableciendo su radio de influencia la persona. De este modo el nivel de integración social se medirá tanto por la calidad interactiva de los microsistemas como por la fluidez transitoria que la persona manifieste en el mesosistema (también definido en el apartado 2.6).

La transición de la persona por distintos ambientes supone desarrollar un modelo educativo que trascienda la escuela estableciendo un continuo entre la educación formal y la no formal; esto implica dividir la realidad en más microsistemas: además de la escuela, la familia y los pares entra en juego el ámbito extraescolar (centros cívicos, bibliotecas, ludotecas, etc.) e implica, también, crear nexos de unión entre dichos microsistemas que vienen a contextualizar el desarrollo de la persona en un universo educativo tripartito que Coombs y Ahmed (como se citó en Coombs, 1985), definen del siguiente modo atendiendo a su grado de institucionalización y de organización:

> La educación informal la considera como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes en su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familiares y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema. En el otro extremo, la educación formal constituye el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se tiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Y la educación no formal (…) comprendería toda actividad organizada sistemática educativa

realizada fuera del marco oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. (p. 34)

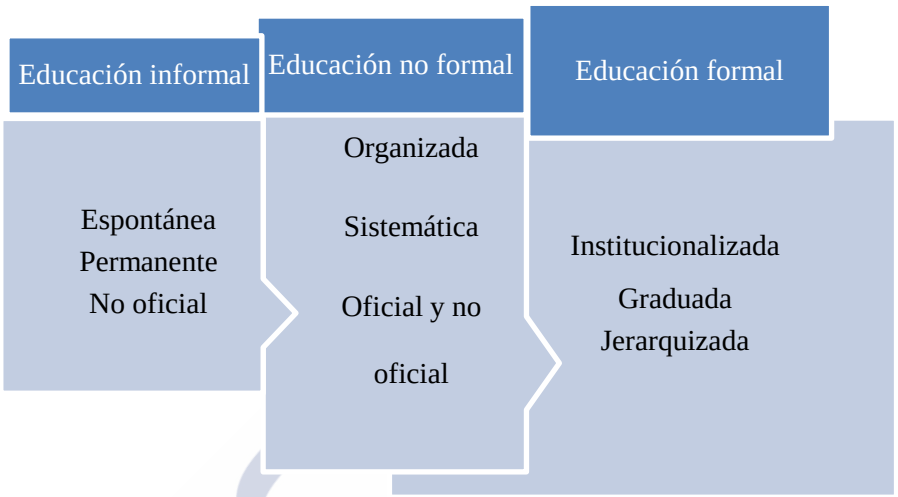


Figura 6.1 El universo tripartito de la educación según Coombs y Ahmed

Bajo esta concepción del universo educativo es necesario establecer interdependencias entre lo formal y lo no formal, teniendo en cuenta que juntos pueden generar cambios contextuales que acaben influyendo también en lo informal. La educación moral debe influir en ese "todo" complejo que es la persona y su vida, por lo tanto se trata de que los valores transmitidos en cada parte del universo educativo no entren en conflicto. El universo educativo es un continuo que no puede entrar en contradicción, sino que tiene que retroalimentarse en sus objetivos y en sus contenidos. La interdependencia educativa supone multiplicar los espacios y establecer una coordinación entre los mismos que contribuya a reforzar determinados aspectos educativos. Esto quiere decir que es preciso un diálogo permanente entre el colegio/instituto, los servicios sociales y el centro cívico. Todos ellos tienen que ser detectores de necesidades y establecer en cada caso itinerarios de actuación. Para educar es imprescindible estar en la realidad generando programas que respondan a necesidades y demandas. Pero en toda actividad educativa debe haber además una intención

que se refleje claramente en el objetivo programado. Esta intención es la que definirá los objetivos y los contenidos que el educador desenvolverá de acuerdo con su criterio.

Vivimos en una realidad compleja y la función del educador es acompañar al educando en su descubrimiento. Un descubrimiento que trasciende todos los muros institucionales y hace necesario educar desde distintas formas que permitan estar en los principales contextos vitales de la persona en formación. Por eso el universo educativo tiene que ser un continuo coordinado por profesionales de lo formal y lo no formal que integre y haga partícipes a las familias y a los pares, de forma que el proceso educativo se desarrolle en un mesosistema coordinado que nos permita tanto educar en valores y para el conocimiento de la realidad como fomentar los ilímites personales hacia el desarrollo de un proyecto vital que debe ser personal e interdependiente.



Figura 6.2 Las interdependencias del universo educativo

6.4 Crear un clima cooperativo

Crear un clima cooperativo supone ser consciente del potencial humano presente. La concepción horizontal del espacio educativo conlleva hacer del alumnado un verdadero equipo capaz de descubrir y alumbrar por sí mismo el conocimiento. En este sentido, el aprendizaje cooperativo nos invita a una enseñanza de todos, construida por todos y en la que todos aportan conocimiento. El alumno ya no es un depósito de contenidos, ahora tiene la oportunidad de problematizar y construir el conocimiento de acuerdo con sus propias

aportaciones y experiencias. Esto implica el establecimiento de más relaciones en el acto educativo. Pujolás (2002) nos dice:

> El trabajo cooperativo añade un matiz importante al trabajo en equipo: No se trata sólo de hacer una misma cosa entre todos los miembros del equipo, sino también – sin descartar esto- hacer cada uno algo- lo que se vea con ánimo de hacer, lo cual no debe coincidir necesariamente, con los compañeros del equipo-, pero al servicio de una "comunidad", de un equipo, de un grupo, clase…-que persigue unos objetivos comunes, aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, para lo cual se ayudan unos a otros. (p.7)

En el aprendizaje cooperativo la persona tiene la oportunidad de impregnar el proceso de su propia identidad, sabiendo que el mismo será en realidad un conjunto de identidades que lo enriquecerán. Aprender se convierte aquí en un juego de voluntades que tienen que asumir la responsabilidad de llevar a buen puerto el trabajo encomendado. Ahora bien, cuando el educando realiza la tarea que el equipo le encomienda debe de pensar que de la calidad de la misma no sólo depende su propia nota, sino también la de sus compañeros. El aprendizaje cooperativo nos prepara para madurar y asumir que el cumplimiento de los compromisos nos lleva a una victoria colectiva, al igual que en su incumplimiento nos puede llevar a perjudicar a nuestros propios compañeros.

A partir de aquí, el compromiso se convierte en un elemento clave en el proceso; de modo que los alumnos asumen un protagonismo colectivo del aprendizaje, lo que implica formular unos objetivos conjuntos y definir la tarea de la que cada quien se responsabilizará. Alcanzar un objetivo común supone involucrarse en la vida y en los tiempos del equipo, procurando que éste defina un ritmo de trabajo compasado que permita establecer puntos de encuentro. Trabajar en equipo supone tener presente que el trabajo es uno, aunque sea elaborado por diversas manos. Esto conlleva organizar tiempos para la reflexión y el debate, así como

definir y cerrar poco a poco aquellas partes que se van elaborando. De acuerdo con Pujolás (2002):

> La efectividad progresiva del aprendizaje cooperativo depende en gran medida de la capacidad de los distintos equipos o grupos de reflexionar periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento, valorando su propio equipo de forma que sean capaces de:
>
> - Describir qué actuaciones de las que llevan a cabo en el seno del equipo son realmente de ayuda y cuáles no lo son.
> - Tomar decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse (porque benefician el funcionamiento del equipo y facilitan el logro de sus objetivos) y cuáles han de cambiar porque son perjudiciales al bien común del equipo. (p.34)

Como se vio, la parte más importante del aprendizaje cooperativo proviene del compromiso que la propia tarea exige; sin embargo, para que se den las condiciones necesarias para un aprendizaje cooperativo eficaz es preciso que el educador tenga en cuenta los siguientes aspectos:

1. La disposición física del aula. Es necesario que los alumnos se sienten en U y no en filas. Esta disposición les da oportunidad de observar reacciones y hablarse cara a cara, contribuyendo a generar el segundo aspecto.

2. Creación de un clima interactivo. Resulta fundamental que los alumnos dialoguen entre sí, discutiendo los contenidos que se les transmite y contribuyendo a su interiorización.

3. Apoyo mutuo. El clima interactivo también tiene que ser solidario, se trata de cooperar y no de competir. En este sentido, es muy importante hacer de la clase un

equipo, que vea el alcance de los objetivos educativos como un compromiso común. El aprendizaje tiene que ser una victoria tanto individual como colectiva.

4. Problematización colectiva. En este clima solidario, los educandos aprenden a observar la realidad y a construir su propia visión. La problematización colectiva supone asumir el carácter horizontal de la educación, dotando al alumnado de capacidad crítica para reformular los contenidos sometiendo a discusión sus propias ideas para recrear el conocimiento.

Educar en el aprendizaje cooperativo supone poner en marcha un ambiente de interdependencia basada en las distintas necesidades que la tarea exija. Ante todo se debe de tener en cuenta la interdependencia de los ilímites, lo que supone encajar a cada persona en el punto de la tarea en el que su aportación puede resultar más decisiva. De modo que cada miembro del equipo pueda dar al mismo su mejor potencial. En este sentido, resulta fundamental un conocimiento exhaustivo entre todos los miembros; así como una voluntad recíproca que suponga que el equipo se involucre en los objetivos personales del mismo modo que la persona se involucra en los objetivos del equipo.

En este punto, el ilímite empieza a ser verdaderamente interdependiente y se pone a funcionar en el marco de un objetivo común que le obliga a coordinarse con los demás.

El aprendizaje cooperativo se convierte en una visualización colectiva de límites e ilímites que tenemos que saber coordinar hacia un horizonte común en el que cada persona construye su propio proyecto apoyando la construcción del proyecto de los demás. Aquí nace un verdadero compromiso de cooperación y de interdependencia que conlleva elegir un modo de crecimiento en el que el ilímite es el apoyo del límite; lo que exige tener en cuenta siempre al compañero, buscando ese punto de encuentro en el que la situación vital les permite crecer juntos.

6.5 Hacia la autonomía moral: competencias para una mente ética y respetuosa

Gardner (2005) define dos tipologías que tienen mucho que ver con el desarrollo de la autonomía moral de la persona:

1. La mente respetuosa se caracteriza por la "capacidad de observación y aceptación de la diferencia, conviviendo positivamente con la misma" (p.20).

2. La mente ética que Gardner define como "cumplimiento de la propia responsabilidad como ciudadano y trabajador" (p.20).

Según Gardner (2005), la mente respetuosa bebe principalmente de la aceptación de la diferencia estableciendo el respeto mutuo como base del proceso educativo:

> El objetivo de formar personas respetuosas con las diferencias supone una responsabilidad especial para la enseñanza de las ciencias sociales, las humanidades, las artes y la literatura. Dicho sin rodeos, esta enseñanza no puede eludir cuestiones relacionadas con el respeto bajo el pretexto de un estudio disciplinario puro: es necesario afrontar el valor y los costes del respeto y los costes infinitamente mayores de la falta del mismo. (p.84)

El respeto es la base que nos permite enriquecernos con el conocimiento de otras culturas, acercándonos a ellas con ánimo de incorporar su sabiduría y no con el prejuicio etnocéntrico de la superioridad. Como complemento a la mente respetuosa Gardner (2005) propone la mente ética que supone acatar la norma, acercándose al estadio de autonomía moral Kohlbergiano:

> El logro de una mente ética es más fácil cuando uno se ha criado en un entorno donde el buen trabajo es la norma. Del mismo modo que podemos distinguir culturas (como la china) donde se cultiva el trabajo disciplinado o sociedades (como la del Silicon Valley)

donde se valoran mucho la creatividad, es posible identificar lugares caracterizados por el buen trabajo. (p.p. 91 y 92)

Con estas palabras, Gardner se acerca también a la teoría de Peters que defiende la influencia cultural a la hora de adquirir una formación moral; pero, si creemos en la necesidad de formar mentes éticas y respetuosas tenemos que ser capaces de definir un modelo educativo que dote a los alumnos de las competencias necesarias para desarrollar proyectos propios e integrarlos en el tejido interdependiente de la sociedad. Se trata de educar para la convivencia, para la comprensión del otro y para formar mentes capaces de ser partícipes de una victoria colectiva. Los contenidos de una educación moral deben desarrollarse anclados en la misma realidad para la que educan; de modo que si este tipo de educación se asienta en una realidad democrática debe diseñar contenidos que lleven al educando a desarrollar competencias que le ayuden a interactuar con su realidad hasta ser capaz de materializar en su seno su propio proyecto vital.

Las competencias para el desarrollo de una mente ética y respetuosa son:

1. Pensamiento crítico. Es la capacidad de analizar los contenidos que se nos ofrecen, o nuestra realidad, desde una perspectiva múltiple teniendo en cuenta no sólo las distintas visiones del contexto, sino también las implicaciones e intereses que se desprenden de las mismas.

   Educar en el pensamiento crítico es descubrir con el alumnado una perspectiva poliédrica de la realidad que nos reta a observar el contexto con los ojos de nuestro interlocutor, para después buscar puntos de encuentro en los que construir un horizonte común. Girar por las aristas del poliedro también implica una visión empática que analice los vínculos emocionales de cada posición con el contexto comprendiendo los motivos e intereses de cada grupo.

Por lo tanto, el pensamiento crítico nos invita a sacar del poliedro dos perspectivas complementarias de la realidad:

- Perspectiva analítica. Reflexión exhaustiva sobre los hechos que acontecen en la realidad buscando sus causas, examinando sus consecuencias y generando alternativas, vías de mejora y/o de solución a los mismos.

- Perspectiva empática. Análisis de los vínculos emocionales del educando con los hechos y del peso de los mismos en la opinión que se está formando. La perspectiva empática es muy dependiente de las vivencias, por lo tanto nos ayuda a comprender las implicaciones subjetivas que interactúan en el contexto.

2. Acción dialógica. La acción dialógica es una metodología que nos permite descubrir la realidad con nuestro interlocutor, enriqueciendo el proceso educativo con visiones propias y ajenas, hasta llegar a un consenso en que son capaces de actuar sobre la realidad de forma coordinada e interdependiente. La acción dialógica es un descubrimiento mutuo de intereses, saberes y emociones que nos permite crear un proyecto común susceptible de ser modificado consensuadamente.

   La acción dialógica nos permite generar una visión propia de la realidad, pero dicha visión tendrá que ser contrastada y negociada con los demás actores de esa realidad. Educar en el diálogo conlleva cambio pero, como veremos en la siguiente competencia, también conlleva negociación y la consciencia de que para llevar a cabo nuestro proyecto vital tenemos que generar espacios de encuentro en los que diseñar interdependencias capaces de incluir los proyectos personales en un proyecto colectivo. En este sentido, afirma Freire (2001):

La consciencia del mundo, que hace posible la consciencia de mí, imposibilita la inmutabilidad del mundo, la consciencia del mundo y la consciencia de mí no me hacen un

ser en el mundo, sino con el mundo y con los otros; un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él. En este sentido las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que otros animales sólo se mezclan en él. Por eso, casi no tenemos historia sino que hacemos la historia que, igualmente, nos hace, y nos convierte, por tanto, en históricos. (p. 50)

> Si hablamos de consciencia, la mejor orientación que puede recibir una persona es la pregunta. La pregunta nos hace reflexionar y generar argumentos capaces de enfrentarnos a los dilemas que se nos plantean, sacando nuestras propias conclusiones sobre los mismos. La educación moral nos exige consciencia y diálogo pero no un diálogo de respuestas dadas, sino un diálogo de respuestas generadas y construidas en la reflexión personal y colectiva. El diálogo es un punto de encuentro de valores e ilímites que nos invita a conocer a nuestro interlocutor y colaborar juntos hasta establecer interdependencias que nos lleven a un desarrollo mutuo.
>
> La acción dialógica no puede implicar pérdidas de identidad ni tiene por qué significar una igualdad entre los sujetos. La proposición de la acción dialógica es que siendo diferentes podemos conocernos, enriquecernos mutuamente y convivir sin que ello suponga renunciar a ninguna identidad. En este sentido, nos dice Freire (1993):

El diálogo entre profesores o profesoras y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por ene razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece el uno con el otro. Por lo mismo el diálogo no nivela, no reduce el

uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. (…) implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados. (p. 112)

La acción dialógica nos permite un aprendizaje horizontal que hace al alumno más permeable a la experiencia. La experiencia puede ser compartida, lo que nos ayuda a sacar conclusiones de nuestros propios actos y de los actos de los demás, llevándonos a una comunión que nos permita crecer con una identidad propia anclada en un entorno interpersonal, en donde se generan apoyos mutuos que nos ayudan a construir la vida.

3. Negociación. Vivimos en una realidad que está cruzada de intereses y valores; por lo tanto, es imposible el paso por la vida sin experimentar el conflicto. Si defendemos una enseñanza horizontal y cooperativa, el alumnado debe de aprender a trabajar con sus compañeros y a negociar hasta llegar un punto de acuerdo sobre la tarea que están desenvolviendo. Para la resolución de conflictos volvemos, de nuevo, al modelo de transición; el conflicto es una rotonda a la que tenemos que buscarle una salida conjunta en la que nadie pierda, renunciando a una victoria sobre la otra parte. Si nuestro objetivo es éste resulta fundamental ver las razones de la posición contraria y comprenderlas. Esto lo podemos hacer en el poliedro de la empatía, que nos invita a argumentar bajo el punto de vista de la otra parte, recordando que tenemos que intentar comprenderla para forjar un punto de encuentro.

   En la medida de que seamos flexibles y capaces de resolver nuestros conflictos con empatía y compresión estaremos preparados para construir nuestro futuro en interdependencia y cooperativamente.

4. Reflexión. En la reflexión se forja la verdadera transformación del conocimiento. La norma impuesta puede llegar a ser vista como absurda y falta de coherencia. En

cambio, si esa norma se construye con el educando y se basa en valores asumidos críticamente, tiene un fundamento vivencial que le da un sentido consciente en el que educando percibe las consecuencias de su vulneración, por lo que no sólo la respetará sino que ayudará a que sea respetada. La reflexión genera las respuestas que el educando necesita y debe ir creciendo paralelamente a su desarrollo desvelándole la realidad que le es propia, al tiempo que proyecta en ella sus propias ideas que deberán ser defendidas con argumentos igualmente propios.

5. Empatía. Es la habilidad de comprender las situaciones ajenas e implicarse en las mismas. El principio de la empatía es simple: "Tratar a los demás como quieres que traten a ti", por lo tanto la base de la empatía es la propia realidad interdependiente que nos enseña la necesidad humana de dar y recibir. La empatía es pensar y actuar cooperativamente, sintiéndose parte de una realidad que nos necesita y a la que podemos aportar nuestros ilímites y nuestras ideas para mejorar. De acuerdo con Rivero (2013):

   La empatía es un viaje mental de interpretación y de entendimiento de las palabras y de los gestos de las personas sin dejarse afectar pero solamente por esa situación; es estar ahí presente para entender, comprender, apoyar y ayudar. (…) Este comportamiento fortalece la confianza que las personas depositan en ti (p.32).

   La empatía es una invitación al conocimiento mutuo y al establecimiento de relaciones profundas y duraderas que nos lleven a conocer a la persona, apoyándola y apoyándonos en ella para superar las adversidades que nos depare la vida.

6. Tolerancia. Esta es la base de toda educación moral. El respeto mutuo es condición sine qua non sobre la que se sustenta cualquier proceso dialógico. Esta competencia se caracteriza por una voluntad de coexistir y cooperar con los demás, más allá de

las diferencias. La tolerancia nos permite desarrollar distintas formas de ser y convivir en puntos de encuentro que facilitan la formación de una sociedad diversa y, al mismo tiempo, unida por la creencia común en los Derechos Humanos y en las libertades democráticas. Enseñar la tolerancia es alimentar la curiosidad del educando, orientándolo sin miedo hacia lo desconocido para descubrir que somos iguales en la diferencia y que esa diferencia sólo puede enriquecernos. En este sentido Freire (2006): "La cuestión fundamental en las relaciones entre maestro y alumnos no está en el respeto generado en el miedo, sino en el respeto que constituye el ejercicio del derecho a ser diferente" (p.209)

7. Autoestima. Es muy importante que los educandos tengan sensación de valía y poder, porque esto llevará a desarrollar las tareas encomendadas con una mayor seguridad. La autoestima en una menta ética y respetuosa supone la persona crea en sí misma tanto como en los que la rodean, propiciando el ambiente perfecto para que cada persona desarrolle sus ilímites implicándose en el proyecto colectivo. En la medida en que las autoestimas personales sean altas se forjará una motivación a nivel grupal que dará lugar a un clima de cooperación y generación de expectativas en el que cada persona pondrá en marcha su mejor potencial para el desarrollo del proyecto común.

   Una alta autoestima facilita el desarrollo de interdependencias e incrementa los niveles de cooperación.

8. Toma de decisiones. Una mente ética y respetuosa tiene que saber tomar sus propias decisiones y ser consecuente con las mismas, asumiendo las consecuencias que éstas puedan provocar. A la toma de decisiones se dedica el apartado 3.3, ahora hay

insistir en que dicha decisión tiene estar sustentada en una escala de valores sólida que lleva a la persona a actuar de acuerdo con su propia integridad.

9. Voluntad independiente como camino a la autonomía moral. La voluntad independiente (a la que se dedica el apartado 4.2) es una invitación a no desistir en nuestro propósito o misión vital, una invitación a creer en nuestro proyecto vital llevándolo a cabo (de acuerdo con los propios valores) más allá de las circunstancias que nos rodean. El propio concepto de voluntad independiente nos lleva a la autonomía moral de Kohlberg en donde la persona es capaz de analizar la norma aceptándola o rebatiéndola, acatándola o desacatándola de acuerdo con su escala de valores y siempre basada en una reflexión previa. En la voluntad independiente se actúa por convicción interior; en la autonomía moral se acata la norma con la misma convicción interior.

10. Resiliencia. La literatura sobre resiliencia es abundante en historias que, en una situación límite, no renunciaron a sus propios valores sino que trataron de responder desde los mismos. Un ejemplo de esto lo tenemos en la historia de Alicia Sánchez, a la que se dedica el capítulo 9. Una mente ética y respetuosa siempre tenderá a la resiliencia para buscar una salida que no dañe a terceros. La autonomía moral junto con la voluntad independiente y la interdependencia son las tres herramientas fundamentales del resiliente. A partir de ellas, una mente ética y respetuosa es capaz de generar alternativas y caminos en los que salir reforzado de la adversidad, ayudando a los que la rodean a encontrar y generar sus propias alternativas y caminos.

    La autonomía moral en una situación de resiliencia se convierte en un motor para la acción en la seguridad de que se puede salir de la rotonda de la adversidad sin

traicionar los propios valores. Igual que un resiliente se caracteriza por una mente ética y respetuosa, una mente ética y respetuosa debe caracterizarse por ser resiliente y confiar en su propio criterio para generar respuesta a la adversidad.

11. Compromiso e integridad. El compromiso es la capacidad de mantener y cumplir la palabra dada a las personas que nos rodean; pero, también, viene marcado por la fidelidad a uno mismo y a sus propios principios. De ahí su relación con la integridad que nos habla de mantener nuestros propios valores por encima de las circunstancias. Compromiso e integridad forman una pareja indisoluble que nos hablan de los dos tipos de fidelidades ya citadas. Esta pareja nos identificará en la vida como los portadores de una escala de valores nunca quebrantada.

12. Interdependencia y cooperación. Una mente ética y respetuosa debe ser consciente en todo momento del carácter interdependiente de su proyecto vital estableciendo formas de desarrollo mutuo y generando espacios para la cooperación. Una mente ética y respetuosa siempre tiene claro que es posible crecer haciendo crecer.

13. Aceptación de la diferencia. Esta es la característica con la que Gardner define la mente respetuosa. La capacidad de aceptarse mutuamente se define por una voluntad de aprender de lo diferente y enriquecerse con sus aportaciones. Aceptar la diferencia no es coexistir sino convivir y esto implica diálogo y comprensión mutua, una de las funciones más importantes que el educando tiene que poner en práctica.

14. Proactividad. Según Covey (2009):

La proactividad significa que, como seres humanos, somos responsables de nuestra propia vida. Nuestra conducta es una función de nuestras decisiones, no de nuestras condiciones.

Podemos subordinar los sentimientos a los valores. Tenemos la iniciativa y la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan (p.100)

> La mente ética nunca puede quedar callada ante una situación injusta o percibida por ella como injusta; por lo tanto, necesita ser proactiva y buscar estrategias para superar esa situación. Una persona ética no se queda callada, propone alternativas y, en último caso, se reserva el derecho a participar o no de una determinada situación. La proactividad es construir, provocar actos, impulsar proyectos y colaboraciones. Puede haber muchas definiciones pero la persona proactiva siempre se mueve en los límites autoimpuestos de su escala de valores.

15. Asertividad. Nos enseña a respetar como queremos que se nos respete y a aplicar la misma medida para nuestros actos y para los actos de los demás. Es una competencia básica para la vida, sin ella no es posible una interdependencia efectiva; como tampoco es posible salir de una situación de resiliencia. Ser asertivo es hacer del respeto mutuo el centro de nuestras relaciones personales.

Estas competencias constituyen las herramientas necesarias para que el educando inicie la construcción de una serie de relaciones interpersonales con las que irá diseñando formas de trabajo en equipo. El educador deberá proponer temas y actividades que inciten a pensar, que inciten a la controversia y a la necesidad de establecer puntos de encuentro negociando la mejor forma de llevar a cabo la tarea. En este sentido, se deberán proponer trabajos que supongan la puesta en práctica de las competencias citadas, procurando que los educandos extraigan de dicha tarea, además de las conclusiones propias del tema, las derivadas de cómo acometieron como equipo la tarea realizada.

Es fundamental que los programas educativos tengan claras las competencias que quieren ejercitar y consolidar en el alumnado. Entre esas competencias tienen que estar las de una

mente ética y respetuosa que serán valoradas al mismo nivel que las otras. Por otra parte, estos programas han de tener en cuenta el carácter interdependiente de la realidad, que conlleva la necesidad de actuar en los márgenes de una escala de valores sólida y transversal a todas las áreas del conocimiento; pero, esta transversalidad no implica reducir su importancia sino al contrario. Ésta es la razón por la que los programas educativos tienen que tomar en consideración las competencias morales y prestarles atención en la evaluación global de la asignatura.

Es necesaria una educación moral, permanente, llena de contenidos que dote al educando de una escala de valores sólida y críticamente asumida, ayudándole a caminar hacia un estadio de autonomía moral. En este estadio la persona se hace consciente de que cada norma tiene un "por qué" y un "para qué" social que ampara su permanencia y de las consecuencias (personales y colectivas) de su desacato. Ayudar al alumnado a alcanzar este estadio es formar una ciudadanía para un país libre y democrático.

6.6 Una metodología problematizadora y visualizadora

La educación problematizadora es aquella que forja a través del diálogo una relación horizontal educador – educando desvelando en ella, la propia realidad y dotando al educando de capacidad para intervenir en la misma y crear algo nuevo. Toda problematización debe empezar con una buena pregunta que lleve al educando a indagar y a buscar información adoptando una postura crítica; de acuerdo con los hermanos García Córdoba (2005) "la pregunta es una directriz que sugiere el sentido de la búsqueda; las acciones, los medios, los recursos y procedimientos implicados en la medida en que contribuyan a la obtención de los datos que permitan configurar la respuesta". (p.10)

La problematización nos lleva a una educación crítica en continua construcción que nos invita a investigar y a reflexionar cada postulado. Al problematizar le abrimos perspectivas

al poliedro y caminos a la rotonda contribuyendo a la formación de nuevas fuentes de conocimiento. Como afirman los hermanos García Córdoba (2005)

> Problematizar es intentar aproximarse al objeto de estudio desde distintas perspectivas, explorar algunas de ellas antes de elegir. Todas las alternativas pueden ser apropiadas, pero sólo algunas resultan afortunadas. Se han de valorar las limitaciones de cada planteamiento. La pregunta inicial, que expresa el interés del sujeto, se puede convertir en el hilo conductor del trabajo pero deberá plantearse y replantearse. La finalidad es lograr la pregunta (o grupo de preguntas) de investigación fecunda y creativa (p.19).

Siguiendo a dichos autores, la problematización está en sintonía con la metodología poliédrica expuesta en el apartado 3.3. Problematizar implica valorar el tema que se trata desde distintos puntos de vista para afrontar una nueva visión que nos lleve a desenvolver una tesis novedosa sobre el asunto. Por eso, para problematizar es imprescindible el diálogo y por eso, también, es imposible una educación problematizadora en un esquema vertical. De acuerdo con Freire (2000):

> La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (p.89).

Una educación en valores, si quiere ser democrática debe de darle la oportunidad al educando de cuestionar los contenidos. Éste es el principal cometido de la educación problematizadora, no se trata de transmitir sino de construir conocimiento. Por eso, la problematización es un proceso con altibajos y cambios de sentido que trata de situarnos frente al objeto de aprendizaje valorándolo críticamente. De acuerdo con los hermanos García Córdoba (2005):

> Durante la problematización se recorren áreas y campos de conocimiento dentro de uno o diversos temas. Lo recomendable es valorar críticamente soluciones pasadas, aplicarlas a situaciones nuevas e indagar además en otras áreas de conocimiento. Finalmente, se selecciona un ámbito, de preferencia reducido, se escoge la o las teorías que permitan realizar el estudio y se provee de un contexto experto que apoye el análisis del asunto. En la base está un examen crítico de los problemas planteados (p.19).

Si creemos en una educación problematizadora tenemos que asumir que la educación en valores es un proceso de negociación y aceptación crítica de los valores. Se trata de educar para una autonomía moral en la que el educando es capaz de mantener sus propios valores por encima de la situación a la que se enfrente. Aquí es donde la voluntad independiente y la autonomía moral se unen para formar parte de las acciones de una persona con identidad propia que piensa por sí misma y que es capaz de actuar conforme a su visión del mundo y a sus propios valores. Según Freire (2000) "la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo críticamente cómo están siendo en el mundo en qué y con qué están". (p.94)

La problematización nos invita a reflexionar sobre nosotros y sobre lo que nos rodea estableciendo una relación dialógica que nos permite deconstruir la realidad, proyectando en

ella nuestra propia visión del mundo para buscar puntos de encuentro con las personas que nos rodean.

Problematizar implica, también, enriquecer el proceso educativo con nuevas metodologías que lleven al alumno a visualizar la práctica de lo transmitido; esto es especialmente importante cuando se trata de valores que deben constituir la parte más estable de la conciencia humana. Visualizar ayuda a ver la utilidad de los valores que se transmiten, dándole sentido a su existencia y a su defensa.

Se puede poner como ejemplo la empatía que anteriormente se definió como una competencia necesaria para una mente ética y respetuosa. El alumno puede preguntarse para qué vale la empatía; entonces, el profesor debe buscar fórmulas en las que visualice este valor. Una fórmula muy recurrida es crear una historia en la que el educando se pueda identificar con los personajes y, a partir de ella, ir definiendo las características de la empatía y su importancia en el desarrollo de la historia. Otra forma es crear una situación en el aula que le permita al educando percibir el valor de la empatía. Esta situación puede ser una dinámica o un role playing en la que el educando puede sentir desde la otra posición.

Una educación en valores tiene que ser dialógica y problematizadora. Esto implica una visualización continua por parte del alumno de lo que se transmite y la visualización requiere criticidad, de tal forma, que problematizar en valores conlleva tres acciones:

1. Visualizar lo que se transmite y generar en el educando dicha visualización.
2. Someter a crítica todo lo transmitido para la recreación del conocimiento.
3. Diálogo continuo sobre los contenidos que se transmiten (problematización).

Por otra parte y, siguiendo siempre estos criterios, la educación en valores debe utilizar una metodología variada e innovadora. En este sentido, hay que buscar los materiales más

variados posibles: libros, películas, dinámicas, artículos, historias personales… etc. Siempre con la idea de fomentar la discusión que favorezca la formación de una opinión sobre los contenidos transmitidos. Sólo la formación de dicha opinión nos asegura una interiorización crítica y problematizada, algo fundamental cuando se trata de educar en valores.

Una metodología problematizadora y visualizadora tiene que procurar en todo momento la identificación del educando con el contenido y con la tarea. En este sentido, el educador tiene que poner en marcha una serie de recursos destinados a que el educando se haga consciente de la importancia práctica de cada valor y, sobre todo, de las consecuencias de saltarnos la propia escala de valores.

La visualización le exige al educador una continua innovación metodológica que lo lleve hacia una educación vivencial en la que cada contenido se convierte en una experiencia para problematizar, construyendo críticamente unos valores estables y duraderos.

Para que el educando visualice e interiorice los contenidos de una educación moral se pueden poner en práctica los siguientes recursos:

1. Metáforas. Las metáforas son analogías que nos permiten crear otra perspectiva del tema que se está tratando, ayudándonos a cambiar el enfoque sobre el mismo y a buscarle nuevos puntos para empatizar y buscar el camino hacia una solución. La metáfora nos permite ir más allá del hecho y tomar, en el mismo, distintos papeles de modo que nos acerquemos a lo que impulsa a los otros actores a llevar a cabo un determinado comportamiento. Ponerse en el lugar del otro es más fácil a través de una analogía.

2. Material literario, musical y audiovisual. Las competencias vistas anteriormente están presentes en numerosas obras literarias, musicales y cinematográficas

susceptibles de ser analizadas en el aula. Trabajar un libro, una película o una canción implica partir de una ficha técnica que tiene que ir paralela a una ficha de preguntas problematizadoras que ayuden al grupo a extraer los valores y temáticas que se quieren construir en la puesta en común. Cualquier material deberá ser analizado exhaustivamente por el educador pero, si dicho material es trabajado con contenidos sólidos es susceptible de ser utilizado en el acto educativo.

3. Dinámicas y juegos cooperativos. Durante este epígrafe se ha defendido una educación problematizadora acompañada siempre de visualización. El juego cooperativo nos permite hacer para después reflexionar. En el juego el educando vive las consecuencias que tiene el respeto o la vulneración de cada valor y, también, las consecuencias de seguir una u otra escala de valores. De acuerdo con Jares (1999):

Como sabemos, el juego es uno de los medios que además de divertir sirve para transmitir determinados códigos sociales. A través de ellos recreamos, en parte, la realidad. Por este motivo, sin perder su vertiente lúdica fundamental, el juego puede ser y de hecho lo es, un instrumento didáctico fundamental para trabajar las relaciones sociales, y ello tanto como pequeños/as como con adultos. En este sentido, si nuestro proyecto educativo se asienta en valores como la participación frente a la exclusión, la cooperación frente a la competitividad, la comunicación frente a la incomunicación, la risa de todos frente a la risa de unos pocos, la igualdad frente a la discriminación, etc, también, digo, los juegos deben ser sensibles a esos valores y ser un instrumento que nos ayude a realizar el tránsito de una cultura de la competitividad, de la indiferencia, de la hostilidad y del menosprecio por la cultura de la cooperación, de la reciprocidad, de la tolerancia, de la sensibilidad, del aprecio y de la afirmación. (p.196)

El juego nos permite problematizar a través de la acción de tal modo que le desvela al educando la práctica del valor que se le quiere transmitir. Para que sea efectivo, el educador debe diseñar cuidadosamente la sesión que va a desenvolver. No todo va a ser jugar sino que es preciso establecer un tiempo de reflexión sobre cada juego en el que se establezca un diálogo crítico sobre los contenidos de la vivencia común.

En el diseño de una sesión o de un curso, el educador debe plantearse, en primer lugar, el objetivo que tratará de alcanzar para, posteriormente, establecer la estrategia visualizadora sobre ese objetivo. Todos los valores definidos como competencias de una mente ética y respetuosa en el apartado 6.5 son susceptibles de ser problematizados en el transcurso de la acción educativa; de modo que el alumno los integre en la práctica como totalidad definiendo a través de los mismos su forma de ser y de actuar en la vida.

La problematización de un contenido implica reflexionar sobre el sentido del mismo y también sobre las consecuencias de su ausencia, podemos incitar al alumno a pensar "¿cómo sería mi entorno y yo si este valor no existiera?". En este punto, la dinámica nos ayuda a recrear un contexto sin la existencia de ese valor para posteriormente introducirlo en el mismo y percibir los efectos reales del valor en nuestra sociedad.

Hay muchas dinámicas que nos llevan a la empatía como hay otras muchas que nos pueden llevar a la tolerancia, al compromiso o a la resolución de conflictos. Se puede decir que las competencias de una mente ética y respetuosa son susceptibles de visualizar si el educador utiliza los medios adecuados dirigidos a la consecución de un objetivo previamente definido de acuerdo con el contenido que quiere transmitir. Lo que debemos tener claro es que no podemos dejar la transmisión de valores en un plano teórico, necesitamos ampararla en un marco real que los haga imprescindibles. Esto implica, como ya se dijo, una educación

vivencial en la que se aproveche la presencia de un valor para problematizarlo y preparar al alumno para su interiorización.

Cuando se trabaja en equipo, la interdependencia se vuelve una responsabilidad personal en la que nos jugamos el éxito o el fracaso del equipo. En este contexto es en el que el educando debe saber negociar y repartir la tarea de acuerdo con las competencias individuales procurando el aprovechamiento de todos los ilímites para la misión del equipo. En este sentido, también debemos aprender a aceptar las limitaciones presentes, a cuidar a los miembros del equipo, a renunciar a victorias individuales para alcanzar las colectivas y a negociar en los posibles conflictos que puedan aparecer.

Una metodología educativa visualizadora debe ser siempre vivencial y situar sus contenidos en el mañana del educando, en ese mañana en el que tendrá que desenvolver su propósito y misión vital en un determinado contexto, lo que implica establecer interdependencias y cooperar en objetivos colectivos para alcanzar los objetivos personales.

La problematización en valores morales nos lleva a conocer nuestra realidad para actuar en ella y construir ese contexto que, un día, visualizamos en nuestro interior y que puede ser colectivizado para compartir con los que nos rodean.

6.7 La evaluación basada en actitudes: educar para la responsabilidad personal y colectiva

A lo largo de este trabajo se ha insistido en una educación que, por una parte, potencie las competencias del alumnado y las dirija hacia su campo de acción y, por otra, trabaje con el educando una actitud que favorezca el clima preciso para movilizar los ilímites hacia proyectos personales y colectivos que se desarrollen en interdependencia con su entorno. En sintonía con esta idea, se propuso una metodología de trabajo cooperativo que le permitiera al

grupo aprender de sí mismo y construir un conocimiento común en el que todos fueran partícipes forjando así una metodología horizontal.

Educar en actitudes nos exige diseñar actividades que obliguen al alumnado a establecer relaciones de trabajo corresponsabilizándose de la tarea encomendada. El trabajo cooperativo constituye una primera base para la educación problematizadora, poniendo en marcha esta metodología las fuentes de conocimiento se multiplican, al mismo tiempo que se destruye el esquema vertical de la educación bancaria. El trabajo cooperativo obliga al alumnado a indagar en las distintas propuestas que sobre el tema recogieron los estudiosos. Problematizar es abrir vías de conocimiento, explorar caminos, ampliar horizontes, aprender en comunidad, conocer perspectivas y, sobre todo, generar un conocimiento nuevo en comunión con todos los agentes que participan en el proceso educativo.

Si se cree en la metodología expuesta, la evaluación educativa se enfrenta a tres grandes ítems:

1. El grado de interiorización de la competencia.
2. El grado de integridad del educando.
3. El grado de cooperación demostrado por el educando.

Llegamos a estos ítems a través de una educación problematizadora que, tras la construcción crítica del conocimiento con el alumnado, somete el proceso a valoración. Esta perspectiva incrementa los criterios del educador, dándole la posibilidad de valorar el proceso globalmente al incorporar la visión del educando en dicha evaluación. En este punto hay que aclarar que estamos hablando de un alumnado problematizado, capaz de analizarse tanto a sí mismo como la marcha del proceso que comparte con sus compañeros; reconociendo errores individuales y colectivos, actitudes positivas y negativas y buscando alternativas de mejora al trabajo realizado. De este modo y concibiendo el proceso educativo como un camino hacia la

autonomía moral kohlbergiana, la evaluación actitudinal consta de tres metodologías complementarias e interdependientes a partir de las que el educador y el educando tienen que formarse una perspectiva global del proceso que construyeron juntos y del punto en el que se encuentran actualmente. Estas tres metodologías se exponen a continuación en la figura 6.3 siguiendo a Obaya y a Ponce (2010):

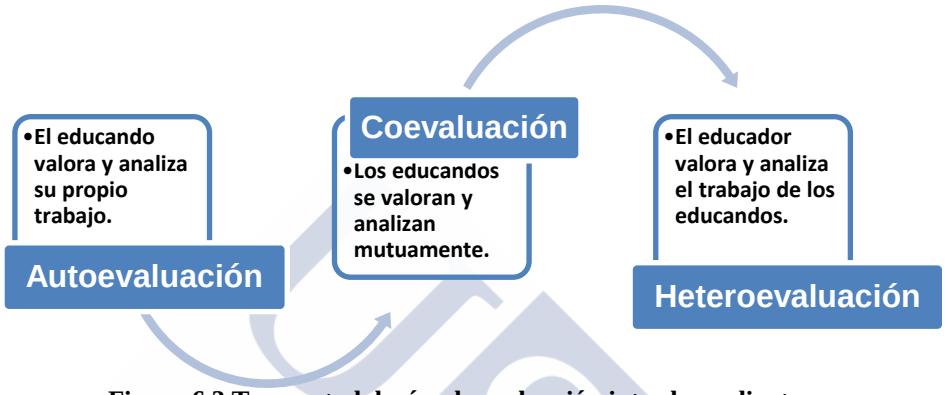


Figura 6.3 Tres metodologías de evaluación interdependiente.

Estas metodologías interdependientes constituyen tres miradas fundamentales al proceso educativo que comparten educador y educandos siguiendo un aprendizaje cooperativo en el que todos son actores, constructores y críticos del conocimiento.

Estas tres metodologías de evaluación requieren una voluntad de diálogo por parte de todos los agentes que participan en el proceso educativo. En ese diálogo tenemos definir los valores e intereses que están interactuando y llegar a un punto de encuentro que nos permita progresar en la construcción del conocimiento.

La evaluación desde las tres metodologías nos lleva, de nuevo, al poliedro y al modelo de transición para poner de manifiesto que éste es un proceso de reflexión que nos abre las puertas a perfeccionar e innovar en las formas de transmisión del conocimiento:

- El poliedro nos invita a observar el proceso desde distintas perspectivas, realizando un análisis DAFO del mismo para prever riesgos y establecer las posibles líneas de mejora.
- La rotonda nos ayuda a construir en perspectiva dichas líneas, teniendo en cuenta las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades presentes.

Evaluar actitudes y aptitudes desde una escala de valores problematizada supone la base de una educación democrática y horizontal, capaz de construir conocimiento interdependiente que forje su propia crítica, abriendo los caminos del crecimiento. Esto sólo se puede hacer desde una perspectiva múltiple que incluya a todos los agentes que participan en el proceso educativo.

6.8 El entorno educativo como comunidad y foro de decisión colectivo

De acuerdo con Rollano (2004):

> Podemos entender la educación en valores como el proceso que ayuda a las personas (en este caso a los alumnos) a construir racional y autónomamente sus valores. Es decir, capacitar al ser humano para conseguir aquellos mecanismos cognitivos y afectivos que, en completa armonía, nos ayudan a convivir en el equilibrio y la comprensión necesarios para integrarnos como individuos pertenecientes a una sociedad o como seres únicos en el mundo que nos rodea. (p.p. 2 y 3)

De nuevo, la educación en valores nos lleva a la problematización del alumnado procurando fomentar su capacidad para tomar una decisión en una situación límite o para resolver sus propios problemas. El entorno educativo tiene que ser un verdadero ensayo de la vida, una función completa de la misma en la que la persona tenga la oportunidad de enfrentarse y responder a la adversidad, ya aparezca en forma de conflicto interpersonal o de problema intrapersonal. El alumno tiene que ser capaz del análisis y de responder a su propia

realidad sin rebasar las líneas de sus propios valores. En este sentido, el objetivo es formar un ser moral que según Rollano "significa desentrañar lo que nos parece correcto ante situaciones controvertidas, sentirse obligado a cumplir con independencia de los puntos de vista y las presiones circundantes". (p.17)

La educación moral nos lleva a desarrollar la voluntad independiente en el seno de la escuela para fomentar desde la escala de valores problematizada una toma de decisiones libre, coherente y solidaria con nuestro entorno. Educar en comunidad significa reconocer que cada decisión tiene unas vinculaciones éticas pero, sobre todo, emocionales. La educación moral debe dar la mano a la emocional para intentar que cada valor transmitido se interiorice a través de la comprensión. Esto implica la utilización por parte del educador de un lenguaje afectivo que fomente el pensamiento y la recreación de las ideas por parte del alumnado, propiciando la movilización de sus ilímites para la construcción del conocimiento. Según Comellas (2009):

> La vinculación afectiva aunque es distinta en la familia y en la escuela, garantizará que el clima de las relaciones sea positivo y respetuoso sin que las situaciones puntuales o las dificultades en un momento dado puedan poner en entredicho ese afecto. (p.95)

Cuando la educación moral y la educación emocional corren en paralelo el alumno tiene la oportunidad de generar respuestas sobre dilemas que constituyen una enseñanza para la vida. En estos momentos, la escuela se convierte en un campo de ensayo en el que cada uno puede construir una forma de ser y de actuar basada tanto en la interiorización de la escala de valores como en la propia experiencia. Bajo esta concepción, Jares (1999) propone un modelo sociocrítico en el que el alumnado pueda posicionarse ante los dilemas presentados de acuerdo con la escala de valores que le es propia. En este sentido, Sarup (como se citó en Jares, 1999) afirma que:

> La función del currículum no es "reflejar" una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún). (p. 145)

En un modelo sociocrítico, los educandos diseñan su propio futuro bajo un clima afectivo y, al mismo tiempo, emancipador que los dota de capacidad para reflexionar y recrear lo aprendido; pero, este modelo requiere un determinado prototipo de educador. De esta forma, Jares (1999) afirma que:

> El profesor sociocrítico tiene un compromiso sociopolítico con los valores de la paz, al mismo tiempo que intenta situar su labor educativa en esa tesitura. Por otra parte, consciente de su dimensión ejemplificante, busca coherencia entre su vida y su labor educativa. (p.123)

Amparados en este paradigma sociocrítico y concibiendo la escuela como una verdadera comunidad, tenemos la obligación moral de dotar al alumnado de poder de decisión tanto en la dinámica del aula como en la vida del centro, convirtiendo el hecho de aprender a decidir en uno de los principales objetivos de la enseñanza. El poder de decisión está relacionado tanto con los valores expuestos en el apartado 6.5 como con las metodologías de interdependencia y voluntad independiente expuestas en el capítulo 4. La toma de decisiones también fue tratada en el apartado 3.3 y en el apartado anterior al presente se expuso la misma técnica como metodología evaluadora.

Ahora nos plateamos la escuela como una comunidad de la que participan alumnos profesores y padres. Todos ellos necesitan ser escuchados y tener cierta capacidad de decisión en la vida educativa. El funcionamiento como comunidad consiste en pensar colectivamente

intentando llegar a puntos de encuentro para que se produzca un avance de la propia comunidad sin excluir a ninguno de sus miembros.

Además de esto, necesitamos fomentar la autonomía moral que facilita la toma de decisiones dentro de una escala de valores. En este punto, hablamos de una toma de decisiones colectiva cruzada de intereses y valores distintos que tienen que convivir y negociar el funcionamiento del propio centro. Esto nos lleva a incorporar al funcionamiento del centro una noción de desarrollo comunitario entendido aquí como interdependencia entre las familias, el alumnado y el propio centro. De todos depende un funcionamiento correcto del sistema, cada uno tiene sus propios derechos y obligaciones pero como comunidad hay determinados problemas que se deben de resolver por consenso. Es aquí, donde una vez más, volvemos al poliedro para intentar diseñar una estrategia de actuación que contemple todas las visiones de la comunidad sobre el problema al que se enfrenta, forjando un camino colectivo en el que los distintos agentes tendrán que ir diseñando las estrategias ante los obstáculos que se van encontrando.

La educación moral empieza siempre con el reconocimiento del otro, del que es distinto y que tiene distintos intereses que, a través del diálogo, se irán negociando. Aquí la educación moral se convierte en un camino hacia la propia integridad y como dice Rollano (2004):

> Un ciudadano íntegro será pues, aquel que sea valiente para cambiar las cosas que le rodean (de manera asertiva), aquel que tenga la serenidad y la autoestima suficientes para desarrollar su sentido de la crítica y de la estética, que valore el medio que le rodea y que reconozca su importancia para la vida.
>
> En este sentido, conseguir una correcta formación y desarrollo de las estructuras morales del individuo, favorecerá la consecución de un desarrollo íntegro, tanto vital como existencial, y permitirá un contacto y comunicación óptimos. (p.21)

En la medida en que los alumnos sean capaces de pensarse colectivamente y de que el sistema educativo potencie actividades que tengan en cuenta la voluntad independiente, la autonomía moral y la interdependencia el entorno educativo se convertirá en una auténtica comunidad capaz de formar personas con un criterio propio, con un proyecto vital irrenunciable; pero, conscientes de que la vida humana se desarrolla en un todo interdependiente en el que tendrá que encajar dicho proyecto vital.

El entorno educativo es el primer modo de socialización junto con el de la familia y tiene la obligación de convertirse en un campo de ensayo de lo que será la propia vida. Por lo tanto, tiene que encajar en los valores democráticos, enseñándole a la persona a convivir en su realidad, reconociendo sus propios intereses y los ajenos para establecer un diálogo empático entre ambos que nos lleve a puntos de encuentro sinérgicos en donde iniciar proyectos comunes.

La educación moral es, en última instancia, una metodología de convivencia que nos enseña una utilización real del sistema democrático a través de una serie de competencias cuyo fin último es crear un sistema de convivencia entre ciudadanos con una escala de valores sólida que proyecta a través de la acción dialógica sus propias aspiraciones, procurando movilizar su potencial en busca de apoyos y relaciones de interdependencia y cooperación que lo lleven a mejorar su propia vida y la de su comunidad.

La mente ética y respetuosa es aquella que busca en todo momento una victoria colectiva para construir en ella sus propios objetivos; por eso, aprender a convivir y a negociar la realidad es comprender que el éxito de la comunidad guarda nuestra autorrealización vital.

Recapitulando

- El desarrollo moral es contextual y está sujeto a los paradigmas de la propia cultura aunque el esquema de Kohlberg constituye un indicador para acometer la ordenación de los contenidos de una educación moral.
- Los Derechos Humanos son la base de los sistemas democráticos sobre la que tenemos que potenciar un diálogo más allá de la diferencia que nos ayude a generar una visión crítica e integradora de nuestra realidad.
- La educación es un todo continuo entre lo formal, lo no formal y lo informal. En ese continuo se gesta la escala de valores por lo que es imprescindible una comunicación efectiva entre la familia, la escuela y los demás entornos socioeducativos.
- El aprendizaje cooperativo junto con la problematización de la persona constituye la base de una educación libre que fomenta la creatividad de cada educando teniendo en cuenta la necesidad del mismo de insertarse en un todo interdependiente.
- Fomentar una mente ética y respetuosa es creer en la condición humana y darle medios para un desarrollo interdependiente y solidario capaz de apoyar todas las autorrealizaciones vitales.
- Cuando el educando es capaz de problematizar se hace dueño de su propia realidad en la que visualiza y construye la autorrealización personal en los márgenes de una escala de valores sólida y críticamente asumida.

- El alumno tiene que ser capaz de evaluar su propio trabajo y establecer las líneas de mejora sobre el mismo. También debe ser capaz de evaluar el trabajo de sus compañeros y de ver la evaluación como un instrumento para mejorar.
- El entorno educativo debe ser un ensayo de la vida en comunidad, dotando al alumno de capacidad de decisión, enseñándole a gestionar conflictos y a buscar la satisfacción de todas las partes.
- La educación moral en última instancia, es la creación de una convivencia en igualdad sobre la que es posible construir la autorrealización de todos los participantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SEGUNDA PARTE: Contextos de aplicación.

7. Capítulo 7. El ilímite como proceso de inclusión social

7.1 Concienciar a través de la teoría del ilímite

El nacimiento de la teoría del ilímite se produce en un entorno poético, subjetivo y no consciente de lo que realmente estaba naciendo. El primer objetivo era escribir en una carta de amor un proceso en el que un hombre asumía su propia discapacidad buscando con ella, su hueco en la vida. *O ilímite de pensarte libre* (Santalla, 2009)era un grito por la capacidad, un grito de rebeldía en el que surge la palabra ilímite como oposición a todos los cánones sociales y científicos que sólo se ocupan de medir las discapacidades sin tener en cuenta todo lo que aún puede ser. Lejos de dichos cánones, me sentía hombre y parte de esta maravillosa especie que es la humanidad. Al mismo tiempo, me sentía con la suficiente fuerza como para asumir la propia irreversibilidad y quise hacerlo en una carta poética, con cierto aire nostálgico en la que desde la parálisis cerebral empezaba a caminar hacia el futuro:

> Vivir con una lesión cerebral significa aceptar las limitaciones. Proyectar con ellas. Encender un camino a la búsqueda de la utilidad. Yo quiero trabajar. Autodeterminarme en una vida normalizada. Abastecerme de gente, de compañeros y de amigos. Mi limitación no es inutilidad. Aún puedo con el peso de los hombres. Aún me considero integrante del porvenir. Por eso reconozco aquí mi propio defecto; que es físico, espástico, distónico. Me afecta en todo lo que tiene que ver con el sistema motor: pérdidas de equilibrio, falta de movilidad, descoordinación general de la misma... ahora bien, no estoy dispuesto a callar ante el mundo. Que no me hablen de limosnas, sino de derechos. Porque yo sólo lucho por un derecho tan humano como es el de auto-realizarme en la vida. Y nunca consentiré que se me niegue mi capacidad para hacer camino. (Santalla, 2009, p.p.32 y 33)

Una vez asumida la discapacidad, empecé a hablar de capacidades y sin querer, utilicé la palabra ilímite para oponerme con más fuerza a los límites que la sociedad nos impone y que no son propios sino que contribuyen a minusvalorar a la persona y a eclipsar todas aquellas capacidades que guardan su verdadera identidad. Utilizo aquí, de manera consciente, la palabra minusvalorar para incidir en que el concepto de minusvalía es un concepto social que, de ninguna manera, hace referencia a la descripción científica de una discapacidad. Por eso, con la palabra ilímite quiero oponerme al "menos valor", la pregunta es ¿menos valor para qué?, ¿Hay alguien válido para todo? ¿Quién no es limitado? Aquí nace una primera verdad que aún hoy sigo repitiendo en mis charlas: el que no sepa qué discapacidad tiene que la busque y si no la encuentra que la vuelva a buscar.

Sigue la carta un tono reivindicativo, que me lleva a proponer, entre otras cosas, que los primeros bordillos que hay que romper son los de las propias conciencias. Por eso, también, hablo de rechazos y del dolor de sentirte solo en tu propio entorno. Entonces, el ilímite también tiene que ser un instrumento de integración. Con esta teoría, me sumerjo en el mundo del coaching y empiezo a formularla en ambientes empresariales y ejecutivos en los que me sorprende una gran acogida. Ahora, el ilímite podía concienciar de la necesidad de darles una oportunidad a las personas con diversidad funcional. Debo reconocer que cuando unos amigos (Paula Villar y Daniel Álvarez) me propusieron esto, me costó aceptar. No me veía en el mundo ejecutivo y empresarial. Mi idea era, simplemente, concienciar e introducirme en el mundo de lo social en el que desarrollé toda mi formación; pero, estos amigos me empezaron a hablar, también, de la necesidad de concienciar y empezar por ese mundo no dejaba de ser un reto mayor; así que me presentaron a Manuel Rivero, un hombre con el que forjaría una gran amistad que perdura y que dio como fruto un trabajo en el que formulamos la teoría del ilímite ya de una forma más objetiva. Nuestro libro fue *El ilímite del potencial humano* y se editó en el 2011. En el mismo año, me formo como coach y, a

partir de ahí, desenvuelvo varias actividades junto con mi compañero y en solitario que se reflejan en el capítulo 10. *El ilímite del potencial humano* es un proceso de coaching en el que un amigo le ayuda a otro a descubrir sus verdaderos ilímites y las actitudes que precisa para alcanzar su máximo rendimiento. Ese mismo año, vamos juntos a las Xornadas Internacionais de Coaching en las que proponemos una visualización del ilímite y un modelo de toma de decisiones (como refleja el apartado 10.8). Esta charla nos llevará, a lo largo del 2012, al Congreso Internacional de la Felicidad en el trabajo en A Coruña, en la Universidad de Deusto y en la Universidad de Salamanca.

A partir de aquí, comprendo que el ilímite ya tiene un sustrato teórico y decido desarrollarlo al máximo en la presente tesis doctoral; pero, tampoco me olvido de que el primer objetivo que se planteó era la integración; por ello, en las actividades que desenvuelvo sigue habiendo un fondo de concienciación social que subyace a todo el sustrato científico en el que la teoría se ampara. Esto me lleva a seguir dando charlas en asociaciones, colegios, universidades, empresas y en todos aquellos lugares en los que, de una forma u otra, es preciso visualizar el valor de las personas.

De esta forma, la teoría del ilímite va creciendo sin volver la espalda a sus propios orígenes; para lo que era necesario desarrollar un capítulo que evidencie que el ilímite es un proceso tanto intrapersonal como interpersonal y como proceso interpersonal es un proceso de integración social que debe abarcar todos los ambientes, todas las edades y todos los cambios sociales asegurándole a cada persona el acceso a una vida plena: algo que en un estado social y de derecho se tiene que dar por supuesto.

Este es el origen, a partir de aquí se intentará desarrollar las ideas sostenidas en la teoría a través de las referencias socio-educativas que les dieron fundamento e impulsaron su desarrollo.

7.2 La interdependencia ecológica

Bronfenbrenner formula en 1987 una teoría con la que trata de organizar y definir el contexto en el que la persona se desarrolla. Dicho contexto es un todo estructurado que va limitando la capacidad de influencia y decisión de la persona sobre el mismo. De modo que, si en los primeros eslabones la persona construye su propia vida, en últimos la influencia social, política, económica y cultural marcará el éxito o el fracaso de la misma. Esto no quiere decir que la persona pierda su libertad a la hora de construir el proyecto vital, sino que tenemos que saber que el proyecto está sujeto a una realidad que tiende a globalizarse y para la que tenemos que saber moldear nuestro proyecto para librarlo del fracaso.

Según Bronfenbrenner, la vida constituye una realidad jerarquizada en la que la persona posee un determinado radio de acción. En este sentido, el autor propone cuatro sistemas que definen la calidad del contexto en el que interactúa la persona y la calidad con que dicha persona establece relaciones.

En el apartado 2.6 se han definido, de acuerdo con el autor, tres de los sistemas propuestos, quedando por citar el exosistema que, según Bronfenbrenner (1987):

> Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. (p.44)

El exosistema nos habla de cómo un determinado hecho producido en un contexto ajeno a la persona puede llegar a afectar a su vida. El ejemplo más claro es la pérdida del empleo de un miembro de la familia afecta a todos los componentes de la misma sin que ellos puedan cambiar o decidir sobre ese hecho.

Si hablamos de integración, tenemos que definir una interdependencia constante entre los microsistemas de la persona, lo que implica un mesosistema fuerte en donde desarrollar relaciones capaces de asegurar a la persona un movimiento fluido por la complejidad ecológica. De esta forma, la teoría ecológica y la interdependencia constituyen una organización de la complejidad en la que el todo y la parte fluyen con el movimiento de la persona para construir su propio legado vital. La complejidad no deja de ser una pero se jerarquiza para darle a la persona ambientes específicos y variados en los que interactuar y construir su propia forma de ser y de estar en la vida. La teoría ecológica es una manera de abordar esa complejidad valorando hasta donde podemos influir en la realidad, marcando sobre la misma el radio que se propone nuestro legado vital. De nuevo, la persona es totalmente libre no sólo de hacer sino, también, de definir dicho radio.

Pero la teoría ecológica, además de estructurar dicha realidad, es una invitación a integrarnos en la misma. En la propia jerarquización de la teoría ecológica, podemos incluir la teoría que formula Castel (1995) en la que divide la realidad en tres partes:

> Una *zona de integración* (…) que no plantea grandes problemas de regulación social. Distingámosla de una *zona de vulnerabilidad* que es una zona de turbulencias caracterizada (…) por una precariedad en relación al trabajo y por una fragilidad en los soportes relacionales. Estas dos variables muchas veces se superponen. Habría, en fin, una tercera zona que se podría denominar *zona de exclusión*, de gran marginalidad, de desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos (p.29).

Castel define, así, una estructura en la que valorar el grado de integración de cada persona pudiendo, también, graduar la intensidad de las situaciones límites que está padeciendo. En una sociedad cambiante como la nuestra, nada se consigue de forma definitiva; lo que nos lleva a una fragilidad social caracterizada por una precariedad laboral y de servicios que nos

puede provocar en cualquier momento un descenso a la vulnerabilidad. Es lo que dicho autor llama "desestabilización de los estables" (p.31) que, actualmente, está volviendo a poner en riesgo de exclusión a muchas personas.

Para mantener esa zona de integración es vital mantener la interdependencia ecológica de forma que la persona fluya por todos sus microsistemas hasta formar un continuo que es su propia vida. Cuando un microsistema sufre un cambio brusco inevitablemente los demás se verán afectados; por eso, es vital un mesosistema fuerte y anclado en valores de convivencia y solidaridad que contribuya a superar las adversidades que en la vida puedan surgir.

Mantener la zona de integración tiene mucho que ver con construir microsistemas sólidos y capaces de entretejerse en un mesosistema fluido en el que, realmente, se acabará reflejando el grado de integración social de la persona. Mantener la zona de integración es tejer redes de apoyo mutuo desde las que responder a posibles adversidades procurando que nadie caiga en la vulnerabilidad. El primer detector de un proceso que tiende a la vulnerabilidad muchas veces será el colegio/instituto; por eso, debe haber una comunicación fluida entre la familia, el colegio y los servicios sociales para que estas zonas de vulnerabilidad se recuperen lo antes y de la forma menos traumática posible.

Es aquí, donde se percibe con mayor nitidez que la realidad social es interdependiente y que de la forma en que actuemos en colectivo dependerá el éxito o el fracaso personal. Esto quiere decir que actuando en el mesosistema con una visión colectiva podemos lograr que, a través de muchas familias, se mantengan en zona de integración. A partir de aquí, la interdependencia ecológica se convierte en una obligación moral de la que depende el futuro personal y colectivo.

Como se verá en el punto siguiente, la cultura define una forma de organización social que establece las condiciones necesarias para mantener una zona de integración de acuerdo con

sus propios valores. Fruto de esta cuestión cultural, nacen diversos modelos de convivencia social en los que la persona se debe de someter a una serie de normas pre-establecidas de cuya aceptación dependerá su permanencia o no en la zona de integración.

La interdependencia ecológica nos muestra hasta qué punto como sociedad somos capaces de lo mejor y de lo peor, tan sólo eligiendo una determinada forma de convivir.

7.3 Modelos de convivencia social: la defensa de la inclusión.

En los últimos años, la sociedad democrática ha venido avanzando con altibajos hacia modelos de reconocimiento de derechos de protección social a aquellos sectores de la población que, por unas causas u otras, se hallan en una situación de vulnerabilidad. Quizás un momento clave en la situación de las personas con diversidad funcional fue la aprobación de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) en 1982, en donde se recoge una serie de derechos que vienen a definir el acceso a una vida plena en todos los ámbitos. Posteriormente, la Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU) matiza en muchos aspectos a la anterior estableciendo medidas punitivas para aquellos que vulneren los derechos de las personas con diversidad funcional.

La promulgación de diversas leyes va reflejando entre altibajos la evolución social respecto a su propia diversidad en distintos modelos de convivencia que constituyen un viaje de la exclusión a la inclusión. A partir de los años 70 y, sobre todo de los 80, se produce una continua incorporación de las personas con diversidad funcional en la enseñanza pública y ordinaria estableciendo así un modelo de integración social. Con la llegada del nuevo siglo se produce la transformación de España en un país receptor de inmigración, con la correspondiente discusión entre modelos asimilacionistas, defensores de la integración del inmigrante en la cultura mayoritaria, modelos multiculturales defensores de la coexistencia cultural y modelos interculturales defensores del diálogo y la convivencia entre culturas.

Todos estos modelos reflejan distintos posicionamientos ideológicos de la sociedad que, a continuación, se tratan de explicar:

1. Exclusión. La mayoría impone sus condiciones socioculturales sobre la minoría sin la mínima posibilidad de diálogo. En cuanto a las personas con diversidad funcional, al no responder al canon mayoritario quedarían apartadas de la sociedad. Este modelo fomentaría el concepto de minusvalía, considerando menos a aquellos que por condiciones naturales específicas no pueden responder al canon citado o a personas que por unas determinadas circunstancias no pueden alcanzar las expectativas asumidas por la sociedad.
2. Asimilación. La minoría renuncia a sí misma para reconstruirse de acuerdo con las condiciones impuestas por la mayoría que, en ningún caso, se adaptará a las características específicas del colectivo minoritario. En cuanto a las personas con diversidad funcional, este modelo significa que el que no sea capaz de adaptarse no tiene cabida.
3. Segregación. Los distintos grupos socioculturales coexisten en el territorio sin interrelacionarse. Esto implica que si un determinado grupo accede al poder gestionará a su modo los recursos del territorio sin tener en cuenta las necesidades de los demás colectivos. Las personas con diversidad funcional gozan de servicios específicos pero en ningún caso se plantea su inserción en la enseñanza ordinaria, su acceso al empleo, su acceso al ocio o su derecho a decidir sobre sí y por sí mismo/a.
4. Integración. La mayoría acepta a la minoría tratando de facilitarle la adaptación al contexto y procurando establecer formas compensatorias de educación que impulsen a la minoría a alcanzar el mismo nivel de bienestar que disfruta la cultura mayoritaria que, en este caso, no sería dominante. Respecto a la diversidad

funcional se apuesta por su mantenimiento en el sistema educativo ordinario y en el entorno que le es propio.

5. Naturalización. La presencia de distintas culturas, grupos sociales o personas con diversidad funcional resulta habitual en su contexto, interactuando y desarrollando actividades conjuntas que forjan el respeto mutuo junto con una convivencia real y efectiva.
6. Normalización. La presencia de otras culturas, grupos sociales o personas con diversidad funcional es totalmente habitual en el seno de la sociedad, que asume la necesidad de un diseño para todos, al tiempo que impulsa la igualdad de oportunidades y de derechos para toda la ciudadanía.
7. Inclusión. La diversidad humana y cultural es un valor añadido para la sociedad y como tal se debe potenciar y proteger. Esta es una sociedad diversa procura la valoración y el conocimiento mutuo de las personas que la integran, para apoyar a cada persona en la búsqueda de su propio espacio para tejer una autorrealización personal.

Es necesario tejer una sociedad inclusiva que naturalice la diferencia y promueva su participación en todos los ámbitos de la sociedad. La pregunta que se plantea aquí es cómo llegar a una sociedad inclusiva y qué características pueden definir esta sociedad. Los conceptos vistos anteriormente, nos hablan de un proceso de concienciación y sensibilización social que trae consigo un mayor peso de la igualdad de oportunidades y la necesidad de un diseño para todos; pero, la sociedad inclusiva necesita construirse desde la base con un modelo educativo que tenga en cuenta todas las sensibilidades presentes y que se muestre permeable a las mismas forjando un diálogo capaz de construir una verdadera interdependencia entre culturas dispuestas a convivir. En este sentido, la palabra inclusión se

convierte en una caja de valores que constituyen el código ético y moral de una sociedad diversa. Este código ético se caracteriza por los siguientes puntos:

1. Respeto e igualdad. Todas las relaciones se tienen que producir en un marco de respeto mutuo e igualitarismo en el que cada persona tenga libertad para construir su propia vida de acuerdo con los valores que profesa y buscando puntos de encuentro con las personas que la rodea.
2. Hacer visibles a todos los colectivos culturales y sociales. Todo lo que existe en una sociedad debe estar presente en la misma; de modo que se naturalice la diferencia y se convierta en un valor añadido a la autoestima colectiva. Es imprescindible que todos se conozcan y sepan sus fortalezas y debilidades, de modo que se puedan establecer relaciones de interdependencia.
3. Reconocerse mutuamente. Valorando los mejores ilímites de cada cultura para establecer recreaciones conjuntas e interdependencias en las que sin renunciar a la esencia de ninguna de ellas, se puedan dar fusiones positivas para ambas.
4. Responsabilidad gubernamental. El gobierno es responsable de que toda la ciudadanía tenga acceso a los derechos básicos sin exclusión de ningún tipo; por eso, resulta fundamental la introducción de la cultura minoritaria en el currículum.
5. Red pública de servicios. Los derechos sociales y culturales deben caminar en paralelo: esto se corresponde con la obligación del gobierno de asegurar las protecciones básicas a toda la ciudadanía a través de la educación, la sanidad y los servicios sociales; pero también existe la obligación de velar por el desarrollo equitativo de todas las culturas.
6. Acercarse a la diferencia, aceptándola, valorándola y considerándola como parte de nuestro ser colectivo.

7. Aprender a vivir en interdependencia. Valorando lo diferente como un enriquecimiento mutuo que forja un espacio social en el que cada experiencia es susceptible de ser utilizada para el desarrollo colectivo.
8. Creer en la persona por encima de todo y buscar o forjar la situación social idónea para su desarrollo.
9. Valorar a cada persona por sus conocimientos y sus competencias desterrando todo tipo de prejuicios a todos los niveles ecológicos y en todos los microsistemas en los que interactúa la persona.
10. Incluir es la mejor forma de llegar a un codesarrollo equitativo entre todos los miembros de la sociedad, superando la brecha de la desigualdad para conseguir que cada persona alcance el nivel de autorrealización que considere adecuado.

El modelo de inclusión nos reta a enriquecernos con la diferencia hasta considerarla parte de nuestra propia identidad para crecer en colectivo sin renuncias. La inclusión nos pone de nuevo ante el espejo de nuestra propia realidad para decirnos que es posible construir desde la diferencia cuando la base común es el respeto y el diálogo. Es posible construir cuando la minoría pasa a ser un valor añadido en una sociedad que se quiere poliédrica y se construye desde la empatía.

7.4 El universo educativo y el ilímite

Siguiendo las definiciones de Coombs y sus colaboradores vistas en el apartado 6.3, podemos decir que el universo educativo es un todo lineal que constituye la realidad de la persona y va entrenando las respuestas que ésta elabora ante su entorno. En este sentido, la realidad empieza a estructurarse en torno a la teoría ecológica (vista en el apartado 7.2) al tiempo que la persona va definiendo, poco a poco, su radio de acción. De la misma forma que la realidad se jerarquiza, el sistema educativo precisa organizarse para responder de modo específico a cada ambiente. De esta forma, Schöfthaler (como se citó en Coombs, 1985)

estructura el sistema educativo de acuerdo con la proximidad del mismo al contexto. Valiéndose de la teoría ecológica, este autor sitúa la educación informal y no formal a nivel de microsistema y mesosistema, teniendo en cuenta la formación de identidades y las características del contexto en el que vive. En el exosistema estaría la formación profesional y el papel de los medios de comunicación. Mientras que en el macrosistema se situarían las políticas culturales, sociales, económicas y, por supuesto, educativas.

La visión del universo educativo constituye un método de estructuración de la complejidad para abarcar la misma sin parcializarla; por esto, resulta fundamental que exista una fluidez interdependiente entre todos los contextos educativos teniendo en cuenta, no sólo el universo tripartito sino también un cuarto fenómeno: la animación sociocultural.

La animación sociocultural constituye un puente entre la educación no formal y el desarrollo comunitario, es un proceso de movilización ciudadana que capacita y promueve la participación de la persona en el seno de la comunidad. Sus bases ideológicas están en el concepto de democracia cultural desarrollado a partir de mayo de 1968 que pasa a concebir el hecho cultural como la base de la sociedad y no como la élite de la misma. De este modo, la ciudadanía empieza a ser creadora y promotora de una cultura que se desarrolla sobre la base de la participación.

La animación sociocultural se caracteriza por el trabajo en colectivo dotando a las personas de los recursos necesarios para desarrollarse en la comunidad. De acuerdo con Calvo (2002):

> La animación sociocultural encuentra en la democracia cultural un modelo de acción (el de la participación y la creación cultural) difícilmente abordable sino se trabaja desde la perspectiva de la democratización de la cultura, es decir, desde el fundamento de una difusión cultural que garantice el acceso a todos a los bienes culturales (p.42).

La animación sociocultural pone en relieve las necesidades a las que tiene que responder la educación no formal fomentando, al mismo tiempo, la participación en la misma y la incorporación del educando al proceso como sujeto activo y auténtico protagonista del mismo. La educación no formal se produce en un contexto y para un contexto. En este sentido, debe ser lo más específica posible y responder a lo que dicho contexto espera de ella.

El ilímite se convierte, aquí, en un elemento clave para que los destinatarios perciban la utilidad de los contenidos que se les transmite. Hay que tener en cuenta que hablamos de contextos no obligatorios y de edades muy diversas en donde el animador o el educador tienen que enfrentarse a la posibilidad de que sus usuarios vean superfluos los contenidos transmitidos y desistan en la formación; por lo tanto, partiendo de que los contenidos deben estar organizados y ser transmitidos de acuerdo con el grupo al que se enfrenta el animador/educador y siguiendo a Caride (como se citó en Calvo, 2002) este tipo de prácticas educativas deben ser:

1. Liberadoras. El destinatario debe visualizar la proyección práctica de lo que se le transmite.
2. Participativas y vivenciales. El destinatario tiene que percibir en la misma actividad como se va a proyectar en su futuro la enseñanza que está recibiendo y vivir en el mismo contexto como se van a ver fortalecidas sus competencias a la hora de enfrentarse con la realidad.
3. Innovadoras y transformadoras. Deben procurar responder a las necesidades de la realidad de acuerdo con los avances científicos, sociales y tecnológicos introduciendo a la comunidad en una formación permanente que los apoye en la actualización de los conocimientos.

4. Promotoras de identidad. El destinatario debe transformar los conceptos y enriquecerlos con su experiencia personal para responder a la realidad de acuerdo con su propia escala de valores.
5. Creativas y promotoras de creatividad. Además de buscar la originalidad en el modo de transmisión del conocimiento, tenemos que despertar en el usuario ese ser creador que lleva dentro para socializarlo y aprovecharlo tanto individual como colectivamente.
6. Voluntad independiente (Covey, 2011) e inclusión. A las cinco prácticas vistas se añade la voluntad independiente, considerando que debe potenciar al máximo el desarrollo personal y la autonomía en el desempeño en la realización de la tarea sin que eso suponga dejar de fortalecer el proceso de integración de la persona en el seno de la comunidad.

Con estas premisas la animación sociocultural establecen las bases para un desarrollo comunitario que sea capaz de establecer interdependencias reales entre todos los agentes que interactúan en la comunidad. El todo que es el universo educativo constituye el contexto real en el que se ubica la persona con sus límites e ilímites descubriendo que la única forma de desarrollo es una interdependencia real en la que el modelo inclusivo marque el acceso de toda la ciudadanía a los recursos del territorio.

7.5 El ilímite en el desarrollo local comunitario

De acuerdo con Vázquez (como se citó por Del Castillo, 1994) el desarrollo local es:

> Un proceso de crecimiento económico y de cambio estructural que conduce a una mejora del nivel de vida de la población local, en el que se pueden identificar al menos tres dimensiones: una económica, en la que los empresarios locales usan su capacidad para organizar los factores productivos locales con niveles de productividad suficientes para ser competitivos en los mercados; otra, sociocultural, en que los valores y las instituciones

> sirven de base al proceso de desarrollo; y, finalmente, una dimensión político-administrativa en que las políticas territoriales permiten crear un entorno económico local favorable, protegerlo de interferencias externas e impulsar el desarrollo local. (p. 28)

Los modelos de desarrollo comunitario o local son modelos dialógicos y emancipadores que pongan en manos de la población que interacciona en un determinado territorio su propio destino a través de reuniones periódicas en las que se contraponen los distintos intereses que actúan sobre el citado territorio. En estas interacciones, surge el verdadero sentido de la democracia y la población tiene en sus manos un verdadero poder de cambio. En este sentido, Morata (como se citó en Trilla, 1997) afirma que:

> El aprendizaje de la democracia se realiza fundamentalmente en la experiencia asociativa, donde, a través del diálogo y el consenso, se llega a visiones de pluralismo cultural y acciones organizadas de cara a una mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. Según señala Touraine: <<la democracia es el medio político de salvaguardar la diversidad, de hacer vivir juntos a individuos y grupos cada vez más diferentes unos de otros en una sociedad que debe funcionar también como una unidad>>. (p.298)

La base ideológica del desarrollo comunitario es la propia democracia en la que el poder de decisión reside en el pueblo. Esto se traduce a pequeña escala en la necesidad de que los recursos del territorio se gestionen colectivamente basando la toma de decisiones en necesidades sentidas y percibidas, priorizando las mismas en función de su urgencia.

El punto de partida de un proceso de desarrollo local es siempre el potencial endógeno desde el que se debe construir un tejido social, económico, cultural y político que asegure el bienestar de todos los miembros de la comunidad. En este sentido, Pascual (como se citó en Del Castillo (1994) afirma que:

> Los servicios locales son los más capaces para desarrollar programas de infraestructuras sociales que mantengan a los individuos en su propio medio e insertarlos en acciones de desarrollo comunitario, y también son los más adecuados para desarrollar la cooperación y concertación público-privada. (p.46)

Ciertamente, es a nivel local en dónde el ciudadano percibe la utilidad de las distintas políticas y en dónde hay que establecer mecanismos de participación ciudadana en dichas políticas. Aquí está el verdadero sentido del desarrollo local: enseñarnos que nosotros somos el verdadero potencial del desarrollo, su verdadero motor, el medio que construye el porvenir y no podemos ser pasivos ante este desarrollo: tenemos que protagonizarlo, vivirlo y construirlo día a día. La población se convierte, ahora, en verdadero agente de cambio que tiene en sus manos mucho más que un voto, tiene la capacidad de dirimir su propio futuro. En este sentido, Marchioni (1997) afirma que "es importante distinguir el líder, que trabaja para la comunidad, del cacique, que se interpone entre la comunidad y el trabajador social para manejarlo en función de sus intereses particulares, no comunitarios" (p.74).

El desarrollo comunitario es un proceso de integración social y de empoderamiento de la comunidad que conduce a la misma a una autonomía colectiva en la que se convierte en dueña de su propio destino. Este proceso precisa de profesionales que impulsen a la participación. Es aquí donde la Animación sociocultural debe poner en marcha su función dinamizadora estableciendo medios que permitan la intervención de la población en las decisiones colectivas. Esto supone un acceso real de la población a sus propios recursos.

La acción dialógica freiriana es ahora un auténtico proceso generador en el que la persona hace uso de su capacidad de decisión para construir su realidad. Ahora la escuela, el instituto o el centro cívico se tienen que convertir en lugares de empoderamiento en los que la persona reconozca su propio potencial colectivo para cambiar la realidad.

Una educación inclusiva tiene que creer en el alumnado y darle poder de decisión real. En este sentido, cabe recordar la figura 6.2 en donde la complejidad del universo educativo se organiza a través de una interdependencia profesional. La comunidad es el todo del sistema educativo en donde las actitudes transmitidas tienen que fluir hacia interdependencias que forjen autorrealizaciones personales y colectivas para lo que la educación tiene que generar lugares de convivencia y negociación que se autoimpongan el reto de conseguir un espacio inclusivo que haga posibles todos los propósitos. Para esto, la animación sociocultural constituye una metodología dialógica que asegura la escucha a todos los argumentos. De acuerdo con Morata (como se citó en Trilla, 1997):

> La ASC es una estrategia adecuada para motivar y dinamizar la sociedad civil. Por los métodos, técnicas y estilo que utiliza es un instrumento adecuado para promover la participación y dinamización social ciudadana. En su práctica, lo lleva a cabo a través de ámbitos que intervienen en la comunidad coordinadamente:
>
> - Los servicios ofrecidos al territorio (socioeducativos, sociolaborales, socioculturales, sanitarios, sociales).
> - Los diversos profesionales que trabajan en la comunidad (servicios sociales, educación, cultura, salud).
> - Las asociaciones de voluntarios. (p.299)

Ahora, siguiendo el enfoque expuesto, debemos empezar a validar a la persona dándole capacidad de decisión sobre su entorno. Ya no se trata de elegir quién nos dirige sino quién nos lidera y el modo de liderar más eficaz es por competencias. Entre todos, deben decidir los objetivos comunes y la forma de alcanzar los mismos; lo que implica acción dialógica y negociación. Cada problema puede tener varias vías de soluciones válidas y respetables pero

el compromiso previo a todas ellas debe ser llevar a cabo conjuntamente la opción del consenso o, en su caso, la decidida por mayoría.

El desarrollo comunitario es el campo perfecto para ensayar y poner en práctica la visión positiva del conflicto: esa que lo considera un fenómeno inherente a las relaciones humanas que permite iniciar la búsqueda del consenso a través del diálogo. Ésta es la esencia de desarrollo comunitario, en ella el progreso se convierte en una obra colectiva de la que todos forman parte.

De nuevo, este concepto nos lleva a la necesidad de forjar a través del sistema educativo personas libres, éticas y comprometidas capaces de decidir su propio futuro y negociar el porvenir colectivo para diseñar una comunidad a la medida de todos.

Educar para el desarrollo comunitario es dotar a los educandos de capacidad de decisión sobre el propio espacio educativo sin que por ello el profesorado pierda su autoridad; se trata de educar para una sociedad democrática en la que todos tenemos derecho a intervenir, por lo tanto, la capacidad de decisión tiene que crecer y madurar con la persona hasta forjar un espíritu libre, capaz de dialogar y construir puntos de encuentro sobre los que impulsar el avance comunitario.

El desarrollo comunitario es una metodología inclusiva que forja para cada persona un lugar desde el que crecer impulsando el crecimiento colectivo. Aquí descubrimos el fin último de todas las interdependencias: la libertad plena del ser humano enmarcada en un apoyo mutuo que nos asegure el bienestar.

Educar para el desarrollo comunitario es convertir el espacio educativo compartido en un ensayo de comunidad, otorgando poder de decisión a todos sus miembros a través de procesos de negociación en los que se construye el futuro colectivo.

7.6 El análisis de necesidades y la metodología según el contexto

Tras concebir el espacio educativo como comunidad y vistas las bases del desarrollo local, resulta fundamental establecer un diálogo fluido desde el inicio del proyecto. Esto significa colectivizar las necesidades y poner en común los problemas y las soluciones a los mismos, lo que exige que esa consideración del espacio educativo tenga su reflejo en la relación entre el centro y el entorno, respondiendo así al problema de la complejidad anteriormente planteada. Por otra parte, se debe insistir en que la escuela y mucho menos el sistema educativo no puede ser un hecho aislado de su realidad sino que tiene que responder a la misma diseñando estrategias educativas que sean percibidas por los educandos como útiles y susceptibles de proyectar en la realidad. Resulta básico que tanto el sistema educativo reglado como las redes no formales se integren en la comunidad viviendo sus problemas y buscando con todos los agentes soluciones a los mismos. En este sentido, Cieza y González (como se citó en García, 1997), refiriéndose a la educación de adultos, afirman que es necesaria:

a) Una educación de adultos *desde* la comunidad: desarrollar una acción educativa adaptada a la realidad territorial y humana, y a las características socioculturales del medio.

b) Una educación de adultos *en* la comunidad: utilizar los recursos educativos del territorio y contribuir a la construcción de un sistema formativo integrado y global.

c) Una educación de adultos *por* la comunidad: una educación concebida como práctica social concreta construida y reconstruida permanentemente en los contextos comunitarios, en tanto que expresión e instrumento eficaz de todo esfuerzo voluntario, dialógico, participativo, organizado y cooperativo por parte de la comunidad. Una educación capaz de salvaguardar y garantizar la responsabilidad, el control y la gestión comunitaria de los proyectos educativos.

d) Una educación de adultos para la comunidad: la promoción personal del adulto, el desarrollo y progreso global de la comunidad en que se encuentra inserto y el compromiso para la transformación social y cultural del medio que le envuelve. (p. 280)

Educar para el desarrollo comunitario requiere una concepción política y sociocultural emancipadora de la comunidad que dote a sus miembros de la capacidad de decidir su propio futuro. Esta concepción emancipadora tiene que traer consigo una metodología democrática en la que el alumnado perciba su poder de cambiar la realidad a través de la negociación. De esta forma, el espacio educativo se convierte en una comunidad que puede ser auto gestionada por alumnos y profesores en un ensayo de todo el corpus metodológico que trae consigo el desarrollo local. Por otra parte, tenemos el centro cívico como espacio no formal que también es susceptible de gestionarse democráticamente, diseñando actividades de acuerdo con las necesidades percibidas por sus usuarios. En realidad, se trata de educar para el pensamiento crítico fortaleciendo la capacidad de decisión del alumnado según lo expuesto en el apartado 3.3.

El desarrollo comunitario tiene una de sus bases ideológicas en la democracia cultural que concibe la cultura como uno de los cimientos de la comunidad. Por lo tanto, la cultura crece y se transforma con la propia comunidad viviendo su realidad y respondiendo a la misma de acuerdo con las necesidades del contexto. El desarrollo comunitario es un proceso de participación y transformación en el que las personas se empiezan a construir de acuerdo con su experiencia y bagaje vital, colectivizándolos y poniéndolos en común para diseñar una estrategia que los lleve a materializar un contexto en el que sea posible el bienestar de cada miembro de la comunidad.

Educar para el desarrollo comunitario implica, por lo tanto, que el alumnado manifieste sus propias necesidades y las convierta en objetivos definiendo la forma de alcanzarlos.

La escuela, como comunidad, debe regirse por un diálogo fluido tanto entre los educadores como con los educandos. En este diálogo debemos instaurar la coherencia entre necesidades, objetivos, actividades y metodología dirigiéndonos hacia una misión colectiva que suscite un cambio hacia el bienestar. Resulta vital que cada proyecto se base en necesidades reales y en objetivos alcanzables para que los encargados de ejecutar cada acción perciban la necesidad de la misma y su sentido dentro del objetivo global.

Aquí se empezará a percibir nítidamente el sentido de la interdependencia ya que, desde esta perspectiva, las decisiones que afectan a todos se toman entre todos y son susceptibles de discusión y de remodelación. Al igual que la decisión, la forma de llevarla a cabo también es colectiva, acometiéndose un reparto de tareas que requiere compromisos personales y una confianza mutua entre la comunidad y sus miedos.

El desarrollo comunitario nos invita a:

- Dialogar y negociar.
- Decidir.
- Construirnos en colectivo.
- Aprender de los demás.
- Desarrollarnos con los demás.
- Pedir y dar ayuda.
- Generar ideas y compartirlas.
- Escuchar.
- Mantener nuestras ideas sin dejar de dialogar con los demás.
- Apoyarnos en las situaciones límite.

Por lo tanto, se trata de poner en marcha en la realidad los conceptos de resiliencia, interdependencia y voluntad independiente vistos en el capítulo 4. Es en comunidad en donde

las actitudes transmitidas deben demostrar su verdadera eficacia. Por ello, tenemos que diseñar proyectos que impliquen tanto el desarrollo personal como el comunitario y que impliquen, también, a toda la población. Desde el colegio, el instituto o el centro cívico se puede colaborar y aportar ideas que contribuyan a hacer una comunidad a la medida de todos.

Para conseguir lo expuesto son necesarias reuniones periódicas en las que afloren las necesidades latentes convirtiéndolas en planes de acción que faciliten el cambio. Todo esto, se debe articular desde los siguientes puntos:

1) Desde la escuela/instituto. Haciendo consciente al alumnado de que vive en una comunidad y dotándolo paulatinamente de capacidad de decisión sobre diversos ámbitos.
2) Desde el centro cívico. Facilitando a los usuarios foros de expresión en los que manifestar el tipo de actividades que desean hacer pudiendo, entre todos, consensuar un programa.
3) Desde la familia o el grupo de padres. Respetando las decisiones de cada miembro e impulsando su autonomía personal.

El establecimiento de necesidades, objetivos y metodología requiere una permanente acción dialógica que colectivice el reto de conseguir cada fin enseñándonos día a día el valor de la interdependencia y de crecer construyendo en comunidad.

Se trata, por lo tanto, de educar en y para el sistema democrático asegurando la formación de conciencias críticas que construyan su desarrollo personal en total libertad.

7.7 La interdependencia entre paradigmas y materias

En la elaboración de un currículum educativo existen tres paradigmas fundamentales que marcarán tanto los contenidos que se transmiten como la forma en la que son transmitidos. Existe una controversia entre estos tres paradigmas que constituyen en sí mismos formas de

enseñanza bien diferenciadas. Sin embargo, es posible pasar por ellos de modo transversal cogiendo lo mejor de cada uno aun teniendo en cuenta que cada paradigma encarna una posición ideológica frente a la educación. Estos tres paradigmas son:

- Técnico. Se basa en un paradigma positivista que concibe el conocimiento como objetivo en sí mismo medible, cuantificable y regulable en leyes y conocimientos que resultan incuestionables dada su base objetiva. Este interés capacita al educando para el desarrollo de un determinado rol sin cuestionarlo, acercándose a las teorías conductistas. En este interés situaríamos la educación bancaria en la que el educando es un mero receptor de conocimiento.
- Práctico o interpretativo. Se sitúa en el extremo contrario al anterior y considera básica la enseñanza de actitudes y aptitudes. En este tipo de enseñanza el diálogo resulta fundamental porque a través de él se pondrá en marcha un elemento básico en este paradigma: la comprensión. Es aquí donde, poco a poco, se forman las visiones del mundo a través de contraposiciones dialécticas. De acuerdo con Grundy (1991) "el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado" (p. 32). El interés práctico se encarga de que el educando palpe y viva la realidad en la que tendrá que interactuar conociendo sus características y forjando una visión global de la misma. Se acerca a la educación natural de Rousseau donde el educando adquiere conocimientos en una interacción continua con su propia realidad. Es un saber que se basa en vivir la experiencia aprendiendo a través de la misma.
- Emancipador o crítico. Este interés nos invita a analizar y reflexionar sobre lo que vamos viviendo, extrayendo el aprendizaje básico que nos ofrece cada experiencia. Es el paradigma de la autonomía moral en donde la persona actúa de acuerdo con su propia conciencia formada en reflexiones sobre los contenidos expuestos. Éste es un

interés transformador de conocimiento, que le permite al educando incorporar lo transmitido de acuerdo con sus propios pensamientos. Aquí se sitúa la educación problematizadora, de la que se habla en el apartado 6.6.

Explicados estos tres puntos de vista, está claro que la propuesta que se presenta escoge un interés predominantemente crítico y emancipador que tiene el diálogo y la pregunta como instrumentos básicos para la transmisión del conocimiento. Sin embargo, es posible compaginar en una determinada actividad los tres intereses aunque nuestra forma de educar se pueda definir en un determinado paradigma. Es probable que un educador crítico acabe siendo práctico en la transmisión de determinados conceptos e incluso que la aproximación a conceptos científicos o tecnológicos le exija un carácter marcadamente técnico. Los paradigmas no están ahí para polarizar la enseñanza sino para hacerla más flexible, introduciendo en ella una diversidad de puntos de vista. Por lo tanto, estas tres visiones de la enseñanza, quizás, están ahí para mostrarnos un conocimiento que fluye por sí mismo y que nos exige buscar una forma de transmisión que le dé en el educando las máximas proyecciones posibles. A través de los paradigmas podemos buscar metodologías que se adapten a las características personales de cada alumno y esto es lo que verdaderamente resulta emancipador.

Estos mismos paradigmas nos ayudan a establecer interdependencias en el contexto de nuestra realidad. Una realidad que constituya un todo visionado desde distintos ángulos, un todo que tiene la obligación del diálogo para establecer un currículum que recoja las características fundamentales de cada visión. Si nos paramos a reflexionar en los corpus teóricos de cada una de ellas, no tienen por qué resultar excluyentes siempre y cuando se establezcan en los programas educativos momentos para cada uno de ellos. Incluso, se puede ver un proceso de interiorización del conocimiento a través de los tres paradigmas:

1. Técnico. Nos aporta la base teórica necesaria para actuar y transformar la sociedad. El conocimiento es del educador.
2. Crítico. Nos invita a compartir aprendizajes y visiones de la realidad introduciéndonos en la consciencia de que el mundo es interdependiente y se forja a través del diálogo. El educador construye el conocimiento con el alumno en un proceso bidireccional que comprende las aportaciones de ambos.
3. Práctico. De acuerdo con la visión del mundo creada críticamente y con los conocimientos del interés técnico, educador y educando actúan en la realidad, materializando la propuesta curricular en su interacción con el entorno.

La adquisición del conocimiento respondería, por lo tanto, al siguiente proceso:

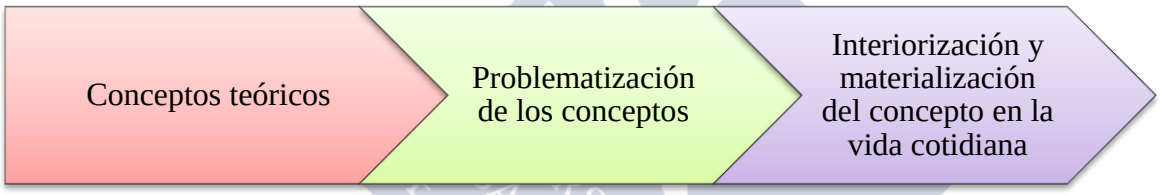


Figura 7.1. El proceso del conocimiento en los tres paradigmas

Todo conocimiento exige transmisión, transformación y práctica. Ésta es la única forma de asegurar un conocimiento contrastado e interiorizado que el alumno sabrá utilizar en las situaciones de la vida que correspondan. Los paradigmas están interactuando en la propia complejidad humana para elaborar respuestas satisfactorias a la misma; pero, está demostrado que esta complejidad no tiene una única respuesta ni es eficaz abordarla desde un único punto de vista sino que lo realmente eficaz es huir de dogmatismos para compaginar en un currículum educativo formal o no formal la transmisión de las mejores competencias que nos ofrece cada uno de los tres intereses.

7.8 El ilímite: unidad y diversidad

A lo largo de este capítulo se intentaron establecer metodologías emancipadoras que faciliten la inclusión de la persona en su entorno y la autorrealización en el mismo. La inclusión no deja de ser un proceso educativo que pone en valor a la persona dotándola de estrategias de conocimiento de la realidad para posteriormente otorgarle poder de decisión sobre la misma.

Quizás, empiece aquí el problema y el reto que plantea la complejidad humana. Creer en los ilímites implica creer en las personas y en su fuerza colectiva. Si asumimos la idea de que toda persona tiene un valor en sí misma también tenemos que asumir que toda cultura tiene un valor en sí misma. De esta forma, volvemos a la esencia creadora de la humanidad para reconocer todas las aportaciones culturales a la evolución universal. El ilímite se convierte en la clave de dicha evolución pero, ahora, su esencia creativa se disgrega para dar lugar a una miscelánea de culturas interdependientes. Es aquí donde constatamos el carácter creativo de nuestro ser infinito.

La complejidad humana se convierte en una propuesta de convivencia que después de valorar las fortalezas y debilidades de cada cultura se propone la interdependencia como metodología de progreso colectivo. Ahora, existe una comunidad que comparte un destino sin que los colectivos que la componen renuncien a su propia cultura. La comunidad supone construir una identidad basada en la diversidad con la que se convive. En esta identidad el diálogo trae consigo formas de recreación e incluso de fusión cultural en las que los miembros de la comunidad se reconocen y se valoran mutuamente.

Esta convivencia explica con hechos que la unidad generadora está en la necesidad de construir, compartir y asegurar un nivel de bienestar que nos permita crear espacios de conocimiento mutuo. Aquí surge el lema que se lleva repitiendo tanto tiempo de que somos

iguales en derechos y obligaciones pero distintos en nuestra forma de ser y de ver el mundo. Ésta es la gran riqueza educativa, cultural, social, política e, incluso, económica que guarda la diversidad. Ser distintos implica generar productos culturales distintos, distintas respuestas a los problemas humanos que dejan historias distintas pero igualmente dignas y susceptibles de ser legadas al saber universal. Bajo este planteamiento, no sólo dejan de existir las minorías sino que también se torna absurdo el término de culturas pequeñas. Las culturas no son susceptibles de una valoración cuantitativa sino que sólo se pueden valorar cualitativamente teniendo en cuenta la trayectoria vital colectiva y las respuestas generadas ante la misma.

El ilímite también debe ser valorado cualitativamente por la trayectoria vital: tanto a nivel personal como colectivo. La persona es un conjunto de circunstancias a las que el camino le va obligando a responder; en esa respuesta surge el ilímite creativo amparándose en los puntos fuertes. En comunidad se conocen los límites del territorio y sus potencialidades, se sitúa en ellos a los habitantes que interactúan en su seno con sus límites e ilímites y de la suma de sus ilímites surge una unidad generadora superior a la suma de las partes: la sinergia creativa sobre la que se produce la evolución humana.

Todo esto, nos lleva de nuevo a la perspectiva de la inclusión que nos invita a valorar la oportunidad de vivir en la diversidad. Esta perspectiva pone sus bases en la promoción del respeto mutuo pero, también, en el impulso a los ilímites de cada persona. Se concibe el ilímite como una fuerza generadora de sociedad, de modo que es posible aprovechar las capacidades respetando y promocionando la diferencia.

El sistema educativo (formal, no formal y animación sociocultural) tiene que construir complejidad de forma interdependiente para que cada proyecto goce de la máxima integración en el seno de la comunidad. La diferencia se tiene que convertir, a través del

sistema educativo, en la verdadera unidad generadora y transformadora de conocimiento. Aquí, la escuela y el centro cívico se convierten en comunidades transmisoras del conocimiento y esto, además de hacer del ilímite un hecho cultural, lo convierte en un hecho intergeneracional en donde las personas se enriquecen poniendo en común sus experiencias vitales. A partir de aquí, el ilímite precisa de la animación sociocultural y del desarrollo comunitario para convertirse en una metodología colectiva capaz de generar pensamiento crítico como una forma de introducir la interdependencia y la acción dialógica en la propia realidad.

En este punto, resulta fácilmente entendible que la convivencia real exige una continua interacción. Esta interacción no puede fundamentarse sobre la base de la renuncia porque a la larga conllevaría reproches; por lo tanto, el reto es forjar lo común valorando lo que nos diferencia. Una convivencia real implica sentirnos parte de esa diferencia incorporándola al ser colectivo.

La unidad en la diversidad también implica el reto de construir una comunidad igual en derechos y obligaciones pero diversa en sus costumbres. La complejidad nos invita a construir y compartir bienestar al tiempo que promocionamos lo mejor de cada grupo humano.

Una escuela inclusiva tiene que celebrar las efemérides más importantes de las culturas presentes pero también, tiene que velar y promocionar el marco común de los derechos humanos y establecer las bases de una educación democrática que tiene que perseguir la inclusión y la autorrealización de toda su ciudadanía.

Pueden existir ilímites socioculturales: en este caso hay que fomentarlos y promocionarlos en las dinámicas de la propia convivencia. El diálogo intercultural nunca puede girar sobre las limitaciones porque ello contribuiría a la infravaloración. Por el contrario, si el diálogo

gira en torno a ilímites la pregunta se dirige a cómo podemos cooperar a través de los mismos. El sistema educativo es el primer contexto que tiene que construir dicha cooperación, promocionando el acceso al currículum a todos los colectivos culturales presentes.

El ilímite es una unidad creadora y generadora que nos impulsa hacia los demás, hacia el conocimiento que atesora nuestro entorno, tiene una vocación de interdependencia y aprendizaje que lo lleva a proyectarse en la infinitud de los saberes con la convicción de que la construcción del todo no destruye la esencia de ninguna de sus partes, sino que estimula el conocimiento de las mismas y entre las mismas; de tal forma que la diversidad se convierte en una experiencia poliédrica y auténticamente humana capaz de recrearse a sí misma.

La educación inclusiva funciona sobre la base de tres pilares ya explicados a lo largo del presente trabajo:

1. Aceptación mutua.
2. Participación.
3. Negociación.

De nuevo, el hecho educativo gira en torno al diálogo y a la comprensión estableciendo los cimientos de un desarrollo interdependiente en el que la igualdad, la solidaridad, la fraternidad y la tolerancia nos hagan disfrutar de los tesoros que viene a ofrecernos la diversidad humana.

Recapitulando

- El ilímite empieza siendo un medio de concienciación social que pide la valoración de cada persona según sus capacidades y competencias.
- La interdependencia ecológica constituye una forma de movilidad social en la que la persona construye redes de apoyo donde se entretejen proyectos personales y colectivos que marcan, tanto la evolución de la persona como la de su propio entorno.
- La evolución histórica de los modelos sociales nos lleva hacia la inclusión que marca el reto de enriquecernos con la diferencia, construyendo una sociedad que comparta los mismos derechos y que procure el desarrollo de la diversidad cultural.
- Es necesaria una estructuración interdependiente del universo educativo que lo lleve a responder a todas las necesidades humanas presentes en la comunidad sin parcializarse y sin dejar de ver el hecho humano y el comunitario como un todo conjunto al que el sistema educativo tiene que dar respuesta.
- La participación ciudadana constituye una de las bases más importantes del sistema democrático. Es preciso educar en el espíritu crítico que nos lleve a intervenir y a aportar ideas que contribuyan al progreso colectivo.
- El desarrollo comunitario constituye una metodología dialógica e integradora que, junto con la animación sociocultural, impulsa a las personas a implicarse en la gestión del territorio compartido decidiendo de modo democrático la mejor forma de gestión de los recursos.

- Es necesario educar desde la escuela para el desarrollo comunitario, dotando a los educandos de foros de decisión en los que puedan hacer suyo el espacio que comparten, gestionando el mismo democráticamente.
- Educar en el desarrollo comunitario implica acción dialógica y validación de todas las personas involucradas en el proceso gestionando los ilímites presentes para conseguir objetivos colectivos. En la educación inclusiva el alumnado debe tener un poder de decisión real pero utilizarlo implica negociar y pactar un modelo de desarrollo para el espacio compartido. Decidir entre todos es la verdadera esencia del modelo comunitario y de la educación democrática.
- Todo proyecto de desarrollo comunitario tiene que estar basado en un correcto análisis de necesidades que se elaboren a partir de la escucha activa a todos los agentes implicados en el territorio así como a las personas que interactúan en el mismo para asegurar que las necesidades que dan lugar a los objetivos son las reales. Necesidades realistas darán lugar a objetivos realistas; necesidades comunes darán lugar a objetivos comunes. En la medida de que todos participen en el proceso, todos serán parte del resultado. Educar en el desarrollo comunitario es demostrarle a la persona hasta qué punto puede y debe decidir.
- Los tres intereses constituyen tres paradigmas educativos que debemos compaginar para diseñar una respuesta poliédrica a la realidad que nos lleve a su gestión democrática y efectiva.

- La complejidad humana es una diversidad dialéctica que nos reta a convivir, valorándonos, aceptándonos, comprendiendo y concibiendo la diferencia como un valor añadido que nos une en la esencia humana de las palabras y la capacidad dialógica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8. Capítulo 8. Mujeres entretejidas

8.1 La asociación: ideales, principios y objetivos

Mujeres Entretejidas es una asociación que nace en Lugo el año 2010 con el objetivo de dar cobertura social a las mujeres que sufren violencia de cualquier tipo. Esta asociación tiene como misión crear una gran red social por la igualdad y el bienestar de las personas.

Como primer campo de actuación, Mujeres Entretejidas se marca la lucha contra la violencia de género. Para esto, crea el programa *Tejiendo una muralla contra la violencia de género* con el que recorrimos parte de los institutos de la provincia de Lugo, que tiene como objetivo concienciar a los alumnos de Secundaria y Bachillerato sobre la lacra que supone en nuestra sociedad la violencia de género, introduciendo al mismo tiempo ideas de igualdad, acción dialógica, toma de decisiones, voluntad independiente, resiliencia, interdependencia y resolución de conflictos... El objetivo es hacer una red social concienciada, lo más amplia posible para combatir el maltrato y cualquier forma de opresión.

Con estas bases, Mujeres Entretejidas se propone, no sólo hablar de los contenidos propios de la teoría sobre violencia de género, sino también dar a los jóvenes las herramientas para la prevención. En las herramientas que luego se explicarán se amplía el enfoque de violencia de género procurando relaciones democráticas, dialogantes y sobre todo horizontales.

Pero, Mujeres Entretejidas también tiene un objetivo integrador y normalizador que quiere contribuir al establecimiento de una sociedad intercultural en la que se valore la diferencia como una fortaleza de la misma e, incluso, como un motor de progreso. Por eso, para Mujeres Entretejidas resulta básico estar y compartir actividades con su entorno, formando parte del mismo y siendo parte activa de su transformación.

El ideario de Mujeres Entretejidas se puede resumir en 3 puntos:

1. **Igualdad de oportunidades.** Entendida como una necesidad integradora que la sociedad debe poner en práctica atendiendo a los más débiles.

2. **Inclusión.** Basada en la voluntad de apoyar a los más débiles en el recorrido de su camino.

3. **Diálogo intercultural.** La diversidad no es un problema, sino una solución que enriquece a una sociedad inclusiva proporcionándole un valor añadido que tiene que saber gestionar para su propio crecimiento.

Esta asociación quiere ser un punto de encuentro y apoyo para aquellos que desean conocerse y reconocerse en la diferencia que fortalece lazos de unión. En ella, encontré una forma de poner en práctica la pedagogía de la pregunta freiriana junto con los conceptos de voluntad independiente, interdependencia, resiliencia, escucha activa y resolución de conflictos, como se verá a continuación.

8.2 El proyecto: Tejiendo una muralla contra la violencia de género.

El proyecto *Tejiendo una muralla* se desarrolla en diferentes institutos de la provincia de Lugo durante los meses de Octubre y Noviembre de 2012 y 2013. Nuestra actividad consiste en una charla de una hora sobre violencia de género, fomentando la participación del alumnado y procurando en todo momento la interacción con el mismo.

8.3 La charla

Nuestra actividad comienza lanzándole dos preguntas al alumnado:

- ¿Qué es la violencia de género?

- ¿Crees que la violencia de género es un problema personal, familiar o social?

Tras este debate construimos el concepto de violencia de género ampliando su radio de acción hasta el macrosistema que le es propio. De este modo, se trata de transmitir que la tolerancia con la violencia también es violencia. Por lo tanto, este es un problema de todos al que debemos responder desde todas las esferas sociales.

Establecida la envergadura del problema, se definen distintos tipos de maltrato para pasar a desmontar la mitología existente alrededor de la violencia. Entonces, se le presentan al alumnado una serie de mitos pidiéndole su opinión sobre los mismos. De acuerdo con esta experiencia, el alumnado suele desmontar el mito sin mayores problemas, incitándolo con una pregunta. Se utiliza la mitología más frecuente en el caso de violencia de género: "los hombres que maltratan están locos", "la culpa es de ella por seguir conviviendo", "la mujer debe aguantar por los hijos", "los maltratadores son violentos por naturaleza", "los maltratadores suelen tener problemas con el alcohol y las drogas" etc. Los alumnos suelen deshacer el mito debatiendo entre ellos; en el momento en que hay una intervención que se adapta a lo que sería la antítesis del mito, se refuerza la idea dada haciendo una reflexión final sobre dicho mito.

Posteriormente, se presenta el ciclo de la violencia con todas sus fases y la triste realidad que refleja para la persona que lo sufre. Realmente el ciclo de la violencia es una rotonda que hay que romper, eligiendo el camino de la libertad. Por eso, a partir de aquí empieza una segunda fase de la charla que pretende darle al alumnado 5 competencias básicas para prevenir la violencia:

1. **Voluntad independiente** (Covey, 2011). Se incita al alumnado a pensar en sus propios valores, emociones y sentimientos, la pregunta es "¿quién manda en vuestro interior?", "¿quién puede entrar en vuestro interior?". Poco a poco, el alumnado entiende que cada persona es lo que lleva dentro, lo que cree y siente en su interior y

que esa es la libertad suprema que nadie le podrá arrancar, la libertad de decidir cómo se va a sentir ante una determinada realidad o cómo le va a afectar un determinado hecho.

2. **Resiliencia.** La persona en situación de violencia necesita reformular su propia vida. Para esto, tiene que construir unos cimientos nuevos para su identidad, preguntándose "quién soy", "qué tengo" y "qué puedo hacer", de estas preguntas debe surgir un proyecto para una nueva vida.

   Además, la resiliencia es dar sentido a todo lo vivido procurando superarlo para vincularse nuevamente con la vida. Dar sentido no es de ninguna manera justificar la agresión vivida. Dar sentido es buscarle el para qué, salir de la rotonda del por qué y superar lo vivido. Superar no es para nada olvidar sino cancelar una etapa de la vida para continuar viviendo.

   Al hablar de resiliencia al alumnado se pretende dotarlo de competencias para superar una adversidad que probablemente se le presente a lo largo de la vida y que debe saber gestionar incorporando a su bagaje personal la vivencia de la adversidad.

3. **Interdependencia.** Teniendo en cuenta que esta charla se dirige a adolescentes que muchas veces están viviendo la experiencia de su primera relación de pareja, resulta básico hacerles la pregunta de si se sienten dependientes o independientes. Se trata de que eviten sumisiones que pueden derivar en una relación de poder a través de la dependencia. La interdependencia significa que dos partes independientes deciden unirse para formar un proyecto común; al ser independientes no es posible la relación de poder, sino que se debe llegar a un acuerdo de satisfacción mutua. Los adolescentes deben entender aquí que la única forma de quererse es en libertad.

4. **La escucha activa.** La escucha activa es un proceso de empatía entre el emisor y el receptor que amplía el mensaje más allá de su propio contenido, reflejando los sentimientos y emociones que forman parte del mismo. Al alumnado se le pregunta si sabe escuchar y qué herramientas tienen para escuchar: empiezan mencionando el oído, los ojos, la cabeza, pero el objetivo es que lleguen al corazón. Escuchar con el corazón es comprender, compartir y empatizar con el mensaje del interlocutor y es en esa empatía donde a través de la comprensión se evita la violencia.

5. **La resolución de conflictos.** Se empieza preguntando qué es el conflicto, si es positivo o negativo y si es posible una vida sin conflictos. Las respuestas del alumnado son dispares y a través de preguntas se les trata de explicar que el conflicto es consustancial a la propia vida. Ésta es una contraposición de intereses que tenemos que saber resolver dialógicamente. En la vida vamos a tener conflictos y no se trata de ceder siempre o de no ceder nunca, sino de buscar la solución intermedia en la que, cediendo las dos partes, puedan ganar las dos.

De esta forma se les explica de nuevo que el conflicto es como una rotonda a la que le vamos abriendo salidas y existen nuestras salidas, las salidas del otro y las salidas conjuntas que si no existen deberemos abrir. Recordamos aquí el cuarto hábito de Covey (2009): "Ganar-ganar o no hay trato" (p.281). Se trata de que el alumnado busque en el poliedro la visión de su interlocutor observándola de forma empática y posteriormente, construya en la rotonda una salida conjunta que satisfaga a ambos.

Normalmente, el alumnado capta la utilidad de esta herramienta comprometiéndose a buscarle a la rotonda la salida conjunta ante el conflicto.

El último contenido de esta charla es la voluntad porque de nada sirve educar en valores si el alumnado no tiene una actitud positiva de aplicación del aprendizaje. Para erradicar la

violencia es necesario comprometer además de informar, por eso al alumnado le hablamos de "querer" y "poder". Ante cualquier decisión se nos presentan las opciones ya vistas en el apartado 2.5, la decisión forma parte de nuestra libertad individual y como tal es incuestionable pero sólo en la medida en que nuestra actitud vital sea el "puedo" y el "quiero" nuestra vida funcionará. Por eso, en la voluntad es el motor último que moverá nuestras actuaciones y relaciones vitales.

El alumnado tiene la libertad de intervenir en cualquier momento de la exposición. Pero llegados a este punto de la misma, es él el que debe construir las conclusiones de los contenidos vistos anteriormente. Por lo tanto, se le cede la palabra observando las conclusiones que el mismo transmite.

8.4 La experiencia personal como reflexión

Normalmente, el alumnado extrae sus propias conclusiones siguiendo la estructura de la charla, aunque suele haber un mayor interés en la parte de intervención.

Como formador, observo que empieza la charla con incertidumbre, incluso con risitas calladas. Pero todo cambia con la primera pregunta o con el primer "voluntario forzoso", ahí empieza a nacer un clima de diálogo que incita a la participación y el análisis. Es en este punto donde, según las experiencias vividas, la pregunta constituye el acicate de la reflexión y pone en marcha los activadores del aprendizaje. El alumno empieza a prestar atención al contenido y a motivarse en el tema que se trata. La simple motivación hace innecesario en este caso el uso de la memoria. Ya que contribuye a que el alumnado recoja en su interior la esencia de lo que se trata de transmitir.

Esto quiere decir que la acción dialógica es el seguro que transmite la esencia del aprendizaje, cuya recogida sólo es posible a través de la transformación del conocimiento por parte del alumno. Por eso, esta actividad tiene tantas conclusiones como personas la escuchen

y la interioricen. En el tiempo que duró el programa hubo grupos de todo tipo, más fáciles y más difíciles, pero siempre se transmitieron ideas distintas con un trasfondo común: el "no" a la violencia y el "sí" al diálogo y a la resolución de problemas o conflictos.

Dar esta charla supuso ver en la práctica el método de Sócrates y de Freire que no sólo es una posibilidad, sino que también constituye la mejor forma de asegurar el aprendizaje.

En nuestro caso, desarrollamos una actividad de concienciación en la que corremos el riesgo de ser para el alumnado una clase magistral más, por lo que es muy importante desarrollar métodos alternativos como la acción dialógica que conviertan ese tiempo en un espacio diferenciado que contribuya a abrir la mente de los alumnos.

Dar esta charla supone intervenir en la prevención de una problemática terrible y casi clandestina que causa un número de muertes inadmisible. Para prevenir esto es necesario educar en igualdad y libertad, sin imponer el conocimiento y considerando al alumnado seres transformadores del mismo; por eso, el mejor aprendizaje siempre será el protagonizado por el educando: ese que él mismo transforma con una pregunta.

9. Capítulo 9: Análisis de un caso de resiliencia: Alicia Sánchez

9.1 El caso

Ángeles sin nombre de Óscar Martín es la impresionante historia de Alicia (que hoy tiene 25 años), una niña madrileña superdotada que con 6 años es secuestrada en la Cabalgata de Reyes de Madrid y vendida la una red de pederastas de Nueva York. Con otros niños, Alicia vivirá el terror y la bestialidad de gente sin alma que los intentará convertir en un mero producto de consumo. El libro describe de manera pormenorizada el calvario de estos niños. Pero hay que decir que Alicia, a la que sus raptores llamaban "Ángel 8", es una niña superdotada, con una consciencia y conciencia muy superior a la de los niños de su edad. Esto la lleva a descubrir la estrategia opresora y a combatirla, desvelándosela también a sus compañeros de destino.

Alicia es capaz, con seis años, de montarse todo un mundo interior en el que refugiarse y coger fuerzas para resistir la barbarie en la que tiene que vivir. Empieza por bautizar a sus secuestradores con nombres de animales, escogiendo generalmente bichos peligrosos: león, hiena, serpiente... Alicia sabe que no tiene la fuerza física suficiente para oponerse a ellos; por eso, utiliza su fuerza interior para resistirles soñando con la libertad que nunca mereció perder.

Alicia distingue el mal del bien, se sabe compañera de sus compañeros y cuando le toca liderarlos (de acuerdo con las normas impuestas por los secuestradores) no duda por un instante cuál es el enemigo común. Ella se convertirá en la gran líder de los "ángeles" y sus compañeros así lo reconocerán cuando la barbarie termina.

No cabe duda que la historia de Alicia es la historia de una resiliente, que la vida sitúa en un extremo de la crueldad desde el que lucha por sobrevivir.

En una circunstancia extrema, Alicia pone en funcionamiento todo su potencial interior y, no sólo lo hace para salvarse a sí misma, sino para salvar también a sus amigos. Hacia ella misma, Alicia crea un mundo paralelo de fantasía e ilusión, en el que la propia realidad no tiene cabida y ella es capaz de creer en el fin de la barbarie levantándose en esa realidad hostil amparada en la fuerza de los sueños. Hacia los demás, Alicia se convierte en la líder moral de las víctimas de la barbarie compartida, construyendo un frente común junto con las trincheras de refugio que le son permitidas. Alicia une a todos sus compañeros y les hace ver sus percepciones, diseñando métodos para combatirlas.

La pequeña resiliente responde al siguiente análisis DAFO:

- ***Debilidades***. Es una niña secuestrada por un grupo de delincuentes, por lo tanto carece de la fuerza física necesaria para oponerse a los mismos.
- ***Amenazas***. La consciencia de la propia situación la lleva a querer actuar en colectivo y su altura moral a no callar ante esta barbarie, con el correspondiente riesgo que esto implica para su propia vida en un contexto totalmente hostil.
- ***Fortalezas***. Alicia es consciente de sus límites e ilímites. Sabe que ella es distinta a sus compañeros; esto la lleva a poner su inteligencia al servicio de la causa justa y a compartir con ellos descubrimientos que no son habituales en niños de su edad. Por lo tanto, Alicia también demuestra una mente ética sólida que percibe con claridad a injusticia y se opone a la misma, buscando apoyos para luchar en una batalla que parece perdida.
- ***Oportunidades***. La valentía de Alicia la lleva a abrir oportunidades que hagan más soportable el calvario colectivo, llegando a negociar con los pederastas cuando la eligen líder.

9.2 El vínculo con la vida y el sentido del sufrimiento

En la situación extrema que se describe, nuestra protagonista es consciente de que necesita encontrar un vínculo con la vida. De acuerdo con una conferencia de Vanistendael (2012) éste es un aspecto esencial en un resiliente. Es necesario que el sufrimiento tenga sentido para quien lo padece, aún en la sinrazón más absoluta en la que se encuentra el caso que trato de analizar.

Alicia sabe perfectamente que lo que está viviendo es totalmente desproporcionado, por eso huye hacia un mundo de sueños paralelo en el que lucha y gana contra animales salvajes que la hacen más fuerte. Y por eso, también, tiene en un rincón de su sueño refugiada la imagen de la vida infantil que perdió. En un momento del libro, Alicia recuerda la existencia de Dios y del demonio preguntándose qué hizo para tan feroz castigo. Simplemente trata de encontrar la razón del sufrimiento para vincularse de nuevo con la vida y seguir luchando. El planteamiento de Alicia no entra en discusiones éticas o religiosas, es verdad que es una niña con un sentido del bien y del mal muy desarrollado, que como se verá posteriormente la lleva a optar por el bien, pero es tan sólo una niña tratando de comprender lo incomprensible. Por lo tanto, impacta que una niña de esta edad se plantee cuestiones tan profundas como esta, mas esto no deja de ser un hecho anecdótico frente a toda la historia de esta pequeña resiliente.

Resulta impresionante como una niña de seis años puede darle sentido al sufrimiento transformándolo en fuerzas para resistir. En esta transformación Alicia decide apostar por la vida hasta el último aliento.

9.3 Voluntad independiente

Podemos y tenemos que analizar la voluntad independiente de Alicia durante su cautiverio. En el mundo paralelo ya mencionado, Alicia es capaz de neutralizar todas y cada una de las ofensas que le hacen a su persona y de responder la ellas calladamente para no dejar un rincón de odio en su interior.

Alicia sabe quién es, de dónde viene, dónde quiere y dónde no quiere ir. Cuando contesta a la barbarie sabe por qué lo hace; y cuándo no, sabe lo que debería contestar. También sabe que tiene que hacer el bien, y huye en todo momento de la elección del mal. La mente ética y respetuosa (Gardner, 2005) de Alicia llega al punto de pedir perdón cuando, en el transcurso de una pelea, agrede a su agresor.

Ante los abusos padecidos, Alicia tiene claros tres conceptos que desarrolla Grotberg (2006):

- Lo que es. Alicia no se siente en ningún momento parte activa ni de lo que tiene hacer ni de lo que tiene que decir; al igual que no es parte activa ni de lo que le hacen ni de lo que le dicen. De este modo, el armazón de su infancia permanece intacto en las manos del salvajismo.

- Lo que tiene. Sabe que es superdotada que quizás, sea intelectualmente superior a todos los de la casa pero que sus fuerzas físicas son limitadas.

- Lo que puede hacer. Decide informar a sus compañeros de ciertos aspectos que percibe sin seguridad y procura sus apoyos uniéndolos en torno a la adversidad.

La mentalidad de Alicia tiene la estrategia de la resistencia y es la misma que ponen en marcha en sus contextos Anna Frank o Víctor Frankl. Alicia es capaz de neutralizar las estrategias opresoras desde su propio interior, repudiando todas las barbaridades y anclándose

en la seguridad de que ella solamente es todo lo que era antes del trágico secuestro. Como Víctor Frankl opta por escoger su actitud.

9.4 El humor

Parece mentira pero este libro de lágrimas también guarda un breve espacio para el humor. Quizás, sea un humor trágico en la medida que en él los protagonistas inciden en las propias adversidades pero en ese humor hay una profunda voluntad de resistencia y de abrir claros en la más absoluta oscuridad.

9.5 La actitud y la autoestima

En el libro Alicia sólo refleja dos momentos de flaqueza. En general, mantiene una actitud de resiliencia clara que le permite forjar una personalidad de líder que guiará a sus compañeros en la desesperación, manteniendo intacta su autoestima.

9.6 El amor

Alicia humaniza a los ángeles que se saben de un mismo bando, cuidándose y protegiéndose mutuamente.

9.7 La iniciativa

Son las conductas puestas en marcha por la mente ética de Alicia las que forjan la libertad.

9.8 El compromiso y la creación de alianzas

Alicia se compromete con una liberación colectiva, compartiendo todos aquellos pasos que pueden facilitarla. Este compromiso refleja su madurez moral que en la escala de Kohlberg (1958) se situaría en un nivel post-convencional, caracterizado por la aceptación de principios éticos universales. Este nivel es inusual en una niña de la edad de Alicia; sin embargo, su manera de actuar cuadra con el respeto a estos principios. Además, Alicia no

acepta la norma, sabiendo que la van a castigar duramente por esto, opta por una desobediencia cívica y encamina sus acciones hacia una victoria colectiva, jamás individual.

9.9 La interdependencia y el sentido de misión

Alicia es muy consciente de que su victoria será colectiva o no será. En esta idea, empeña su fuerza y cada momento de su existencia hasta el día de la libertad. Durante el secuestro cada acción de Alicia es pensada en colectivo y esto la convierte en la gran líder del grupo.

9.10 La creatividad

Alicia es capaz de recrear la adversidad a través de dibujos que narran la propia vivencia.

9.11 La esperanza

Con procesos de desespero lógicos en la situación descrita, se puede decir que Alicia nunca pierde la esperanza y la ilusión de la libertad. Alicia se sitúa en el término medio entre la ilusión y el cinismo, esto le permite actuar en esta realidad y crear las alianzas necesarias para una resistencia que camine hacia liberación.

9.12 La capacidad de dar

Alicia no duda jamás en compartir lo poco de lo que dispone con los suyos y como es obvio acaba haciéndoles el regalo más deseado...

9.13 La firmeza

La certeza y la solidez de la creencia en los propios valores convierten el interior de Alicia en inexpugnable, en un ejemplo perfecto de voluntad independiente.

9.14 La capacidad de perdón

Sin duda, lo más impresionante de la pequeña resiliente es su capacidad de perdón. Su interior blanco no alberga rincones para el odio. Esto se refleja en la dedicatoria de Martín (2001), que acaba recordando "a todas aquellas personas que os negaron el derecho a ser infancia" (p.5).

9.15 La interpretación del aprendizaje

Claro está que un niño poco tiene que aprender de una situación así; pero Alicia es capaz de analizarla como un contraejemplo que refleja todo aquello que ella ni es, ni quiere ser.

9.16 La inviolabilidad de los propios valores

En la situación límite descrita, la ruindad no consigue que Alicia traicione los principios y valores transmitidos polos sus padres.

9.17 La visión del legado

Después de un análisis de la situación y superado el engaño, Alicia asume con claridad a misión de la libertad y es capaz de visualizar el legado por el que lucha día a día, que por supuesto es un legado colectivo.

9.18 La flexibilidad

Alicia consigue sobrevivir en una situación límite manteniendo sus principios, estableciendo grados de adaptación a la barbarie y negociando la mejor situación en el peor escenario para ella y sus compañeros.

Alicia constituye un verdadero caso de resiliencia presidido por una mente ética e interdependiente inusual en niños de su edad. Ella nos demuestra que la resiliencia es creer en uno mismo, ser lo que se siente y mantenerse firme ante la barbarie. Esto es la resiliencia:

abrirles caminos a las rotondas de la adversidad, incluso cuando oscuras conciencias velan por dejarnos encerrados en ellas.

10. Capítulo 10: Ilimítate: experiencias de taller

10.1 El taller: objetivos y actividades

Ilimítate es una propuesta didáctica de 8 horas de duración en la que el alumnado tiene la oportunidad de auto descubrirse y poner en práctica sus ilímites de forma interdependiente y cooperativa. La filosofía del taller se basa en el cuarto hábito de Covey (2009): "ganar-ganar" (p.269). En este sentido, el convite de *Ilimítate* es auto conocerse para conocer y compartir.

El taller nace ante la posibilidad ofrecida por determinadas asociaciones y escuelas de coaching de desarrollar formas de visualización del ilímite. En un principio me apoyo en dinámicas encontradas en Internet, adaptándolas siempre a aquello que tengo que transmitir. Pero, poco a poco, prescindo de éstas para incorporar dinámicas propias que contribuyen a que la persona se reconozca a sí misma y empiece a construir sus objetivos desde los propios ilímites. Es fundamental aprender a desarrollarse en interdependencia, estableciendo objetivos colectivos. Aquí nace la necesidad de que el alumnado construya algo. Como se verá más tarde en el apartado 10.6, en cada grupo se propondrá construir algo acorde con su interés, en el caso del máster en Dirección de Recursos Humanos se le propone construir una escuela de coaching. Por lo tanto, se trata de un taller dinámico, adaptable al contexto, que permite introducir la teoría del ilímite de forma vivencial, considerando que ésta es la transmisión más efectiva.

La metodología del coaching, como queda explicado en el capítulo 3, se basa en la visualización de las potencialidades y sus posibilidades por parte del coachee. En este sentido, el ilímite tiene que acometer la transformación de la capacidad en competencia. Con estas bases se elaboran un conjunto de dinámicas acordes con los fundamentos de la teoría en las que los participantes tienen la oportunidad de descubrirse no sólo en cuanto a ilímites,

sino también en cuanto a valores, lo que implica colaborar y establecer objetivos comunes en los que cada persona debe aportar sus mejores competencias al beneficio colectivo.

Ilimítate tiene como principal objetivo fomentar relaciones interdependientes nacidas del propio conocimiento interior de la persona.

Con este objetivo, *Ilimítate* trata de que el alumnado construya en colectivo un autoconocimiento interdependiente basado en un compromiso de crecimiento que lo lleve a generar sinergias impulsoras en el camino hacia los propósitos y misiones personales de cada participante.

Como objetivos específicos, *Ilimítate* se propone:

- Aprender a pensar en libertad, de acuerdo con nuestro propio interior y sin ceder a manipulaciones.
- Aprender a negociar las normas de cada contexto sin cesiones ni manipulaciones, buscando en todo momento la opción del consenso reflejada en el paradigma "ganar-ganar" de Covey (2009).
- Conocerse reconociendo a las personas que nos rodean, formando parte de nuestro propósito, de nuestra misión y de nuestro legado.
- Visualizar nuestros ilímites de forma interdependiente, para llevarlos a la práctica mediatizados tanto por el contexto como por los valores que nos son propios.
- Colectivizar ilímites para auto desarrollarnos como equipo, cooperando y coordinando acciones que tengan como fin beneficios individuales y como equipo.
- Impulsar al alumnado a la toma de decisiones a través de la negociación y la empatía.

- Fomentar una visión positiva del conflicto, entendido como una controversia generadora de ideas que nos lleve a ver el punto de vista opuesto y la forma de encajarlo con el nuestro.

- Generar consciencia sobre el potencial interior de las personas, y sobre la efectividad que supone movilizarlo en colectivo.

10.2 Charla de acción dialógica: El ilímite de la aportación mutua

En esta charla se explica la teoría del ilímite tal y como figura en los apartados 1.1, 1.2 y 1.3, utilizando los mapas conceptuales en ellos incluidos. Empieza definiendo el concepto de ilímite como "capacidad y competencia" incidiendo en el hecho de que es en la movilización en donde el ilímite se desarrolla para llevarnos hacia la construcción de nuestro legado.

Posteriormente se expone el método de toma de decisiones propuesto en el modelo de transición y la teoría poliédrica (vistos en el apartado 3.3) incitando al alumnado a tomar sus propias decisiones. Normalmente, se les plantea el dilema de la rotonda, motivándolos a la acción sin miedo al fracaso y analizando sus decisiones desde distintos puntos de vista antes de tomar acción.

Se le presenta al alumnado la necesidad de construir objetivos, de acuerdo con lo que quieran ser, pero siempre anclados en la realidad que nos permite hacerlos posibles en cada acción que realizamos y en cada decisión que tomamos (véase apartado 2.8 y figura 2.11). Siempre bajo la acción dialógica, se transmite la necesidad de tener objetivos propios, de correr la propia carrera de acuerdo con los valores interiores y de construir en libertad el propio legado.

Posteriormente se desarrollan las cinco competencias que ya se vieron en el apartado 8.3 pero esta vez no como prevención sino como competencias para la propia vida. Ahora, estas

5 competencias nos sirven para desarrollarnos en el campo del ilímite y para decidir ser nosotros mismos en el margen de nuestra escala de valores sin externalidades que puedan lastrar nuestra marcha en el camino:

- **Voluntad independiente.** Nos demuestra que nadie es quien de poner límites a nuestro desarrollo, mientras creamos en las fortalezas interiores y respondamos desde la firmeza en esa creencia y en nuestros propios valores.

- **Resiliencia.** Es un término muy relacionado con el anterior, que nos invita a reformularnos ante la adversidad teniendo en cuenta tres pilares básicos (Grotberg, 2006): *el tengo* (define los apoyos externos que nos pueden ayudar en la consecución de nuestros objetivos), *el soy* (nos invita de nuevo a creer en nuestros propios valores, y desde ellos responder a la adversidad) *el puedo* (nos invita a definirnos en límites e ilímites para valorar de modo preciso las áreas de apoyo).

- **Interdependencia.** El razonamiento en este punto es "si todos tenemos límites e ilímites, todos necesitamos paliar nuestro límite en el ilímite de los demás, al tiempo que tenemos la obligación de paliar con nuestro ilímite el límite de los demás". Por lo tanto, la realidad que tenemos que construir debe ser interdependiente porque en ella es necesario establecer la cooperación y el apoyo mutuo que nos permita acceder a la única forma posible de crecer y desarrollarnos, que es en comunidad, por lo tanto en cooperación e interdependencia.

- **Escucha activa.** Escuchar consiste en oír e interpretar poniéndose en el lugar del interlocutor. Por lo tanto, es un ejercicio de empatía caracterizado por un flujo de emociones entre dos personas. Esta competencia nos permite comprender y analizar la situación desde el punto de vista propio y ajeno, creando un clima de cercanía que

facilite el consenso. "*Tienes 2 ojos, 2 oídos y una sola boca. Escucha y observa el doble de lo que hablas*".

- **El conflicto.** El conflicto es un fenómeno inherente a la vida al que tenemos que saber responder desde la acción dialógica. Para esto, puede ser interesante pensar el conflicto como una rotonda y un poliedro, marcándose el reto de buscar la salida conjunta que nos facilite la puesta en práctica del "ganar-ganar" de Covey (2009).

Por último, el desarrollo del ilímite es una cuestión de "*poder y querer*", es decir, de voluntad. De voluntad de construir aquello que realmente queremos ser, atreviéndonos a tomar decisiones de acuerdo con la brújula de nuestra conciencia interior. Por eso, el último contenido de la charla de acción dialógica es la tabla 2.3 que demuestra que manteniendo una actitud positiva ante la vida podremos superar las pruebas que ésta nos ponga, impulsados por esa brújula que es la voluntad: una invitación permanentemente a ser nosotros mismos.

10.3 Dinámicas

Tras esta charla los alumnos exponen sus dudas y reflexiones y, seguidamente, comenzamos con la primera actividad del taller.

10.3.1 Elaborando nuestras reglas y comprometiéndonos

Alfredo Cuervo Barrero - Queda prohibido

¿Qué es lo verdaderamente importante?

Busco en mi interior la respuesta,

y me es tan difícil de encontrar.

Falsas ideas invaden mi mente,

acostumbrada a enmascarar lo que no entiende,

aturdida en un mundo de falsas ilusiones,

donde la vanidad, el miedo, la riqueza,

la violencia, el odio, la indiferencia,

se convierten en adorados héroes.

Me preguntas cómo se puede ser feliz,

cómo entre tanta mentira se puede vivir,

es cada uno quien se tiene que responder,

aunque para mí, aquí, ahora y para siempre:

Queda prohibido llorar sin aprender,

levantarte un día sin saber qué hacer,

tener miedo a tus recuerdos

Queda prohibido no sonreír a los problemas,

no luchar por lo que quieres,

abandonarlo todo por miedo,

no convertir en realidad tus sueños.

Queda prohibido no demostrar tu amor,

hacer que alguien pague tus dudas y mal humor.

Queda prohibido dejar a tus amigos,

no intentar comprender lo que vivieron juntos,

llamarles sólo cuando los necesitas.

Queda prohibido no ser tú ante la gente,

fingir ante las personas que no te importan,

hacerte el gracioso con tal de que te recuerden,

olvidar a toda la gente que te quiere.

Queda prohibido no hacer las cosas por ti mismo,

no creer en Dios y hacer tu destino,

tener miedo a la vida y a sus compromisos,

no vivir cada día como si fuera un último suspiro.

Queda prohibido echar a alguien de menos sin alegrarte,

olvidar sus ojos, su risa, todo,

porque sus caminos han dejado de abrazarse,

olvidar su pasado y pagarlo con su presente.

Queda prohibido no intentar comprender a las personas,

pensar que sus vidas valen más que la tuya,

no saber que cada uno tiene su camino y su dicha

Queda prohibido no crear tu historia,

dejar de dar las gracias a Dios por tu vida,

no tener un momento para la gente que te necesita,

no comprender que lo que la vida te da,

también te lo quita.

Queda prohibido no buscar tu felicidad,

no vivir tu vida con una actitud positiva,

no pensar en que podemos ser mejores,

no sentir que sin ti este mundo no sería igual.

1. A partir de este poema de Alfredo Cuervo, debéis elaborar en grupo las normas de este taller.
2. ¿Qué os parecen estas reglas?
3. ¿Podréis cumplirlas?
4. ¿Estáis dispuestos a abriros a los demás?

5. ¿Estáis dispuestos a cooperar para conseguir vuestros objetivos?
6. ¿Estáis dispuestos a ser vosotros mismos?
7. ¿Estáis dispuestos a auto descubriros?
8. ¿Estáis dispuestos a negociar?
9. ¿Estáis dispuestos a convencer y no a vencer?
10. ¿Estáis dispuestos a aceptar un posible fracaso?
11. ¿Estáis dispuestos a ser colectivamente?

Con esta primera actividad, el alumnado empieza diseñando las reglas que van a presidir este tiempo de aprendizaje cooperativo. El poema de Cuervo habla de "prohibir". La actividad no consiste en prohibir, sino en formular reglas en positivo, y comprometerse con ellas.

Se elige este poema por su fuerte vinculación tanto con el empoderamiento personal como con la interdependencia y la cooperación. A través del mismo, se invita a los participantes a elaborar un decálogo de conducta acorde con los valores que refleja el poema, que daría para elaborar 3 decálogos. Sin embargo solamente puede haber 10 reglas, por lo que se hace imprescindible negociar y fundir varias ideas en un enunciado.

La actividad dura una hora. El alumnado empieza a organizarse por equipos o en gran grupo. Aquí surgen los primeros líderes que intentan coordinar las actuaciones hacia el objetivo final.

En las distintas ocasiones en las que se llevó a cabo el taller, este decálogo se elaboró de formas muy distintas, desde la "tormenta de ideas"[3] hasta el establecimiento de distintos equipos que redactaron cada uno sus reglas para después consensuarlas. Acabada esta

[3]La tormenta de ideas fue creada por Alex Osborn en 1934, consiste en un ejercicio de creatividad grupal, en el que los miembros de un equipo ponen en común libremente alternativas a un determinado problema.

primera hora de taller, se le propone al alumnado un ejercicio de autoconocimiento que se realizará por parejas y que explicaremos a continuación.

10.3.2 Buscándome – Buscándonos

Por parejas

Intercambio de papeles.

Recuerda una situación en tu vida que te resultara especialmente complicada de superar, o que, sin ser complicada, te ayudara a ver el camino que quieres recorrer en la vida. Cuéntale a tu compañero los pormenores de esa situación.

Después, juntos, definid los límites con los que os encontrasteis, y los ilímites que pusisteis en funcionamiento.

Una vez acabado el proceso, intercambiareis los papeles, e juntos os enfrentareis a una nueva situación.

PREGUNTAS QUE LE PUEDO HACER A MI COMPAÑERO/A:

Estas preguntas tienen un carácter orientativo y opcional. Los participantes tienen total libertad para auto descubrirse a través del diálogo:

- ¿Cuáles fueron tus palancas y tus frenos?
- ¿Cuáles fueron tus miedos?
- ¿Cómo los pudiste vencer?
- ¿Alguna vez, con tu actitud, te negaste tus propias posibilidades?
- Piensa cuantas veces dijiste “no puedo” y en realidad hubiera podido.
- ¿Había algo en tu interior que te separaba de lo que querías ser?
- ¿Cómo lo superaste?

- ¿Qué ilímites descubriste?
- ¿Cuáles fueron tus miedos?
- ¿Cómo los venciste?
- ¿Qué cambiarías de tu actuación?
- ¿Crees que aprovechaste correctamente todas tus posibilidades?
- ¿En lo que tú querías, cuanto había de posible y de imposible?
- Piensa cuantas veces has dicho "no puedo" y en realidad sí hubieras podido.
- ¿Había algo en tu interior que te separaba de lo que querías ser?
- ¿Cómo lo superaste?
- ¿Cuáles fueron los costes del recorrido? Qué obstáculos encontraste?
- ¿Perjudicaste a alguien o, por el contrario, hubo gente que se vio beneficiada?
- ¿Cuáles fueron tus límites y que ilímites te sirvieron de contrapeso?
- Cuando te ilusionabas, ¿a qué distancia estaban tus ilusiones de la realidad?
- ¿Cuánto de lo que considerabas imprescindible para ti no lo era realmente?
- ¿Qué sentimientos o emociones callabas y ahora eres capaz de expresar?

RUEDA DE PRESENTACIONES:

Cada pareja se presentara ante los demás recíprocamente. Dispondrán de 10 minutos para hacerlo y de tres para presentarse. Cada uno utilizará su tiempo como quiera, pero deben quedar explícitos los siguientes aspectos:

- Lo que ama hacer, aquella actividad que llena su vida.
- Los límites con los que convive.
- Los ilímites que lo/a desenvuelven.
- Como os visteis trabajando juntos.

FICHA:

1. Es:
2. Limitado/a en:
3. Ilimitada en:
4. Su autorrealización es:
5. Su legado será:
6. Nos aportamos:

Por parejas tienen media hora para hablar entre ellos. Si es alumnado de coaching se les incita a elaborar sus propias preguntas, y a no seguir el guion establecido por la actividad. Al fin y al cabo sólo se les va a pedir que completen la ficha final y se trata de que lleguen a la misma de la forma más libre posible. Por eso cuando el taller es de coaching se le invita al participante a recrear la propia actividad. En este caso las preguntas constituyen un recordatorio de que el buen coach debe de crear sus propias preguntas. Si el taller no es de coaching, las preguntas constituyen una guía hacia el objetivo final.

Como se verá posteriormente, incluso en niveles de baja formación, el alumnado es capaz de comprender, interiorizar y poner en práctica el concepto de ilímite que lo impulsa hacia la autorrealización en la construcción del legado.

El hecho de sugerir el recordatorio de una determinada situación en la vida responde al objetivo de que al definir un ilímite perciban simultáneamente su efectividad, para a partir de ese momento aplicarlo en las situaciones que se haga preciso. No es necesario que el alumnado cuente esa situación en público pero sí que se haga consciente en ella de cómo se materializa su ilímite.

Esta actividad se desarrolla en fase de consciencia y suele tener una gran eficacia en el alumnado, que siempre refleja sus resultados en las conclusiones finales haciendo referencia a autodescubrimientos personales. En el tiempo que dura, el formador transita por todas las

parejas presentes en la actividad, viendo las preguntas que están generando y si es necesario, en el caso de pequeños estancamientos, sugiriendo aquellas que puedan marcar la evolución hacia el desarrollo de la tarea.

Las presentaciones suelen ser divertidas y llenas de consciencia, lo que supone un fortalecimiento de vínculos y un reconocimiento entre los propios compañeros.

10.3.3 Defínete y te elegirán

Para montar un equipo es fundamental saber qué puede aportar cada persona a las necesidades del equipo. Ahora vosotros sois el potencial humano de esa escuela de coaching, y tenéis que adjudicaros responsabilidades personales en las distintas áreas de trabajo. Para esto analizareis las fichas de la dinámica anterior, viendo el mejor perfil para cada área, al mismo tiempo cada uno de vosotros definirá ante el grupo el área de actuación en la que cree que su trabajo será más eficaz. En este tiempo tenéis que presentar una planilla con el perfil de cada miembro y su función dentro del equipo.

También, sería bueno que definierais sinergias susceptibles de poner en práctica, es decir, coordinaciones o cooperaciones entre miembros del equipo que servirán para alcanzar el objetivo común.

Esta actividad tiene otra versión que es:

A continuación, te vas a enfrentar a la entrevista de tu vida. Estás a un paso del trabajo que siempre deseaste, tu currículum es el perfecto para el puesto y por eso fuiste preseleccionado/a. Después de los saludos pertinentes el/a entrevistador/a te dice “tienes 3 minutos, háblame de ti”.

Ambas versiones tienen como objetivo que la persona sea capaz de exponer ante un entrevistador o un equipo de trabajo sus propios ilímites, de acuerdo con los objetivos del

entrevistador o entrevistadores que tienen en sus manos la decisión final de cogerlos en su equipo o no.

En ambos casos la persona tiene que estar centrada en ilímites y saber transmitir que éstos están a disposición del equipo, por lo tanto, de nuevo la filosofía que se transmite es de interdependencia, ya que un equipo coordina sus ilímites para reducir los límites individuales.

En esta actividad cada alumno se presenta al equipo bajo los siguientes ítems:

- Soy…
- Mi propósito vital es…
- Mi misión vital es…
- Estoy aquí porque…
- Mis expectativas son…
- Yo puedo aportar…
- Para nuestro éxito colectivo estoy dispuesto a…
- Mis valores irrenunciables son…
- Mi compromiso con vosotros es…(definición temporal y cualitativa)
- Mi visión a medio / largo plazo es…
- Mi visión en esta organización a medio / largo plazo es…
- El hecho de que esto salga para adelante significaría para mí…

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se trata de articular un discurso ordenado y coherente que exponga nuestros valores y nuestros ilímites y cómo pensamos ponerlos en marcha de acuerdo con los objetivos de la organización en la que pretendemos integrarnos.

Cada alumno dispondrá de 3 minutos para presentarse; sus propios compañeros serán el entrevistador que debe decidir si lo coge o no. Es bueno que en esta actividad haya una crítica constructiva que le proporcione a la persona un feedback completo que le sirva como guía y orientación en posibles entrevistas reales.

En el caso de coaching de equipos se invita al alumnado a indagar, basándose en sus propios ilímites, cuál es su mejor área para hacer coaching. Normalmente, a estos grupos se les plantea este taller como la construcción de su propia escuela en la que tiene que encajar todos los compañeros. En esta construcción se van haciendo conscientes de cómo se materializan sus ilímites y asumen responsabilidades de acuerdo con el campo de acción de los mismos.

En esta actividad se reparten las áreas de trabajo según las competencias de los integrantes de la escuela; de modo que quedan configurados los ilímites que se proyectarán en su imagen de promoción, al mismo tiempo que también quedan establecidas las dinámicas de trabajo que formarán el día a día de dicha escuela.

A continuación elaborareis la planilla de cada uno, con los siguientes ítems:

- Su función en la escuela es…
- Su contribución al equipo es…
- El resultado que se espera de su trabajo es…
- Establece sinergias con / en…

- La parte de esencia que le aporta al equipo (sin ella / el ¿qué cambiaría?) es…

10.3.4 Cine fórum: El circo de la Mariposa

Género: cortometraje.

Año: 2009

Duración: 19:58 minutos.

Sinopsis: En la Gran Depresión, un director de circo se encuentra en una barraca de feria a un hombre sin extremidades, con cuya imagen se comercia sin piedad. Después de invitarle a ir con él, le ayudará a descubrir su verdadero potencial.

Dirección: Joshua Weigel

Productores ejecutivos: Nathan Elliott, Jon and Esther Phelps y Bob Yerkes

Productora asociada: Natalie Burkholder

Ahora empezamos nuestra reflexión, os propongo los siguientes puntos:

1. ¿Qué supone estar con una persona centrada en límites o con una persona centrada en ilímites?
2. ¿Cuál es el camino del crecimiento del ilímite?
3. Un equipo, ¿tiene límites e ilímites, o es la suma de límites e ilímites?
4. ¿Cómo se llega a la fase de interdependencia?
5. ¿Saber quiénes somos nos ayuda a encontrar nuestro camino?
6. Finalmente, este es vuestro tiempo de aportar, de definir como os sentisteis en cada dinámica, de decir qué os lleváis de lo que compartimos y que sería susceptible de mejora.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El visionado de la película es una comparación entre lo que supone formular la vida en límites y lo que supone formularla en ilímites. Cuando nos centramos en el límite jugamos las cartas de la compasión, derivando a menudo en el sensacionalismo, la frivolidad y la falta de escrúpulos. Si formulamos la vida en ilímites, la propia vida nos hace libres y necesarios para los demás, impulsándonos a la búsqueda y el encuentro con nuestro campo de acción.

De acuerdo con el mensaje expuesto nos metemos de lleno en el ensayo de la interdependencia y la cooperación de las personas según sus ilímites.

10.3.5 El ilímite interdependiente

Esta actividad empieza con el visionado del anuncio de la campaña de Coca Cola (2005), en el que un enorme tumulto de personas se une para que desde el aire se pueda divisar como una botella de Coca Cola se vacía en un vaso. Esto es un ejemplo de cooperación, coordinación e interdependencia, en el que cada parte se une libremente al colectivo para alcanzar una victoria conjunta.

Partiendo de este anuncio, se les explica al alumnado el paradigma de interdependencia y la madurez que refleja. Seguidamente se les expone el siguiente caso:

Un grupo de personas con diversidad funcional decide iniciar un proyecto de vida conjunto, en el que no tendrán más apoyos que el que ellos mismos sean capaces de darse. Los siguientes perfiles reflejan los límites personales de cada uno de ellos. Ahora vosotros tendréis que definir sus ilímites y organizar su día a día de acuerdo con lo que sería una vida plena. Todos tienen trabajo, todos tienen una vida personal (acceso al ocio) y todos tienen que participar en las tareas de mantenimiento de su nuevo hogar.

Los perfiles de estos 5 amigos son los siguientes:

1. LUÍS. Tetrapléjico, funcionario, necesita atención permanente de un cuidador. Dos días a la semana tiene que ir a la piscina, un día va con sus amigos. Trabaja de 8:00 a 15:00. En el trabajo tiene buenos compañeros que le ayudan en lo necesario. El ayuntamiento le pone transporte adaptado para ir a trabajar. Tiene concedida, por la Ley de Dependencia, la libranza por Asistencia personal, lo que implica una atención de 30 horas diurnas semanales. Le gusta mucho ir a jugar la partida por las tardes, lo lleva un amigo.
2. LOLO. Diversidad funcional psíquica media, fuerte, es muy deportista, en especial la natación y el baloncesto, entrena en un equipo. Profesionalmente es asistente personal. Le gusta aprender cosas nuevas. Debido a su diversidad funcional manifiesta una inocencia casi absoluta (no conoce la maldad).
3. CHICHA. Síndrome de Down, trabaja en una lavandería de 15 a 21 h. Tiene especial dificultad en el manejo del dinero y en la orientación. Le gusta mucho cocinar e ir un día a la semana al cine con sus amigas.
4. CRIS. Ciega, vende el cupón, tiene un perro-guía. Le gusta mucho el deporte, pero precisa ayuda para hacerlo. Un día a la semana va con una amiga pero quiere ir dos. Es un referente para todos. Recientemente, inició una relación sentimental. Le gusta mucho el cine y el teatro.
5. ANTONIO. Parapléjico, tiene un coche adaptado, sólo precisa ayuda para levantarse y asearse. Es profesor de FP. Le podéis poner el horario que queráis, teniendo en cuenta el horario del Instituto. (9:00 a 14:30).

A partir de estos perfiles los participantes tienen que articular un plan de acción que divida las tareas y refleje como se desarrollará la vida en este piso interdependiente. Aquí el formador establece límites para que el alumnado construya ilímites, que les permitan a estas 5 personas acceder a su autonomía.

En el fondo se trata de articular horarios para satisfacer necesidades personales y colectivas, de tal modo que los ilímites presentes en el grupo se multipliquen a partir de sinergias entre todos sus miembros. Esta situación extrema trata de transmitirle al alumnado el poder de la interdependencia cuando se une con el de las voluntades independientes.

10.3.6 Los ilímites del equipo, la construcción y promoción de la escuela.

Esta es la última actividad del equipo, la que demostrará y pondrá en práctica su verdadera razón de ser. Ahora los participantes van a construir su propia escuela de coaching. Para esto, en primer lugar, se van a plantear sus campos de actuación y cómo van a captar personas interesadas en formarse en esos campos. Y en segundo lugar cuales van a ser los contenidos que su escuela les va a ofrecer a esos campos. Las preguntas son:

1. ¿En qué campos de actuación nos vamos a presentar?
2. ¿Cómo nos vamos a presentar?
3. ¿Qué contenidos les vamos a ofrecer?

A partir de esas preguntas nos imaginamos la web de nuestra escuela y pensamos en cómo nos vamos a presentar personalmente y como equipo, para lo que diseñamos el siguiente esquema:

1. DAFO personal y del equipo.
2. Áreas de actuación de nuestro coaching.
3. Coordinaciones y sinergias entre nosotros.
4. Jerarquía del equipo en cada área de actuación (dirigir por competencias).
5. Presentación del equipo en cada contexto.
6. Oferta de actuación en cada contexto.

Aquí el alumnado visualiza la proyección real, eficaz y efectiva de la movilización del ilímite en cooperación e interdependencia; de modo que queda demostrado que existe una aplicación práctica del ilímite en su campo de acción.

Se habló aquí de crear una escuela de coaching; evidentemente esta propuesta habrá que modificarla de acuerdo con el campo al que se dirige, teniendo en cuenta que lo realmente fundamental es que la persona descubra su ilímite y lo movilice cooperativamente con el contexto que le es propio.

Este taller se elaboró con la intención de demostrar que el ilímite se materializa en la consciencia y en el crecimiento interior de cada persona. Sufrió varias modificaciones hasta llegar a lo expuesto que probablemente no sea su forma definitiva ya que se seguirá reformulando según las experiencias recogidas en la práctica.

Actualmente, destacan 3 vivencias con grupos totalmente distintos en lo que se refiere a la escala de valores, para los que se adaptaron las actividades expuestas sin cambiar en ningún caso el fondo de las mismas, tratándose sobre todo de una cuestión de tiempos y de valores que caracterizan a los contextos que se pasan a explicar.

10.4 Entre mulleres

Entre mulleres era un grupo de mujeres entre 40 y 70 años que se reunía una vez a la semana en un local del ayuntamiento de Lugo bajo la supervisión de una trabajadora social para charlar y analizar distintos aspectos de la actualidad. La imagen del grupo recordaba a las reuniones de un club de lectura, pero la realidad es que aquí no había libros de por medio sino que se analizaban casos reales, expuestos por las propias participantes, que analizaban su respuesta ante esas situaciones.

En este contexto, di una conferencia sobre el ilímite basada en mi propia experiencia vital y realicé con ellas la dinámica *Buscándome-buscándote.* Esta fue la primera vez que puse en práctica dicha dinámica, se debe aclarar que se trataba de un grupo de formación media-baja. Estas mujeres captaron la esencia del ilímite y fueron capaces de mantener un diálogo de consciencia para descubrir su ilímite y su forma de autorrealización personal.

También se introdujo en estas 2 clases informales el concepto de interdependencia, que resultó fácilmente interiorizado. Esta experiencia me hizo darme cuenta de que rara vez la presentación en límites e ilímites iba a ser concisa, el diálogo despierta en la persona muchas partes dormidas que tiene la necesidad de exteriorizar. Por eso, la presentación en límites e ilímites refleja siempre intrahistorias personales que la persona guarda para sí a la espera de una oportunidad. Esto quiere decir que la actividad *buscándome-buscándote* consigue remover y despertar interiores en la consciencia que esperaban dormidos un momento de oro para salir a la luz.

Lo dicho anteriormente supuso una responsabilidad hacia futuros talleres, en los que intenté afinar las preguntas sugeridas y generar el clima de confianza preciso para exteriorizar esas necesidades emocionales que rara vez encuentran un contexto adecuado.

10.5 Escuela de finanzas

Este taller se desarrolla en el contexto de un Master en Dirección de Recursos Humanos de la Escuela de Finanzas de A Coruña. Los contenidos se dan en 2 días, el primero es una charla de acción dialógica sobre el ilímite, en la que se exponen los conceptos claves vistos anteriormente. El segundo día se desarrollan las dinámicas *Elaborando nuestras reglas* y *Buscándome-buscándote.*

Este taller se desarrolla con el suceder un pequeño incidente, en el que dos alumnas que no se llevan bien forman pareja en la segunda de las dinámicas desarrolladas, cuando les toca el

turno se niegan a presentarse, siendo sus propios compañeros quienes las animan a hacer la actividad. A pesar de los roces evidentes realizan la presentación de un modo cordial.

10.6 Máster en dirección y gestión de recursos humanos

Esta es una Certificación de Coaching de Equipos. Esta tipología consiste en generar una conciencia y una consciencia colectiva que impulse a la persona a actuar por la consecución de objetivos comunes. Generalmente empieza el proceso por formar a cada miembro del equipo de acuerdo con los valores y metas del mismo. Aquí se trata de integrar para posteriormente distribuir roles y responsabilidades entre los componentes, que en esta fase se afirman en su pertenencia al equipo formando parte de una identidad colectiva. Finalmente, tenemos personas interdependientes con una misión común por la que unen sinergias día a día.

Con estas premisas, las dinámicas anteriormente vistas se dividen en tres fases:

- **Integración**. Abarca el establecimiento de normas, la presentación en límites e ilímites y la distribución de responsabilidades y competencias personales de cada miembro respecto a la escuela.

- **Cooperación.** Busca el establecimiento de sinergias e interdependencias entre los miembros del equipo para el cumplimiento de su misión. En primer lugar, se analiza el caso de "*el piso interdependiente".* Para después definir los ilímites del equipo como una sinergia que surge de la cooperación y coordinación efectiva de los ilímites personales.

- **Demostración.** Definidos los ilímites del equipo y establecidas las sinergias e interdependencias que lo llevarán a la práctica, toca ver la forma de promocionar la

escuela, definiendo el área de actuación de cada uno, y las responsabilidades de gestión de la empresa.

Constituido el equipo y establecidos los roles personales, sólo queda elaborar el sistema de promoción de aquello que queremos ofrecer, presentando los ilímites de cada miembro sin perder de vista la personalidad colectiva del equipo. Así se llega a la verdadera interdependencia.

Fue un grupo dinámico, interdependiente, creativo y proactivo que tuvo en todo momento una actitud positiva ante las dinámicas propuestas.

El taller supuso unas reflexiones muy profundas por parte del alumnado que fue capaz de mirarse en los espejos del límite, del ilímite y de la interdependencia, visualizando además su futuro como coaches, con una propuesta tan atractiva como la de construir su propia escuela.

10.7 Taller infantil en el colegio de Portomarín

En el colegio público de Portomarín se desarrolla un taller para niños de 9 a 12 años con un doble objetivo de empoderamiento personal y de transmisión de valores, de interdependencia y cooperación. En esta ocasión no se habla del ilímite como concepto teórico, simplemente se trata de poner en práctica y de visualizarlo a través de dinámicas adaptadas a las edades del grupo.

Empieza la actividad con el visionado de 5 imágenes que reflejan personas capaces a pesar de su discapacidad. El niño visualiza la diferencia, y la integra como algo natural. De repente aparece en el proyector un ogro que conocen muy bien: Shrek, resulta que Shrek era un ogro bueno distinto a todo su entorno, sin embargo su carácter y su simpatía lo hace imprescindible para sus amigos. Cuando nos atrevemos a conocer la diferencia la empatía es directamente proporcional a la caída del prejuicio, y al nacimiento del diálogo en igualdad.

El niño aprende que en la diferencia hay tesoros que merece la pena conocer y que tenemos que acercarnos a lo desconocido.

El taller sigue con el cuento *El cazo de Lorenzo,* de Isabel Carrier[4]. La moraleja de este cuento es que cuando vemos más allá del déficit aparece la verdadera identidad de las personas. Cuando Lorenzo consigue integrar el cazo en su entorno, sus propios ilímites se hacen presentes y los que lo rodean empiezan a verlo como lo que realmente es, por lo tanto aprendemos que realmente somos lo que llevamos y sentimos dentro, y no simple apariencia.

Posteriormente vamos leyendo una serie de frases que en lenguaje coloquial hablan de cooperación, interdependencia, igualdad y victorias colectivas. Entre ellas hay 7 que hablan de lo contrario: de individualismo, de superioridad, de marginar a los más débiles, de desigualdad, etc. Los alumnos deben decidir consensuadamente con cuáles están de acuerdo y cuáles no.

Entramos luego en tres dinámicas que persiguen que el alumno tenga una correcta expresión emocional en sus relaciones con el grupo de pares. Estas dinámicas son sacadas de Internet, y adaptadas según el contexto:

1. **La pelota imaginaria**. Consiste en sostener sobre la mano una pelota imaginaria muy pequeña, que crecerá en la medida en que los participantes se la pasen a sus compañeros diciendo algo positivo del niño o niña al / la que le pasen la pelota. Al final dicha pelota es enorme, fruto de la expresión de los sentimientos del alumnado.

2. **La oveja cariñosa**. Esta dinámica insiste en la idea anterior (Arranz, 1993). Los niños se sitúan de rodillas y en grupos de 3, un miembro del equipo es una oveja, los

[4]CARRIER, I.: *El cazo de Lorenzo.* Editorial Juventud, Barcelona, 2010

tres juntos deben avanzar hacia la meta, pero la oveja para avanzar necesita oír cosas cariñosas.

3. **La coja y la ciega**. Nos metemos en el mundo de la cooperación utilizando una variante de la dinámica de "el lazarillo" (Muñoz, 2009), sin dejar de lado la expresión emocional imprescindible para sentir empatía por lo que nos rodea. Ahora en grupos de dos representamos a una coja y una ciega que tienen que avanzar de modo interdependiente, la coja debe guiar a la ciega mientras que esta debe equilibrar para evitar caídas. Esta es una situación de interdependencia y cooperación que se puede reproducir fácilmente en el aula.

El taller acaba con un rompecabezas que tenemos que componer en grupos de cuatro personas. Cada grupo tiene una frase y todos juntos componen el siguiente mensaje:

"En la vida todas las personas somos necesarias y capaces para construir un mundo mejor. Tenemos que colaborar con los demás para crecer juntos. Cada uno desde sus posibilidades tiene la obligación de hacer una sociedad mejor. Las mujeres y los hombres podemos hacer juntas / os una sociedad igualitaria y justa".

Dos horas de interdependencia, cooperación y expresión emocional para aprender a crecer juntos, dando y recibiendo apoyo, respetándonos y aprendiendo a cooperar para alcanzar metas colectivas y victorias públicas.

10.8 Charla – visualización

La visualización del ilímite es una charla - taller desarrollada en colaboración con Manuel Rivero en las *Xornadas Internacionais de Coaching* de 2011 en Santiago de Compostela y repetida en las Jornadas de Empleabilidad y Autoempleo de la Facultad de Economía y

Empresas de la Universidad de Salamanca (Mayo de 2012). Se trata de una charla – taller que tiene como objetivo hacer conscientes a las personas de sus límites e ilímites.

Nuestra metodología se basa de nuevo en la Pedagogía de la Pregunta y la continua interacción con los participantes, de tal forma que son ellos los que con nuestra ayuda construyen e interiorizan el concepto de "límite" y de "ilímite". Para esto, en primer lugar se desarrolla la teoría del ilímite con su definición y su relación con la Pirámide de Maslow, de acuerdo con las figuras 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4, que nos sirven para ver el proceso que tenemos que recorrer en la asunción de nuestra propia identidad y construir a partir de ella nuestros propios objetivos vitales.

Con esta idea explicamos la teoría del ilímite y sacamos un voluntario para que se defina en límites e ilímites, posteriormente, a través de preguntas, vamos vislumbrando su propio proyecto vital. Aquí nacen los objetivos, y a través del mapa conceptual 2.11 lo impulsamos a definir su estado actual y el objetivo como estado potencial que quiere alcanzar. Definidos los dos estados, hay que construir el "como", un camino en el que tenemos que saber convertir: los obstáculos en recursos para que no nos paralicen en nuestra marcha hacia el estado ideal, las suposiciones en perspectivas para objetivar nuestra propia intuición y no caer en presuposiciones que se pueden convertir en obstáculos paralizadores y las historias propias en alternativas basadas en el análisis de todas las salidas de la rotonda.

Planteamos el modelo de transición y la teoría poliédrica como un reto. Un reto que le exige a la persona una decisión, la elección de un camino. En esta elección los ilímites tienen que ser competencias que hagan fluir esa decisión. Existen tres respuestas ante el reto:

1. **Cuando el reto supera la competencia.** En este caso se experimentará ansiedad, que probablemente acabará paralizando a la persona en el desarrollo de la tarea e incluso del objetivo.

2. **Cuando el reto y la competencia van de la mano.** Aquí, se produce el escenario ideal, la persona fluye en el desarrollo de la tarea, situándose en el lugar y tiempo que le marca su ilímite, con el que responde al reto propuesto de forma natural y relajada, disfrutando del camino que le marca el mismo. Es el estado de flujo, que lo conduce a su punto de desarrollo ideal en el que la persona visualiza y disfruta de su propio crecimiento.

3. **Cuando la competencia supera al reto.** Se produce un estado de aburrimiento que muchas veces deriva en un abandono de la tarea.

Posteriormente, y relacionado con la respuesta que la persona da al reto, es necesario establecer un camino de la insatisfacción a la satisfacción. Este viaje es un proceso creativo que se caracteriza por un cambio de creencias y de hábitos que nos lleve a una nueva forma de responder ante las circunstancias.

Es necesario, como primera premisa, situar el locus de control en nuestro propio interior, para responder de modo fluido y a través de nuestros ilímites y nuestra voluntad a las circunstancias. En este sentido nada es azar, la suerte se construye desde nuestros ilímites y desde los caminos que seamos capaces de abrir en la rotonda.

La satisfacción es por lo tanto aprender de lo vivido y tomar decisiones basadas en dicho aprendizaje. Así llegamos a formular el modelo de transición y la teoría poliédrica, que supone el paso de las rotondas del *por qué* a las rotondas del *para qué*. La única respuesta al *por qué* es el propio victimismo, el *por qué* nos lleva al miedo, a la frustración, a girar en la rotonda sin otra perspectiva. Pero cuando cambiamos la pregunta y llegamos al *para qué* también cambia nuestra creencia y aprendemos de lo vivido, sacándole lecturas de distinta índole. Esto es el poliedro, la posibilidad de leer la realidad de forma distinta para sacarle alternativas; aquí cambian los hábitos de la persona y nace un plan de acción distinto,

caracterizado por otras actitudes que nos llevarán a otro *como,* otra forma de correr nuestra carrera para materializar nuestro propósito y nuestra misión vital.

Cuando somos capaces de situarnos en las rotondas del *para qué,* éstas constituyen una herramienta de visualización que, junto con el poliedro, nos lleva a la reflexión y a la toma acertada de decisiones.

En el transcurso del taller se piden dos personas voluntarias. La primera se define en límites e ilímites, se le pregunta un objetivo vital y se le pide que valore su grado de consecución. La segunda se le pide que exponga un problema y que lo analice a través de la rotonda y el poliedro. A través de las preguntas se le empiezan a abrir caminos a la rotonda en los que va definiendo el ***cómo*** podría resolver el problema expuesto. Posteriormente la persona analiza distintas perspectivas del problema en el poliedro, elaborando razonamientos que antes no había sido capaz de ver. De este modo, la rotonda y el poliedro contribuyen a abrir perspectivas que se convierten en expectativas sobre las que establecer objetivos y retos motivadores sin dejarse paralizar por el problema.

Como este taller se desarrolla en torno a directivos es necesario definir distintas formas de dirigir que marcan un proceso de madurez basado en la valoración de las competencias del trabajador y de su propia actitud, motivándolo a crecer con la organización en la que se integra. Bajo esta premisa se pueden establecer cuatro estadios:

1. **Dirigir.** Lo importante es la tarea y no la persona, por lo tanto el trabajador hará exclusivamente lo mandado, sin involucrarse en la vida de la organización.

2. **Persuadir.** Hay unas tareas que realizar y se establecen una serie de incentivos para que el trabajador las lleve a cabo, con lo que la persona actuará movida por dicho incentivo.

3. **Delegar.** El jefe deposita confianza en el trabajador, que realiza la tarea porque ve la necesidad de la misma y porque moralmente quiere responder a la confianza en él depositada.

4. **Participar.** En este estadio la persona se integra en la organización en la que trabaja, asumiendo como propios los objetivos colectivos y desarrollando la tarea en interdependencia con sus compañeros.

Explicados estos cuatro estadios, se anima a los participantes a realizar un DAFO personal, en el que obviamente van a tener que incluir su límite y su ilímite. A partir de este DAFO define sus propias expectativas buscándoles en la rotonda el camino que les es propio.

Finalmente se relata a los participantes el siguiente cuento:

En un pueblo un grupo de chicos deciden capturar a un pajarillo para gastarle una broma al que era considerado el hombre más sabio de aquel lugar. Los chicos capturaron a un pajarillo y uno de ellos dijo "Lo esconderé en una mano, y le preguntaremos si está vivo o muerto, si dice vivo le retorceré el pescuezo y se lo sacaré muerto, y si dice lo contrario se lo saco vivo." Pero al preguntarle la respuesta de aquel viejo sabio fue: "Depende de ti".

De este modo de nosotros depende como gestionemos nuestros ilímites, las decisiones que tomemos ante nuestros problemas y los caminos que en la vida emprendamos. Somos dueños de nuestro propio potencial y de nuestra propia vida; a partir de aquí de nosotros depende lo que queramos construir.

La conclusión de la visualización se desarrolla en cuatro pilares básicos:

1. **La valoración personal.** Todos tenemos un potencial susceptible de ser movilizado y convertido en competencia para construir lo que queremos ser.

2. **El reto.** Es responder a nuestra realidad construyendo el camino hacia nuestro estado ideal desde los valores que nos son propios.

3. **Capacidad de decisión.** Las rotondas son una herramienta de análisis y generación de posibilidades susceptibles de ser analizadas en las múltiples perspectivas del poliedro. A partir de aquí tenemos que negarnos a la parálisis y caminar convirtiendo en aprendizaje cada error para incorporarlo a nuestra experiencia.

4. **Delegación.** La interdependencia nos enseña que crecemos colectivizando ilímites, de modo que tenemos que saber distribuir las tareas de acuerdo con los mismos, para que el equipo llegue a una victoria colectiva.

Las dos experiencias realizadas con este taller fueron muy positivas. Para mí tenía el reto de llevar a cabo una actividad formativa "a dos voces", sin embargo repartimos perfectamente los contenidos, definiendo en qué puntos de la charla debían salir las personas voluntarias. Por mi parte, tras la explicación de la teoría del ilímite pedí la persona voluntaria, que definió su límite, ilímite y experiencia vital.

Después Manuel Rivero explicó el reto, la competencia, el locus de control y el cambio de ciclo que media entre la insatisfacción y la satisfacción. Seguidamente explicamos el modelo de transición y la teoría poliédrica para la toma de decisiones. De nuevo un voluntario expuso un problema y con ayuda de nuestras preguntas le fue abriendo caminos a su rotonda en la medida en la que las perspectivas del poliedro le iban sugiriendo distintas soluciones.

Estas experiencias me sirvieron para confirmar en la práctica tres aspectos básicos de la teoría del ilímite tal y como la desarrollo en la presente tesis:

1. **El ilímite se materializa en los actos y en el legado de cada persona.** En este sentido encontré personas que tenían consciencia de su ilímite y que se dirigían

hacia su campo de desarrollo; y personas, que siendo conscientes de que no están en su campo, se proponían emprender la dirección del mismo.

2. **Los resultados de la acción dialógica.** Cuando a una persona se le pregunta sobre sí misma se le está impulsando a indagar en su propio interior a la búsqueda de respuestas que sin duda formarán parte de su autoconocimiento; por lo tanto las competencias adquiridas serán interiorizadas y puestas en práctica porque fueron descubiertas por la propia persona, e incorporadas a su autoconcepto como un elemento de autoestima. Cuando la persona es parte activa del proceso éste incrementa su efectividad en el espacio y en el tiempo.

3. **Funcionamiento de la rotonda y el poliedro.** En estas experiencias asumimos que Manuel y yo además de la teoría del ilímite, habíamos creado un modelo de toma de decisiones, basado en el análisis del problema y en la empatía con las distintas perspectivas del mismo. De modo que tanto el problema como sus soluciones son objeto de una profunda reflexión que contribuye a su apertura, estableciendo sus causas y consecuencias, generando posibilidades y definiendo las fortalezas y debilidades de cada una de ellas para elegir la mejor opción.

Considero que este taller desarrollado en colaboración con Manuel Rivero supuso un punto de inflexión tanto profesional como personal. Profesionalmente, el ilímite dejó de ser una construcción teórica para proyectarse en el interior de cada persona y convertirse en una competencia que la lleva a la autorrealización. Personalmente, estaba el reto de dar una conferencia “a dos voces”, en este reto Manuel y yo nos comportamos de forma interdependiente y cooperativa, compartiendo conocimiento y buscando la forma más amena de transmitirlo.

En las dos experiencias desarrolladas percibimos una fuerte empatía con el público asistente, que realizó el ejercicio completo de forma interior. Por lo tanto, las experiencias vividas nos llevan a seguir trabajando en este modelo, poniéndolo en práctica en distintos contextos.

10.9 Experiencia en coaching educativo

Esta experiencia se desarrolla en el marco de la Certificación de Coaching Educativo en el Gabinete Psicopedagógico de Coaching de la Universidad de Vigo. La actividad se desarrolla en 2 horas.

En primer lugar, se expone la charla de acción dialógica desarrollada en el apartado 10.2. Durante la exposición el alumnado comenta sus dudas y reflexiones, abriendo además de un turno de debate, acabada la misma.

En segundo lugar se desarrolla la dinámica *Buscándote-Buscándome* (vista en el apartado 10.3.2). Durante la actividad se reta al alumnado a generar sus propias preguntas procurando que éstas movilicen su verdadero potencial.

De nuevo vemos cómo el autoconocimiento impulsa a las personas a confiar en su verdadero potencial y cómo el hecho de generar preguntas contribuye a construir nuestros objetivos y nuestra visión vital.

Quizás, la experiencia de la participación en esta Certificación redunde con las ya expuestas. Sin embargo, para mí fue muy importante que se incluyera la teoría del ilímite entre los contenidos del Máster, ya que considero que éste es el verdadero campo de mi forma de hacer coaching. Creo además que es fundamental introducir el coaching en educación, impulsando la formación de profesionales especializados en este sector, al que sin duda pertenece mi coaching.

Todas las experiencias reflejadas en el presente capítulo vienen a confirmar que el desarrollo de la teoría del ilímite es un continuo diálogo entre la teoría y la práctica. Pero el ilímite quiere ser práctica, para convertirse en autorrealización y legado. Por lo tanto, siempre será necesario mantener esa continua interdependencia en la construcción del ilímite que lleve a desarrollar, a partir de la teoría, talleres prácticos como el expuesto que propone a los asistentes sustentar la construcción de su legado en cuatro pilares básicos:

1. **Autoconocimiento.**
2. **Interdependencia.**
3. **Cooperación.**
4. **Eticidad.**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

11. Capítulo 11. La experiencia con la Asociación Senior de Telefónica de Lugo (ASTELU)

11.1 Asociación Senior de Telefónica de Lugo.

La Asociación Senior de Telefónica de Lugo (ASTELU) está formada por un grupo de jubilados de Telefónica que tienen inquietudes sociales y, atendiendo a la realidad que les toca vivir, quieren organizar un grupo de voluntariado que responda a las necesidades de los colectivos más vulnerables de la sociedad lucense.

Con esta inquietud se dirigen, en primer lugar, a la Confederación Galega de Persoas con Discapacidade (COGAMI) en Lugo en donde sus inquietudes les llevan a establecer colaboraciones en distintos ámbitos.

A través de COGAMI contactamos y decidimos colaborar en un taller que se centrará en competencias psicosociales que deben desarrollar como voluntarias/os.

En un principio le transmiten a COGAMI su idea de desarrollar tres charlas:

1. Voluntariado en general
2. Acompañamiento a personas mayores
3. Acompañamiento a personas con diversidad funcional

En una primera reunión les hablo de mi experiencia como coach y de la Teoría del Ilímite; entonces, les ofrezco la posibilidad de un taller basado en la pedagogía de la pregunta en el que ellos mismos puedan reconocer sus límites e ilímites para, posteriormente, gestionarlos en colectivo. Este cambio me lleva a elaborar tres sesiones bajo la metodología de la pedagogía de la pregunta en las que los asistentes puedan descubrir sus límites e ilímites y organizar en función de los mismos el futuro de la Asociación.

Finalmente, pactamos tres sesiones de 2 horas cada una en tres semanas consecutivas.

11.2 Objetivos del taller

El objetivo principal marcado en la primera reunión es que ASTELU empiece a funcionar como un equipo. En este aspecto se debe decir que ya tenían una trayectoria como voluntarios y que estaban organizados para responder a las necesidades de la Asociación. Sin embargo, el volumen de dichas necesidades es muy superior a la capacidad de respuesta de ASTELU; por lo que, un primer objetivo a la hora de poner en marcha el voluntariado, es la captación de voluntarios.

En esta primera sesión las preguntas se dirigen a conocer los objetivos y motivaciones de las personas que componen ASTELU a través de una serie de preguntas que los incitan a debatir y a plantearse el presente y el futuro de la asociación junto con los compromisos personales que implica dicho planteamiento.

- Los objetivos de la primera sesión son:

- Reconocer sus motivaciones como asociación

- Establecer responsabilidades individuales en el funcionamiento de la asociación

- Adquirir compromisos en el reparto de tareas

- Compartir propuestas involucrándose en el devenir de la asociación

- Promover la participación de todos los socios

- Promocionar ASTELU en la ciudad de Lugo

- Conseguir un voluntariado de calidad tanto para los propios asociados como para la ciudadanía de Lugo

- Mantener contacto y colaboración con todas las asociaciones dedicadas a fines sociales en el ámbito de la ciudad de Lugo

- Establecer líneas de colaboración voluntaria con distintos colectivos.

- En la segunda sesión, los objetivos son:

- Reconocerse en límites e ilímites

- Negociar la gestión de la realidad que comparten

- Gestionar de acuerdo con las competencias de cada uno

- En la tercera sesión se plantean los siguientes objetivos:

- Concienciar sobre la necesidad de potenciar las capacidades del voluntario

- Concienciar sobre la necesidad de potenciar las capacidades del usuario

- Trabajar la interdependencia voluntario-usuario

- Valorar los conocimientos adquiridos en las tres sesiones

11.3 El desarrollo del taller.

La primera sesión consiste en una toma de contacto en la que me marco como objetivo conocer qué es ASTELU y qué significa para cada uno de sus miembros. Para esto, elaboro un guion de preguntas con las que pretendo alimentar un debate en el que se hagan conscientes de lo que son, de lo que quieren llegar a ser y de lo que supone luchar por sus objetivos. El guion inicial fue el siguiente:

1. SE ESCRIBE EN LA PIZARRA y TODOS tienen que hablar

- ¿QUÉ ES ASTELU? (Valores y objetivos)

- ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE CADA UNO? (ficha de equipo)

- ¿POR QUÉ PERTENECEIS A ASTELU?

- A LOS QUE NO SON VOLUNTARIOS: ¿CÓMO TE IMAGINAS QUE ES SER VOLUNTARIO? ¿QUÉ CREES QUE TE PUEDE APORTAR EL VOLUNTARIADO?
- ¿QUIÉN ES VOLUNTARIO Y POR QUÉ? ¿QUÉ FUNCIONES HACEIS? ¿QUÉ OBTIENES DE ESE VOLUNTARIADO?
- ¿HACEIS REUNIONES PERIÓDICAS PARA HABLAR DE LA EXPERIENCIA DEL VOLUNTARIADO? ¿CREEIS QUE DEBERIAIS HACERLAS?
- ¿CON QUÉ MATERIAL CONTAIS?
- DENTRO DE LAS ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO, ¿EN CUÁLES ENCAJAIS?
- PERFIL DE CADA UNO COMO VOLUNTARIO. (¿CON QUIÉN ME VEO YO)
- DESPUÉS DE RESPONDER ESTAS PREGUNTAS ¿CREEIS QUE ESTÁ BIEN ORGANIZADO ASTELU?
- ¿EN QUÉ Y CÓMO PODRIAS MEJORARLO?
- ¿CÓMO OS IMAGINAIS ASTELU DENTRO DE UN AÑO?
- ¿QUÉ PODEIS HACER CADA UNO DE VOSOTROS PARA LLEGAR A LO IMAGINADO?
- ¿EN QUÉ OS QUEREIS COMPROMETER CADA UNO DE VOSOTROS PARA CONSEGUIRLO?

En este debate surge una identidad colectiva que, sin embargo, precisa ser reforzada a nivel organizativo, asumiendo la responsabilidad de descargar al líder del peso que supone la

gestión de la asociación. Surge aquí una expresión que resulta tan curiosa como realista: la de liberar al líder y con ella, la consciencia de que para esto todos tienen que asumir una carga de trabajo personal.

Por otra parte, estas son preguntas que incitan a la acción, a hacer que ASTELU sea de todos y cada uno de sus miembros y que todos asuman la responsabilidad de su evolución. En el transcurso del debate todos son conscientes de que pueden hacer más de lo que hacen y que es esencial que las decisiones se tomen en equipo sin que nadie tenga que cargar individualmente con las consecuencias de una u otra elección.

Estas reflexiones me llevan a hablar de interdependencia y de lo que significa gestionar por competencias. Necesitan valorar la importancia de decidir en colectivo y de compartir cada objetivo, cada error y cada acierto. Afirman que necesitan hacer reuniones periódicas y planificar en ellas cómo llegar a posibles destinatarios. En esta sesión se concluye que para empezar a realizar labores de voluntariado es necesario responder a las necesidades internas de la asociación para, después, ampliar sucesivamente el radio de acción de acuerdo con las características y el volumen del equipo de voluntarias/os.

En la segunda sesión me marco como objetivo trabajar la negociación y el reconocimiento personal en límites e ilímites. Para esto, recurrimos a la dinámica "Buscándote-buscándonos", explicada en el apartado 10.3.2. En ella tengo que incidir en que los límites que buscamos son a nivel de trayectoria vital, buscamos capacidades y competencias que puedan ayudar a la evolución de ASTELU, no límites derivados de consecuencias típicas de la edad. Después de esta explicación empiezan a aflorar ilímites y autorrealizaciones susceptibles de colectivizar en el propósito y misión de ASTELU. Por lo que a partir de los mismos, elaboramos un plan de acción con responsabilidades personales para la consecución colectiva de los objetivos de la asociación.

En la tercera sesión, se trabajan las actitudes de un voluntario hacia el usuario, considerando que es fundamental que el voluntario reconozca y potencie los ilímites de la persona a la que ayuda. En este sentido, la función de la acción de voluntariado es preservar al máximo los ilímites de la persona a la que trata de ayudar, de modo que sean capaces de planificar el tiempo que comparten para lograr la potenciación del grado de autonomía más alto posible.

ASTELU vuelve a demandar formación en el mes de diciembre de 2014. En esta ocasión quieren analizar el estado de la asociación viendo cómo captar voluntariado y analizando las necesidades que éste debe cubrir con sus usuarios. Basándome en el enfoque socio afectivo, decido poner en marcha un taller vivencial en el que utilizo el teatro como dinámica visualizadora de consciencia.

Les presento las siguientes historias bajo el título de Teatro sobre la vida:

Vamos a hacer una obra de teatro. La función se desarrolla en un parque de una ciudad, pongamos la Alameda de Santiago.

En ese parque se juntan una serie de personas que vienen ayudándose unas a otras por parejas. Cada uno trae una experiencia y una visión distinta del voluntariado y el parque será el foro perfecto para compartirlos.

Los personajes son:

- Víctor (75 años) y Andrea (80 años): son vecinos de toda la vida y los dos son viudos. Andrea desde hace 6 meses está en silla de ruedas. Víctor, que la conoce desde hace muchos años, sabe lo que le gusta pasear y jugar a las cartas. Comparten vivencias de juventud y madurez.

- Carlos (65 años) y Guille (67 años): se conocen desde hace un año, cuando Carlos se jubiló y quiso invertir su tiempo en algún tipo de voluntariado. Guille padece una tetraplejia, por lo que necesita ayuda para ir a rehabilitación y ciertos días a la piscina. Carlos fue celador muchos años en el hospital; cuando se jubiló quiso mantener ese contacto con las personas que tienen dificultades de movilidad. A Guille le gusta mucho relacionarse con los demás por lo que quiere aprovechar los días de rehabilitación y piscina para dar una vuelta y quedar con viejos amigos.
- Lola (70 años) y Pepa (64 años): Lola se encuentra en un proceso de Alzhéimer inicial. Tiene olvidos, lagunas que cada vez se hacen más grandes pero conserva intacta la memoria a largo plazo por lo que le encanta recordar su historia de vida. Pepa se acaba de prejubilar y quiere hacer algún tipo de voluntariado. A través de una asociación se enteró del caso de Lola, nunca tuvo trato con ella pero sí la conoce de oídas puesto que comparten el mismo entorno por lo que probablemente le suenen las historias que cuente.
- Ubaldo (80 años) y Rosa (90 años): Ubaldo es una persona muy activa, lleva toda su vida trabajando y tuvo una vida muy dura, apenas pudo ir a la escuela y una de sus mayores ilusiones es aprender a leer. Tiene un espíritu muy solidario, lo que le lleva a involucrarse en tareas de voluntariado. Por su parte, Rosa desarrolló su vida profesional como maestra de infantil en diversas escuelas unitarias, siempre fue muy independiente debido a que sus distintos destinos la llevaron a reorganizar su vida una y otra vez. Ahora ve su independencia reducida debido a una artritis reumatoide que le impide hacer lo más básico.
- Os trouleiros (son un grupo de personas de edades entre 55 y 85 años) y usuarios de la Residencia As Gándaras: Os trouleiros son una comparsa que participa en distintos eventos de la ciudad de Lugo a lo largo de todo el año. Tocan canciones

típicas de los viejos tiempos y canciones satíricas sobre la actualidad, por lo que suele gustar a personas mayores. En la residencia de As Gándaras tenemos personas mayores de 65 y con variadas patologías.

- Carmen (65 años) y usuarios: llevó una vida bohemia por lo que lleva muchos años viajando y haciendo exposiciones de pintura por todo el mundo. Siempre quiso acabar en Lugo por lo que a sus 65 años y sin familia ingresó en la residencia de As Gándaras. Es una persona muy activa y con muchas ganas de cooperar.

Cuestiones de tiempo y espacio impidieron una representación exhaustiva de cada uno de los casos propuestos; sin embargo, en el análisis de los mismos, surge una interesante discusión sobre qué es y qué no es voluntariado como ya estaba previsto. De esta discusión salen casos reales de asociados ya mayores y nuevas ideas para enfocar el voluntariado en el futuro.

Esta dinámica se realiza en el contexto de una reunión de las asociaciones de jubilados de Telefónica del noroeste por lo que se integra en un debate de inquietudes sobre la necesidad de actuar en más ámbitos y las posibilidades futuras como asociación. Se trata de un colectivo concienciado y decidido a invertir tiempo y esfuerzo en proyectos sociales pero, desde esta voluntad, quizás, necesiten aclarar conceptos y clarificar el plan de acción hacia sus objetivos. En este clima, inevitablemente, surge el debate del compromiso que, por supuesto, es la base de todo voluntariado. En este tema tienen muy claro que comprometerse es un acto personal que exige mantener la palabra ante el colectivo. Por ese motivo, el compromiso tiene que estar perfectamente definido y, en el momento que se produzca un cambio, debemos comunicarlo negociando con claridad sus términos para que todas las partes puedan tomar sus propias decisiones respecto a ese cambio.

11.4 La experiencia

La experiencia con ASTELU supone una nueva muestra de cómo funciona la pedagogía de la pregunta cuando se aplica en equipo. Las experiencias surgidas alrededor de la teoría del ilímite demuestran que la función principal de cualquier formador es hacer pensar a sus alumnos e invitarnos a que ellos mismos sean constructores de conocimiento.

ASTELU planteaba el reto de organizar el funcionamiento de una asociación de forma que éste fuese beneficioso para el entorno que le es propio. Esto supone detectar necesidades reales y colaborar con los agentes que interactúan en dicha realidad. Los socios de ASTELU están dispuestos a ayudar y a colaborar para que las personas de su entorno mejoren su calidad de vida. Les faltaba un cómo hacerlo, un por dónde empezar y una cronología para llevar a cabo sus acciones.

A lo largo de las tres sesiones fueron capaces de negociar, aportar ideas y establecer un plan de acción en el que deciden priorizar la ayuda a sus socios más mayores sin excluir la colaboración con ninguna entidad de su entorno. El resultado fue un ámbito por el que empezar y desde el que ampliar su radio de acción hasta conseguir que la asociación sea conocida en Lugo por su trabajo de voluntariado.

Otro aspecto fue la adquisición de consciencia del significado de la interdependencia entre asociaciones que nos lleva a crecer e interconectarnos hasta llegar a colectivizar objetivos y acciones en busca del bienestar común.

Una experiencia de acción dialógica con una asociación que se marca como objetivos, acciones que resultan imprescindibles para los colectivos más vulnerables de nuestra sociedad.

12. Capítulo 12. La experiencia con Down Coruña

Down Coruña es una asociación que desde una ideología emancipadora lucha por la inclusión de las personas con Síndrome de Down procurando su acceso al máximo grado de autonomía posible. Se puede decir por lo tanto que tiene como horizonte la consecución de la inclusión y la autodeterminación de las personas con Síndrome de Down.

Desde la asociación se lucha por conseguir que cada usuario reduzca al mínimo exponente la dependencia de su familia en el día a día. Este es un trabajo bidireccional que les obliga también a acometer tareas de formación y seguimiento en el ámbito familiar, convenciendo muchas veces a los padres y hermanos de la necesidad de confiar en la persona dejándola decidir y hacer las cosas por sí misma.

La necesidad más acuciante que detectan los profesionales de la asociación es la de dotar a los usuarios de un poder de decisión real y paralelamente trabajar la responsabilidad del educando en sus propias tareas. Se trata de compaginar el derecho a decidir sobre su propia vida con el deber de cumplir con las responsabilidades que esta vida les exige. Esto es lo que marca el acceso de cualquier persona a la autonomía. En el caso de las personas con Síndrome de Down es necesario generar hábitos y rutinas que las ayuden a responder a las diversas situaciones que se les pueden presentar en la interactuación con su entorno. Con este objetivo elaboran programas prácticos en los que los usuarios tienen que enfrentarse a actividades de la vida diaria de cualquier persona. Un ejemplo es la experiencia de piso tutelado en la que un grupo de compañeros inician una vida independiente supervisada por los educadores. En este piso hay personas que trabajan y al mismo tiempo se tienen que organizar para desarrollar las tareas típicas del hogar. Se trata por lo tanto de una experiencia autónoma que establece unas relaciones de interdependencia en las que los usuarios, además de sus obligaciones laborales, tienen que ocuparse del mantenimiento del hogar que comparten.

Las principales líneas de actuación son: por un lado la superación del Síndrome de Peter Pan y por el otro facilitar a las personas con Síndrome de Down el acceso a la vida adulta con una experiencia de independencia interdependiente. En el piso se ven obligados a apoyarse mutuamente y a compartir responsabilidades siendo conscientes de que el incumplimiento de las mismas afectará a todo el núcleo de convivencia.

Con respecto a la inclusión en el mundo laboral también conlleva la asunción de una responsabilidad en cuanto a horarios y tareas por lo que requiere un compromiso firme por parte de la persona.

Con estas ideas planificamos un taller en el que los usuarios pudieran reconocer sus límites e ilímites para posteriormente actuar teniendo en cuenta los mismos. El taller también tenía como objetivo que fueran capaces de apoyarse mutuamente en las interacciones de la vida diaria.

Para empezar la sesión nos ponemos en semicírculo (incluidos los educadores). Como formador me pongo en el centro del semicírculo de manera que observo a todos los participantes. La actividad empieza con mi propia presentación en límites. Saludo a todos y digo “Soy Iago, tengo unas limitaciones físicas evidentes pero, además, soy despistado, desordenado, cabezón, no me oriento bien, a veces tengo mal genio, necesito ayuda para las actividades de la vida diaria…”. A continuación los invito a presentarse según sus propias limitaciones y con ayuda de los educadores vamos desgranando los límites de cada compañero, incluyendo a los propios educadores.

Posteriormente me presento en ilímites entonces les digo que soy constante, trabajador, creativo, solidario, amigo de mis amigos, familiar, cariñoso, alegre, comunicador y luchador. En una nueva ronda, ayudándonos mutuamente y bajo la motivación de los educadores vamos desgranando los ilímites de cada uno.

Se observa una mayor soltura en los participantes a la hora de definir sus ilímites que cuando definen sus límites, lo que no deja de ser sorprendente ya que en otros grupos suele ser al contrario.

Tras identificar nuestros límites e ilímites aparece el primer reto del día: encestar hacia atrás, éste es un reto colectivo que se propone el objetivo de que todos los participantes metan la pelota en un cubo. Se insiste en que el objetivo es común y que de todas y todos depende que se consiga. Entonces, de nuevo con ayuda de sus educadores, se organizan por parejas; un miembro dirigirá y el otro tirará hasta que enceste de acuerdo con las indicaciones de su pareja, después se intercambiarán los papeles. En algunos participantes se observa una ligera confusión entre términos como "lento vs rápido", "fuerte vs débil" o "corto vs largo"; en esos momentos y con ayuda de sus educadores trato de pararlos y hacerlos reflexionar.

Posteriormente hablamos sobre las enseñanzas que conlleva esta dinámica y entonces aparece la constancia como un ilímite que debemos buscar y potenciar, pero también aparece la interdependencia y lo hace proyectada en un hecho real en el que, entre todos, fueron capaces de alcanzar el reto propuesto. Ahora es más fácil explicarles que la ayuda mutua no minusvalora a nadie; al contrario, es una contribución que nos enseña a que juntos podemos llegar más lejos.

Regresamos a la vida cotidiana y observamos cuantas cosas podemos hacer por nosotros mismos. Necesitamos comprometernos a ponerlas en práctica día a día para ganarnos la confianza de nuestros familiares. A partir de aquí diseñamos una lista de tareas de lo que podemos realizar en colaboración el núcleo de convivencia. Entonces surge una sensación de valía, de "poder hacer" y tiene que ir acompañada del propósito de intentarlo. Una vez que nace esta semilla de autoestima, los educadores del centro tienen la responsabilidad de trabajar conjuntamente con la familia para conseguir el establecimiento de espacios de

libertad en donde la persona con Síndrome de Down tenga la oportunidad de autoconstruirse de acuerdo con su propio criterio.

El descubrimiento del potencial ("de lo que podemos hacer") es el descubrimiento de un nuevo camino autónomo que no excluye la ayuda y la supervisión de la familia y de los educadores. Por el contrario este descubrimiento nos invita a trabajar más conjuntamente teniendo en cuenta el criterio de la persona con Síndrome de Down en el desarrollo de su propia carrera vital. Se trata de decidir con el usuario y no sobre el usuario, de tal forma que la persona perciba que creemos en sus ilímites y que los vamos a potenciar hacia aquello que, de forma realista, desea ser.

Con esta perspectiva los invitamos a planificar una vida autónoma, siendo conscientes de todas las implicaciones que tiene. El último tramo del taller es la elaboración de un plan de acción para su autonomía personal y lo hacemos a través de una visualización de cómo sería la organización de una vida independiente.

Ahora que ya sabemos lo que se nos da bien, imaginemos que nos vamos a vivir todos juntos a un piso:

- ¿Cómo nos repartiríamos las tareas del hogar?
- ¿Qué normas de convivencia habría que poner?
- ¿Hasta qué punto nos cambiaría la vida?
- ¿Qué grado de responsabilidad tendríamos que asumir?

Se trata de que el alumnado visualice el cambio que supondría la autodeterminación personal y que vea que es posible. Es posible tener libertad económica y movilidad si nos lo proponemos y luchamos por ella, pero debemos tener muy claro que nadie nos va a regalar

nada y que no podemos utilizar el victimismo para conseguir nuestros objetivos. Creyendo en nosotros mismos podemos luchar hasta lograr un mayor bienestar de acuerdo con aquello que queremos llegar a ser. En este camino tenemos el apoyo de la familia, los educadores y los amigos pero somos nosotros los que tenemos que hacerlo y de nosotros depende llegar a la meta.

Este taller ha contribuido no sólo a visualizar límites e ilímites sino también a introducirlos en la vida cotidiana y actuar teniendo en cuenta el poder de los segundos y su capacidad de hacernos más libres. A través de los ilímites saben dar lo mejor de sí mismos a esta sociedad en la que tienen que ser incluidos de acuerdo con sus propios talentos que demuestran lo mucho que tienen para darnos; un mucho imprescindible que nos acerca a la inclusión demostrando, una vez más, que la esencia que se guarda en cada ser humano es imprescindible para la humanidad.

En esta actividad la pedagogía de la pregunta ha contribuido a despertar conciencias y a empoderarlas en el camino hacia la libertad personal. Esto resulta fundamental en una sociedad democrática cuyo último fin debería ser la autorrealización personal de todos sus miembros.

Es posible educar para la autonomía y la autodeterminación, sin miedo a la libertad pero aprendiendo que ser libre conlleva una serie de responsabilidades en las que aprendemos a convivir y a velar por nuestra propia integridad, en la misma medida que cuidamos las relaciones con nuestro entorno.

Educar para la autonomía es asegurar a la persona la supervivencia por sí misma sin olvidar el carácter interdependiente del ser humano que nos enseña a dar y recibir ayuda.

Una experiencia personal muy enriquecedora en la que aprendí que cuando desde una asociación se trabaja con una perspectiva emancipadora se va construyendo para cada usuario un camino hacia la libertad. Este camino se materializa a través de una acción dialógica educador – educando en la que despierta la consciencia de los ilímites.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

13. Capítulo 13. La reformulación del ilímite ante límites sobrevenidos en historias de vida

13.1 Ideas previas

La elaboración de este capítulo parte de un contacto reiterado con personas que padecen una diversidad funcional sobrevenida. Observando, uno se da cuenta que estas personas experimentan un proceso de readaptación que les obliga a valorar lo que tienen y lo que han perdido. En un duro proceso de duelo, van diseñando rutinas que en cierto modo los arrastran en nuevas obligaciones que no pueden dejar de cumplir como fisioterapia, psicólogos, logopedas u otros profesionales según el caso. De alguna forma, a su vida cotidiana se le suman una serie de obligaciones que sustituyen a sus verdaderos sueños hasta dejarlos de lado.

Asumir una diversidad funcional (y más en los casos en los que conlleva dependencia) es duro para toda persona pero si a esto se le añade el hecho de que de un momento para otro la vida ha cambiado radicalmente y este cambio afecta a todo el núcleo más cercano, la asunción del problema se vuelve mucho más dura.

Es en estos casos en donde se suele desarrollar una especie de resiliencia inconsciente en la que la persona y su núcleo se moviliza hacia la búsqueda de soluciones. En esta búsqueda necesitan la guía de un profesional especializado que les ayude a vislumbrar salidas a esa tempestad. Es fundamental rescatar ilímites y ponerlos a funcionar hacia la creación de una salida pero la tempestad no siempre nos deja ver lo rescatado. Entonces, es necesario que alguien externo a esa tempestad nos sirva de ayuda generando consciencia sobre nuestros propios actos, haciéndonos ver caminos y soluciones a las que inconscientemente nos estamos cerrando.

Es imprescindible volver a definir las áreas de la vida y ver en cuáles seguimos siendo competentes promocionando su entrenamiento y mejora pero, también, cuidar las relaciones con nuestro entorno sin abandonar ni descuidar los distintos microsistemas en los que la persona interaccionaba. En este aspecto, se observa con frecuencia un cambio en los ambientes en los que la persona desarrolla su vida diaria con el correspondiente cambio de amistades. Esto supone una ruptura emocional con toda la vida anterior y la vivencia constante en los círculos ligados al propio daño sobrevenido. Desde el coaching, se debe impulsar en la medida de lo posible el mantenimiento de los vínculos anteriores procurando que estos sean un elemento motivador para la persona.

Otro aspecto muy importante es detectar qué vínculo con la vida tenía la persona afectada y procurar reconstruirlo en consonancia con los ilímites conservados. Es fundamental que la persona encuentre en su propia realidad un elemento motivador que le ayude a reconstruir su autorrealización y su legado vital. Para conseguir esto, el propio entorno va a jugar un papel decisivo ya que puede comportarse de un modo emancipador o puede hacerlo de un modo asistencialista. En el primer caso, potenciará capacidades y tenderá a romper límites en busca de mejoras. En el segundo, anclará a la persona en la rotonda del victimismo y la compasión impidiendo cualquier avance. Un entorno emancipador es aquel que ayuda cuando realmente es necesario, dejando que la persona desarrolle por sí mima lo que realmente pueda hacer. El corpus de la resiliencia desarrollado en el apartado 4.1 se convierte aquí en una serie de competencias a través de las que la persona tiene que recuperar en la medida de lo posible zonas de libertad para lo que tiene que ser lo más autónomo posible en las distintas áreas de la vida que se definirán en el apartado 13.3.

La resiliencia también tiene que dar sentido a la adversidad buscando un nuevo propósito, una nueva misión y una nueva visión para la vida. En este camino resulta imprescindible el mantenimiento de los ilímites pero, también, que los distintos microsistemas de la persona se

impliquen en su recuperación. Por lo tanto, es fundamental un entorno motivador que facilite la resiliencia y se convierta en nuestro acompañante en la reformulación de la vida.

Es posible surcar la adversidad y reformularse pero para esto se necesitan medios institucionales y apoyos socio-afectivos que, día a día, ejerzan de motivadores en el reto de lograr que cada persona goce de la máxima autonomía.

13.2 Fichas de experiencias

13.2.1 La entrevista

Para recoger información se pasa la siguiente entrevista a 3 usuarios de GRUMICO (una mujer y dos hombres), en Coruña y 2 de ADACE – LUGO afectados de lesión medular y daño cerebral:

Estimado/a señor/a:

Esta entrevista que amablemente se dispone a responder forma parte de una investigación doctoral sobre cómo se reformulan capacidades y proyectos de vida tras un daño cerebral sobrevenido o una lesión medular.

El objetivo de esta investigación es diseñar programas de intervención y ayuda desde la perspectiva del coaching.

Toda la información de esta entrevista es estrictamente confidencial, garantizando en todo momento su anonimato. Gracias por su colaboración.

Reciba un cordial saludo.

Iago Pérez Santalla

ENTREVISTA A:

1. Presentación de sí mismo y de su historia.
2. ¿Qué habilidades tenías antes y qué habilidades conservas ahora?
3. ¿Qué cambios hubo en tu día a día?
4. ¿Cómo recuerdas los primeros meses después?
5. ¿Qué proyectos tuviste que abandonar o aplazar?
6. ¿Cómo cambio tu relación con tu entorno más próximo? (Desglosar pareja, familia, amigos…) ¿Qué nuevas relaciones surgieron?
7. ¿Qué cosas fuiste valorando con el tiempo?
8. ¿Cómo te ayudó cada profesional (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo…)? ¿Echaste algún apoyo de menos?
9. ¿Qué cambió en tu planteamiento de futuro, proyectos, aspiraciones….?
10. ¿Tienes alguna persona, algún interés, alguna faceta especial en tu vida que te ayudara a salir adelante?
11. Cuando cuentas tu historia, ¿qué te aporta o supone ese relato?
12. ¿Cómo te percibes a ti mismo?

13.2.2 Desarrollo del sentido de la pérdida

La asunción de la pérdida es el momento clave que marcará la actitud con la que se afronte la reformulación. Se trata de un momento de profunda incertidumbre en el que muchas veces la persona deja de ser dueña de su propio cuerpo para contraer obligaciones sobre el mismo. El elemento que había servido a la persona para construir su propia vida se convierte ahora en un lastre que no puede dominar y para el que precisa ayuda. La primera asunción que precisa hacer la persona es la de su propio cuerpo, explorarlo y reconocerlo en los nuevos límites que

lo definen. Éste resulta un trabajo duro y doloroso en el que es vital el apoyo de su entorno más cercano acompañando y motivando a la persona.

En la medida en la que la pérdida se dirija a áreas de la vida fundamentales para la persona, la asunción será más complicada pero no se puede olvidar que a lo largo del apartado 2.5 se definen los componentes de la voluntad y que siempre le queda a la persona la opción de elegir la propia actitud. En este sentido la estrategia de afrontamiento dependerá tanto de la motivación como de la voluntad de la persona. Resulta fundamental que tanto la persona como sus apoyos sean realistas sobre las posibilidades de mejora, ejerciendo de elemento motivador y constituyendo un acicate en el camino la recuperación y la reformulación de la vida.

La construcción de la reformulación depende de dos hechos que se desarrollan en paralelo generando climas y procesos positivos o negativos:

1. El grado de invasión que produzca el daño en el área del ilímite.
2. La voluntad con que la persona afronte la recuperación.

Cuanta más distancia exista entre el área afectada y el área del ilímite más fácil será la recuperación. Cuanto más consciencia genere la persona sobre su situación más fácil será afrontar de modo realista su recuperación.

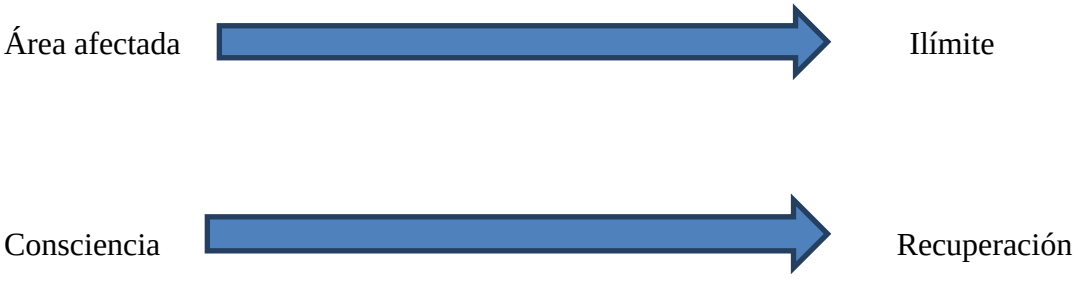


Figura 13.1. Los pilares del afrontamiento hacia la recuperación

A partir de estos dos procesos podemos empezar a elaborar nuestra intervención teniendo en cuenta que la primera tarea que tenemos que desarrollar a través del coaching es la formación del sentido de acuerdo con las premisas de Grotberg (2006) vistas apartado 4.1.

La creación del sentido empieza por una autovaloración personal en la que lo perdido y lo rescatado tienen que buscar un equilibrio en la balanza de la vida. En la creación del sentido existe otro proceso fundamental que es el paso del "¿por qué?" al "¿para qué?", este proceso está mediatizado por los apoyos del entorno y por el hecho de que la persona afronte con coraje su nueva situación.

En este momento, las cuatro acciones de creación de sentido definidas por Burguet y Forés (como se citó en Forés y Grané, 2012) se vuelven un camino en el que tenemos que reformular los ilímites conjuntamente con el proyecto vital:

1. **Descubrir el sentido.** Proyectar las luchas y el sufrimiento diario en un horizonte realista y alcanzable que motive a la persona.
2. **Crear sentido.** Construir desde la adversidad nuevos motivos para la vida que impulsen a la persona a seguir su desarrollo en objetivos retadores.
3. **Tener sentido.** Forjar la reformulación a través de la voluntad.
4. **Dar sentido.** Apoyar a nuestros compañeros de adversidad.

En la medida que la persona sea capaz de generar un sentido a la adversidad y se sitúe en la órbita del "*para qué*", se convertirá en un ser creador de sus propias circunstancias: un ser flexible, capaz de reajustar los márgenes o redefinir su proyecto para encauzar de nuevo la vida.

Como se verá en el apartado 13.3 desde el coaching se puede generar consciencia en el usuario impulsándolo a movilizar su propio potencial hasta gestar un nuevo proyecto vital.

13.2.3 Relaciones familiares y amistades

En las entrevistas recibidas se observan profundos cambios en el día a día de las personas con diversidades funcionales sobrevenidas que suponen el abandono total de determinados microsistemas en los que llevan interactuando toda su vida por otros, nuevos y desconocidos, que resultan imprescindibles para la recuperación de sus ilímites en la medida de lo posible. Éste es un cambio brusco a menudo arrastrado por las necesidades del día a día que muchas veces no deja el tiempo imprescindible para asumir la nueva realidad. Por eso, en el entorno de recuperación puede surgir la empatía y la comprensión mutua que lleve a forjar nuevas amistades profundas y duraderas.

Respecto a las amistades de siempre, este cambio puede actuar como refuerzo o como lastre de la relación. Tanto en el seno de la familia como en lo tocante a las amistades se observan 2 tipos de actitudes opuestas que marcan el futuro de la relación:

1. El afrontamiento. La persona cuenta con sus familiares y amigos que constituyen un entorno motivador en forma de apoyo constante. Esto supone un verdadero acicate para seguir adelante del que suele salir el compromiso de seguir adelante.
2. La negación. Su entorno no acepta la situación por lo tanto es imposible que ejerza de elemento motivador.

Entre estos dos extremos encontramos cuatro posibilidades que mediatizarán el éxito o el fracaso de una reformulación vital:

Tabla 13.1.

El afrontamiento y la negación.

	+ **AMISTADES** -	
+	Ambiente motivador y emancipador	Refugio en la comprensión familiar.
FAMILIA -	Refugio en la comprensión de las amistades.	Ambiente desmotivador

La búsqueda de comprensión es el elemento fundamental que definirá el éxito o el fracaso no sólo de una relación, sino también de todo un microsistema. En la medida en la que los distintos microsistemas respondan a las necesidades físicas y emocionales de la persona se reforzarán en su vida pero, si no son capaces de realizar este ejercicio de empatía, corren el riesgo de desaparecer de la misma.

La comprensión de los microsistemas más próximos y su conversión en un entorno motivador resulta decisiva para la asunción de la realidad, su afrontamiento y la visualización de soluciones. Por lo tanto, en la medida en que la persona se sienta arropada por su entorno, cree metas realistas y cuente con el apoyo necesario, los microsistemas más cercanos pueden convertirse en un elemento fundamental de la reformulación.

13.3 ¿Cómo intervenir desde la acción dialógica?

A través del coaching se pretende dotar al usuario de las siguientes armas:

- **Aceptación de sí mismo**. Las personas con daño cerebral adquirido o lesiones medulares tienen que aceptar una nueva forma de vivir, esto no significa la dependencia total ni dejar de tener capacidades pero sí la ardua tarea de redefinir límites e ilímites, lo que conlleva un proceso de readaptación que requiere una alta dosis de consciencia.
- **Conocerse y valorarse**. Básicamente se hará a partir del modelo CRA de Benavent prestando especial atención a la asunción del propio límite, para después centrarse en el desarrollo del ilímite, lo que le permitirá redirigirse hacia el campo más idóneo.
- **Analizar su entorno**. Ver todas las posibilidades que el entorno le ofrece laboral y socialmente. Es necesario que estas personas estén presentes en la vida de la comunidad, lo que significa hacerse cargo de sí mismas, luchando por la satisfacción de sus propias necesidades.
- **Planificar actuaciones**. Este es quizás el aspecto más importante que se trabajará a través del coaching junto con la autoaceptación. Es necesario establecer planes de acción sobre objetivos realistas y alcanzables que lleven al usuario a una reestructuración de su propia vida.
- **Actuar y aprender de la experiencia**. Desde el primer momento se debe impulsar al coachee a la acción por todos los medios posibles, teniendo en cuenta que un proceso de readaptación significa una redefinición de sí mismo y un cambio en los planes de vida.

Basándose en estos cuatro puntos la actuación desde el coaching tendrá un carácter integral y prestará especial atención a los siguientes aspectos:

1. La consciencia de sí mismo.
2. El conocimiento de los recursos que le ofrece la comunidad.
3. La planificación de la vida independiente.
4. La consciencia de la propia experiencia.

13.3.1 Destinatarios

Personas con daño cerebral adquirido o lesiones medulares interesadas en reestructurar una vida de forma autónoma, personal, laboral y socialmente.

13.3.2 Objetivos

Objetivo general.

Acompañar a la persona en un proceso de readaptación hacia una vida autónoma.

Objetivos específicos.

Este proyecto no tiene objetivos específicos en sí mismos, al considerar que éstos serán elaborados conjuntamente con el coachee. Sin embargo conviene decir que la construcción de esos objetivos se planificará teniendo en cuenta las siguientes áreas de actuación en las que se actuará a través del coaching siguiendo el modelo CRA de Benavent y el modelo de Proyecto Educativo Individualizado (PEI) de Ciudad de los muchachos, Agarimo, (2010) :

a) Área higiénico-sanitaria. Coach y coachee valorarán en esta área las habilidades de la vida diaria que posee el usuario, definiendo los apoyos necesarios. Presentarse a sí mismo en los límites e ilímites presentes. Trabajar las actividades de la vida diaria relacionadas con su propia salud.

- Consciencia. Aceptarse a sí mismo en los límites e ilímites presentes. Trabajar las actividades de la vida diaria relacionadas con su propia salud.

- Responsabilidad. Analizar lo que puede hacer y lo que no. Definir los apoyos que necesita en la vida diaria.
- Acción. Planificar su vida independiente de acuerdo con sus necesidades de cuidado.

b) Área personal y de actitudes. En esta área se tiene que trabajar especialmente el concepto de interdependencia, analizando lo que la propia persona puede aportar a su realidad:

- Consciencia. Definir límites e ilímites, adonde quiere que lo lleven y que quiere construir a través de ellos. Definir los posibles obstáculos que se va a encontrar.
- Responsabilidad. Definir el grado de implicación que va a tener en la consecución del objetivo.
- Acción. Definir cómo va a actuar ante los posibles obstáculos que se encuentre en el camino.

c) Área laboral. En esta área se valorarán sus posibilidades de reintegración y reorientación laboral de acuerdo con sus propias características:

- Consciencia. Definir su trabajo ideal de acuerdo con sus propias cualidades.
- Responsabilidad. Comprometerse con el plan de acción necesario para llegar a la consecución de su trabajo ideal.
- Acción. Planificar con fechas y acciones su camino hacia el objetivo.

d) Área social y de convivencia. Se ocupará de definir los recursos humanos que lo apoyarán en su camino a la independencia.

- Consciencia. Definir qué le puede aportar cada persona que tiene a su lado, a quién puede recurrir en cada momento y para qué. Definir a quién tiene y a quién necesita de acuerdo con el siguiente cuadrante:

Tabla 13.2.

¿A quién tengo y a quién necesito?

TENGO Y NECESITO	NO TENGO Y NECESITO
TENGO Y NO NECESITO	NO TENGO Y NO NECESITO

- Responsabilidad. Asumir compromisos con su entorno, teniéndolos en cuenta en la planificación de su propia vida. Analizar los recursos que le ofrece la comunidad.
- Acción. Gestionar adecuadamente los tiempos diarios para responder a todos los compromisos.

e) Área familiar. Se ocupará de la intervención con las personas más próximas al usuario, anticipando posibles obstáculos a su independencia.

- Consciencia. Visualizar las capacidades y las posibilidades de la persona con diversidad funcional. Prepararse para cuando la persona dependiente no precise de él en la misma medida.
- Responsabilidad. Evaluar objetivamente las posibilidades de vivir de forma autónoma que ésta tiene. Trabajar estrategias de negociación en el marco familiar. Establecer el compromiso del cuidador con la autonomía adquirida.
- Acción. Apoyar el acceso de la persona a su máxima cota de autodeterminación.

Como se puede ver, el trabajar cada uno de estos objetivos significa recorrer con el coachee el camino hacia su propia libertad, acompañándolo e impulsándolo a hacerse cargo de su propio futuro.

13.3.3 Metodología

La metodología propuesta para cada área se compone de tres partes:

1. **Evaluación de necesidades.**

Se hará a partir del método SOCS, de Lamont y Shriver (como se citó en Goleman, 1996):

- **Situación**. Valoración de su situación teniendo en cuenta las áreas mencionadas, viendo las necesidades específicas en cada una de ellas.
- **Opciones**. Construcción de opciones de forma transversal a todas las áreas, evaluando las consecuencias que tendría la puesta en marcha de las distintas posibilidades en cada una de ellas.
- **Consecuencias**. Anticipación de los posibles efectos no deseados que se producirían en cada toma de acción, reduciéndolos lo máximo posible.
- **Soluciones**. Analizar qué parte de los efectos no deseados puede resolver la persona por sí misma, y cómo puede hacerlo. A continuación también se analizarán los apoyos que necesita para la resolución de los restantes efectos.

La evaluación de necesidades se sitúa entre la consciencia y la responsabilidad, y nos ayudará a construir objetivos realistas y alcanzables.

2. **Creación de objetivos.**

La construcción del objetivo se hará teniendo en cuenta el modelo IESEC, situando cada una de ellas en la fase del CRA (Benavent) que le corresponda, de tal modo que el objetivo quedará definido en el siguiente proceso:

- **Consciencia**- Definirá el objetivo basándose en la situación actual de la persona y sus posibilidades de alcanzarlo. Aquí se valorarán las opciones que nos ofrezca el modelo SOCS.
- **Responsabilidad**- Evaluará la viabilidad del objetivo tomando en consideración los obstáculos y recursos presentes en su realidad.
- **Acción**- Puesta en práctica las alternativas ofrecidas por el SOCS que parezcan más viables. En esta fase se trabajará el compromiso del coachee con su propio objetivo, y teniendo en cuenta el mismo se elaborará el plan de acción.

3. Establecimiento de un plan de acción.

Su función es dar unidad al proceso. Una vez definidos los objetivos de cada área es necesario, en primer lugar, que el coachee los vea como pasos hacia un todo equivalente a su estado ideal. En segundo lugar, resulta imprescindible que sea consciente del *para qué* de cada paso que da; el coachee debe de tener un ojo en el camino y el otro en el horizonte, anticipando posibles obstáculos. En tercer lugar, se deben fijar plazos precisos para el cumplimiento de las acciones que lo llevarán a alcanzar cada objetivo. El CRA constituye, en esta ocasión, un instrumento de evaluación permanente del rumbo que se toma en el camino:

- **Consciencia**. Valoración de la eficacia de cada acción, teniendo en cuenta el resultado final deseado.
- **Responsabilidad**. Valoración exhaustiva de los tiempos de cada acción, viendo si el objetivo o el plan es alcanzable en ese periodo, o si necesita más tiempo.
- **Acción**. Valoración del modo en que se está llevando a cabo cada acción y sus posibles líneas de mejora.

De este modo la metodología propuesta se basa en tres puntos claves que impulsarán al coachee al cambio:

1. Reconocimiento de necesidades.
2. Creación de objetivos.
3. Establecimiento de planes de acción con plazos precisos.

En todo este proceso estará siempre presente la motivación necesaria para la consecución y mantenimiento de sus objetivos. Considerando fundamental trabajar el incremento de la misma a través del reto, siempre teniendo en cuenta las características individuales de cada coachee.

Siguiendo la pedagogía de la pregunta, resulta fundamental generar consciencia sobre la complejidad de la situación actual que, no sólo afecta a la persona a la que sobreviene la limitación sino que incumbe a todo su círculo más cercano. Por eso, resulta fundamental trabajar con la familia, consiguiendo la mayor consciencia sobre el cambio radical que se avecina en la vida de todo el núcleo.

En un primer momento, se debe informar a la persona afectada y a su familia sobre los recursos que tiene a su alcance para, posteriormente, facilitar la toma de decisiones. En esta situación, una vez dada la información básica desde el coaching, podemos indagar sobre cómo se plantea el futuro el usuario y el núcleo familiar. Obviamente, estos dos pasos requieren de un tiempo de asimilación de la nueva situación y de duelo sobre la misma. Sin embargo, después de dicho duelo comienza la asunción de la nueva situación y, con ella, la búsqueda de alternativas. La pregunta básica que surge en este momento es "¿qué me queda?". A partir de la misma, surge la pregunta de "¿cómo movilizar este potencial hacia la construcción de una nueva forma de vida?". Entran en juego elementos importantes como la actitud desde la que se enfoque el problema. Desde dicha actitud se irán creando perspectivas

para reformular la propia vida o, por el contrario, se cerrarán posibles puertas. La actitud es el principal activador del ilímite, haciéndolo competente pero también es el inicio que arranca el motor fundamental que marcará nuestro periplo vital. De acuerdo con lo expuesto en los apartados 2.4 y 2.5, teniendo en cuenta la figura 2.8, es necesario trabajar a través del coaching la activación de los componentes de la voluntad de modo que se conviertan en herramientas desde las que la persona con una limitación sobrevenida pueda responder ante las situaciones, adversidades o decisiones que le plantee la vida. En la base de la voluntad, se sitúan las aptitudes y las actitudes, es decir, el desarrollo del ilímite de acuerdo con un propósito y una misión vital. Posteriormente, entran en juego la autoestima (vista en el apartado 1.6) y la autoconfianza que, finalmente, llevan a la persona al coraje de liderar su propia vida.

En una situación en la que la vida se derrumba, es difícil pedirle a la persona que desarrolle la voluntad; sin embargo, cuando la voluntad se activa da lugar a readaptaciones de las que se debe aprender. Por eso, la pareja constante de la voluntad debe ser la motivación. Motivar es dibujar en la persona horizontes realistas hacia los que, día a día, pueda ir caminando y forjando una nueva forma de vida. En este sentido, los componentes de la voluntad se convierten en activadores de la misma cuyo fin es readaptar a la persona hasta volver a construir un nuevo vínculo con la vida. En este camino, nos encontramos con la reformulación de la identidad personal que, en el apartado 2.7 se define como un proceso de "ensayo-error" en el que se interacciona con la realidad. Ahora la persona ve que en la misma realidad no tiene los mismos medios de interacción. Esto supone un proceso de readaptación en el que tiene que volver a construir los seis componentes de la identidad.

Después de esto, la persona tiene que redefinir sus objetivos vitales, lo que supone una nueva valoración de obstáculos y recursos, generando perspectivas en las que pueda protagonizar su propio futuro desde la nueva situación sobrevenida.

La intervención desde la acción dialógica o el coaching tratará de generar consciencia sobre la situación abriéndole posibles alternativas. En primer lugar, se le planteará a la persona qué área quiere trabajar con más premura y en ese contexto se definirán los primeros objetivos con su respectivo plan de acción. Pongamos por caso el área higiénico-sanitario en coordinación con los técnicos se pueden establecer determinadas metas como ducharse sólo. Para su consecución tendremos que asumir determinados sacrificios de los que la persona debe valorar su coste emocional y físico. Aquí, cada sacrificio tiene que ser analizado en los dos poliedros, viendo la perspectiva de cada coste físico y psicológico. Es de vital importancia detectar cada emoción que se produzca en el usuario y responder a la misma con información veraz enfocada en positivo.

Generar perspectivas supone el impulso necesario para construir un nuevo camino desde la rotonda de la adversidad. En este sentido, desde el coaching se debe recoger todo lo que fue la persona rescatando lo que puede seguir siendo, lo que aún puede ser y aquellos proyectos que pueden llegar a construir. La visualización desde la rotonda de la adversidad tiene que poner en marcha emociones positivas ligadas a todo el potencial que se salvó del naufragio, escogiendo un rumbo hacia aquellos objetivos vitales que aún resultan realizables.

La rotonda y el poliedro nos ayudan a establecer en cada área objetivos y acciones realistas que le permitan a la persona emprender nuevos proyectos vitales desde los que fundamentar una nueva forma de vida. En las entrevistas realizadas esta reformulación toma caminos muy variados pero uno de los que más llama la atención es el hecho de que muchas personas se involucren en mayor o menor medida en el movimiento asociativo, convirtiéndose en parte de una lucha en la que conocen y comparten formas distintas de vivir la diversidad funcional.

Por otra parte, también se observa una capacidad de resiliencia en cierto modo inconsciente desde la que reconstruyen su propia vida. Inconscientemente desarrollan su voluntad, su capacidad asertiva, su iniciativa, su creatividad en la búsqueda de soluciones para cohabitar con el medio y, también, el sentido del humor sobre la propia adversidad. Las personas capaces de reformularse viven el optimismo en el realismo del que hablaba Vanistendael (2012) y, desde el mismo, recomponen su vínculo con la vida para seguir construyendo su propio proyecto. Desde esta visión, el sufrimiento adquiere una proyección superior al reflejarse en la consecución del futuro para el que el hecho de cruzar la adversidad supone un bagaje de crecimiento y aprendizaje que habilita a la persona para la vida.

Desde el coaching y la acción dialógica se puede generar consciencia y apoyar la creación y consecución de objetivos realistas que den sentido a una nueva vida dotándola de acciones y contenidos desde los que aprovechar al máximo los ilímites que sobrevivieron con la persona al naufragio.

Desde el coaching se intentará generar consciencia y abrir caminos realistas a la rotonda de la adversidad que le toca vivir. Esa rotonda debe tener el cimiento de los ilímites salvados del naufragio porque ellos son el material imprescindible en la reconstrucción de la vida. A partir de estos ilímites tenemos que acompañar a la persona en la búsqueda de nuevas perspectivas, asumiendo los costes de recorrer el camino que se nos abre por ellas. Las perspectivas nos ofrecen la posibilidad de construir el "cómo" de la salida que nos ofrece la rotonda pero, también, la posibilidad de construir otra salida con los propios objetivos reformulados de modo realista y sostenible. Este análisis se complementa con un poliedro emocional que debe valorar otros factores como la voluntad. Motivación y voluntad son dos elementos que deben engranarse y trabajar conjuntamente hacia la consecución del objetivo. La primera supone centrar a la persona en las áreas de crecimiento conservadas para luchar por un nuevo proyecto vital. La segunda supone forjar una actitud de firmeza ante la

adversidad, confiando en lo que queda y potenciándolo hacia el desarrollo de la misión personal.

Estas dos herramientas engranadas son el verdadero cómo que desarrollará los objetivos reformulados o no de la persona. A través de la acción dialógica se puede poner en marcha toda una serie de palabras generadoras que contribuyan a que la persona se sienta capaz de desarrollar sus nuevos proyectos. De nuevo, se trata de re-encuadrar a la persona en el campo de sus ilímites.

Con esta perspectiva se tratará de detectar qué área de las citadas precisa de una intervención más acuciante debido a la situación personal del afectado y cuál se conserva mejor. A partir de aquí cada área irá formulando sus objetivos que, poco a poco, se irán engranando en un plan de acción que desarrollará la vida diaria. Bajo esta perspectiva y, teniendo en cuenta los objetivos formulados con anterioridad, en el siguiente apartado se desarrollan los contenidos de la intervención teniendo en cuenta el modelo CRA (Benavent).

13.3.4 Contenidos

De acuerdo con los objetivos propuestos y a través de la metodología reseñada, se irá trabajando con los diferentes coachees los contenidos derivados de la intervención en las áreas citadas. Los contenidos que a continuación se expondrán, tampoco serán aplicables a todos los coachees, hay que decir que cada coachee es una historia y cada historia es un modo de intervención, y como tal una nueva experiencia para el coach. Por lo tanto habrá casos en los que solamente se intervenga en un área, casos en los que la intervención nos lleve a establecer una interdependencia coordinada entre dos áreas y casos en los que el proceso involucre a todas las áreas ejerciendo una intervención transversal sobre las mismas. A continuación se relatan algunos contenidos susceptibles de trabajar en sesiones de coaching

teniendo en cuenta las áreas citadas, pero es importante decir que dichos contenidos son generales y por lo tanto se deben adaptar a cada caso:

- Área higiénico-sanitaria. Teniendo en cuenta los objetivos previstos para este área se trabajarán con carácter general los siguientes contenidos siguiendo el CRA:

Consciencia.

1) Autoaceptación en los límites e ilímites actuales.
2) Valoración del nivel de desempeño en las actividades de la vida diaria y potenciación de las mismas.

Responsabilidad.

1) Apoyos que necesita en su vida diaria.
2) Análisis de lo que realmente puede desarrollar a través de sus ilímites.

Acción.

1) Planificación realista de su día a día basada tanto en sus necesidades de cuidado, como en las actividades que le son propias.

- Área personal y de actitudes. En esta área se trata de que el individuo visualice lo que realmente es, lo que quiere ser y lo que puede llegar a ser con sus límites y potencialidades.

Consciencia.

1) Autodefinición en límites e ilímites.
2) Definición de su *qué*, su *a donde*, su *quién* y su *cómo*.

Responsabilidad.

1) Análisis del grado de implicación con su propio plan de acción.

Acción.

1) Definición de obstáculos y el modo de superarlos.

- Área laboral. Aquí se tratará que la persona se visualice en el puesto de trabajo que realmente quiere, pero esta visualización debe de ser acorde tanto con su situación personal como con el contexto económico, social, laboral, y cultural en el que vive.

Consciencia.

1) Visualización de su trabajo ideal y de las posibilidades de crecimiento personal que le ofrece.

Responsabilidad.

1) Definición del nivel de compromiso asumido y de las consecuencias que éste va a tener en su vida diaria.

Acción.

1) Puesta en marcha de las actividades que en su día a día tendrá que hacer hacia la consecución del objetivo.

- Área social y de convivencia. En esta área se analiza su entorno más próximo, entendiendo éste, como las personas con las que interacciona día a día, excluyendo el núcleo familiar que tiene un área específica.

Consciencia.

1) Establecimiento de una correlación explícita entre las necesidades y las personas de las que dispone para satisfacerlas. Sobre este análisis se podrá valorar la posibilidad de percibir ayudas sociales complementarias.

Responsabilidad.

1) Aquí se sitúa el para qué de la autodeterminación. La persona debe definir los compromisos que va a adquirir en la vida social de su entorno, e incorporarlos a sus propias necesidades, definiendo el apoyo externo en función de las mismas.
2) Elaboración del mapa de recursos que le ofrece su entorno.

Acción.

1) Análisis de la gestión del tiempo, que en estos casos exige una eficacia del 100% para que el proyecto de vida independiente resulte sostenible.

- Área familiar. Esta área se debe tener muy en cuenta a lo largo de todo el proceso, ya que en ella se nos pueden presentar dos problemas muy importantes; por un lado el problema de la sobreprotección de la persona con diversidad funcional y por otra su valoración en límites y no en ilímites. Teniendo en cuenta estos dos aspectos, en muchos casos habrá que hacer algún tipo de intervención desde el coaching con el cuidador principal. De acuerdo con el análisis de la situación, esta intervención se puede desarrollar de forma conjunta, o a través de procesos individualizados que tendrán como objetivo la valoración realista de las posibilidades y potencialidades de la persona:

Consciencia.

1) Descripción de la persona dependiente atendiendo a sus ilímites más que a sus límites.
2) Valoración de su trayectoria vital.
3) Valoración de lo que puede llegar a ser.
4) Adquirir consciencia sobre su propio ser, preguntándose qué hará cuando la persona dependiente no lo necesite en la misma medida.

Responsabilidad.

1) Evaluación objetiva (familiar-dependiente) del nivel de autodeterminación que puede alcanzar.
2) Establecimiento de estrategias de negociación entre el cuidador y el dependiente.
3) Mantenimiento del compromiso en el grado de autonomía pactado.

Acción.

1) Valoración del acceso real de la persona a dicho grado de autonomía.
2) Análisis de la influencia del cuidador principal en la adquisición de dicho grado.

Para trabajar estos contenidos se tendrá en cuenta los modelos de coaching citados anteriormente. Con ellos y con el método de toma de decisiones diseñado en el apartado 3.3 se tratará de generar consciencia en la persona, impulsándola a la toma de decisiones y a volver a capitanear su propia vida. Resulta fundamental que, siempre que los ilímites conservados lo permitan, la persona decida sobre sí misma y sea consciente de todo lo que se salvó del naufragio para que, a partir de ese potencial, emprenda la construcción de su propio futuro.

13.3.5 Conclusión

Este proyecto propone una intervención de carácter integral en la vida de la persona con daño cerebral adquirido o lesionados medulares a través del coaching. Para esto, propone una andadura desde el propio yo hacia el entorno en el que trata de autorrealizarse de forma independiente. Esto implica una definición de objetivos según los distintos roles que la persona desempeña en su vida. En este aspecto, el cambio tendrá que ser siempre integral y afianzarse en el contexto no sólo de todos esos roles sino, también, en las consciencias tanto del individuo como de las personas que lo rodean.

En este caso, se puede decir que hay un protagonista en cuya vida influyen muchos personajes secundarios que pueden ser limitantes o impulsores de su proyecto vital. Por este motivo, conviene definir en el proyecto lo que se espera de cada uno de ellos, evitando externalidades negativas que constituyan frenos que pueden retrasar o incluso minar la autorrealización de la persona.

Se trata de reforzar ilímites para que la persona sea consciente de quién es, quién puede llegar a ser y cómo puede intervenir en cada área para hacerse cargo definitivamente de su propia vida. En la intervención individual con cada objetivo, nunca se debe perder de vista la visión integral de la misma. Todas las áreas son parte de un todo que es la vida de la persona, esto significa que tienen que crecer y desarrollarse equilibradamente para que ésta acceda a su propia plenitud.

En el diseño de este proyecto se trató en todo momento de insertar los sueños en la realidad que les es propia. Teniendo en cuenta que la única forma para materializarlos es introducirlos en un plan de acción que impulse al individuo a caminar de un modo eficaz y efectivo hacia los mismos, con plazos claros y un alto nivel de consciencia en todas las áreas de intervención. Propiciando el acceso a una vida plena, que no es otra que la decidida y construida libremente por la persona, satisfaciendo las necesidades impuestas por sus límites, desarrollando sus ilímites en beneficio de su proyecto vital y alcanzando un nivel de integración que le permita participar activamente en todos los microsistemas que componen su vida, a través de los apoyos oportunos pero siempre siendo conscientes del espacio de libertad que él mismo sea capaz de construir, teniendo en cuenta que la consecuencia final de todo este proyecto debe ser que la persona sienta y viva su propia plenitud.

14. Capítulo 14. Una propuesta metodológica para educar sobre los ilímites durante toda la vida

14.1 Educación formal

14.1.1 Introducción

De acuerdo con la definición vista en la figura 6.1 se concibe la educación formal como aquella que se desarrolla en el sistema reglado y estructurado oficialmente. Los contenidos de esta educación vienen definidos por la ley educativa que el gobierno establece. Sin embargo, hay que recordar que los educadores tienen la libertad de decidir el cómo de la transmisión de dichos contenidos. Sobre este "cómo" gira la propuesta metodológica que se desarrollará a continuación, teniendo en cuenta la complejidad del universo educativo que es, en realidad, un continuo entre lo formal, lo no formal y lo informal.

La propuesta metodológica tiene como objetivo desarrollar el cómo de los conceptos en torno a los que se construye este trabajo, ofreciendo de acuerdo con los mismos una alternativa pedagógica.

14.1.2 El ilímite en las áreas de conocimiento

Si creemos en una educación en ilímites tenemos que empezar por establecer los contenidos mínimos de cada área de conocimiento. Para esto, se debe tener en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Cada inteligencia puede interactuar en varias áreas de conocimiento; sin embargo, poco a poco, irá dirigiendo el desarrollo personal hacia aquella área donde puede encontrar su plenitud. Una inteligencia precisa concretarse en ilímites para definir su campo de acción.

Gardner define siete inteligencias que para nosotros pueden ser cinco campos de acción en los que definir objetivos y contenidos básicos para, desde los mismos, dirigir al educando a

su zona de desarrollo ideal. En cada campo de acción se formularán unos objetivos y unos contenidos mínimos. A partir de su adquisición, el alumno se centrará en el área de conocimiento que le es propia tratando de desarrollarlo sobre sus ilímites.

Más allá de los contenidos mínimos, el sistema educativo tiene que articular mecanismos para centrar a cada alumno en sus ilímites desarrollando al máximo su potencial.

Tenemos que ser capaces de realizar una atención personalizada que le permita a cada alumno correr su propia carrera.

Siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples, no existen asignaturas principales o secundarias sino que será el alumno el que nos indique, de acuerdo con su ilímite, cuál es el área principal en su desarrollo. Así, hemos de ir hacia un modelo de proyecto educativo individual en el que la persona tenga la oportunidad de construirse a sí misma. A partir de los contenidos mínimos podemos desarrollar un sistema basado en la promoción y desarrollo de los ilímites personales buscando todas sus posibilidades e impulsando al alumno a decidir, poco a poco, su forma de ser y estar en la vida.

La teoría de Gardner (1993) nos ayuda a crear áreas de conocimiento en las que estructurar los contenidos básicos que se deben transmitir y, a partir de ellos, facilitar al educando el acceso a su área de desarrollo ideal. Esta área se construye de modo transversal a las inteligencias y, en ella, se crea el campo de desarrollo ideal para cada persona de modo que en ella juegan los ilímites y los objetivos de cada uno para la construcción del camino vital.

En función de las inteligencias definidas por Gardner (1993), se podrían introducir las siguientes áreas de conocimiento en las que se insertan las asignaturas básicas del currículum educativo. Estas áreas valorarán la capacidad y las potencialidades de cada persona en su radio de acción, dirigiéndola hacia la creación de un área propia en la que se produzca su

desarrollo ideal. Cada área tendrá unos contenidos mínimos que el alumnado tendrá que saber. A partir de los mismos, se buscará el área de acción de cada persona. Estas áreas son:

1. Área científica y de cálculo. Valorará la capacidad del alumno en las áreas relacionadas con la ciencia y la tecnología.

2. Área lingüística. Valorará la expresión oral y escrita de la persona así como la capacidad para adaptar la transmisión de sus ideas a las circunstancias que se le presenten.

3. Área de conocimiento de la realidad. A lo largo de este trabajo se ha insistido reiteradamente en la necesidad de educar para la realidad en la que vive la persona; por lo tanto, es fundamental explicar dicha realidad desde todos los puntos de vista posibles, contribuyendo a que el alumno sea consciente de su contexto y de acuerdo con dicho contexto tome sus propias decisiones.

4. Área de creación y recreación. Desarrolla la parte más innovadora de la persona desde la que crea soluciones nuevas a viejos problemas planteados por el conocimiento. Es muy importante fomentar el pensamiento crítico sobre lo transmitido porque, a partir del mismo, se produce la evolución de la humanidad.

5. Área de conocimiento de sí mismo. Si concebimos el acto educativo de adentro a fuera el área interpersonal es la base sobre la que se alumbra el conocimiento. El diálogo socrático supone autoconocimiento a través de la relación con los demás. Por lo tanto, no es posible conocerse a sí mismo sin interactuar con el entorno. El área de conocimiento de sí mismo supone la definición en límites e ilímites a partir de la que se establecen relaciones de convivencia interdependiente en las que tiene

lugar el desarrollo personal. Por lo tanto, el área intrapersonal y el interpersonal son un continuo que no es posible separar.

Estas áreas se tienen que desarrollar a través de asignaturas que acometan su conocimiento desde distintas perspectivas de forma que el alumno genere una visión múltiple y contrastada de la realidad, estableciendo en la misma el campo de acción de sus objetivos.

Educar en ilímites supone dotar del mismo peso a todas las áreas de conocimiento, facilitando a cada alumno la creación de su contexto de desarrollo ideal en el que pueda construir su propia autorrealización.

Para la creación del área de desarrollo ideal, se partirá de las observaciones del profesorado que define los puntos fuertes del alumnado sobre los que se deben reforzar contenidos educativos. Imaginemos que tenemos un alumno muy bueno en historia. El educador tiene que fomentarle la curiosidad, dotándolo de información añadida y de herramientas para investigar de acuerdo con su edad sin caer, tampoco, en el exceso de información pero siguiendo la línea de sus propias inquietudes. Pongamos por caso que dicho alumno le manifiesta al profesor su deseo de saber más sobre la Revolución Francesa. El profesor tendrá que buscar contenidos adecuados a su edad que añadan información a la ya dada y, al mismo tiempo, que no sobrepase a la persona con conceptos superiores a la edad.

Se trata de fomentar la curiosidad y satisfacerla siempre teniendo en cuenta que estamos ante una persona en desarrollo y que, por lo tanto, su nivel reflexivo precisa de un tiempo de maduración. Los contenidos deben ser el alimento de la curiosidad; una dosis inadecuada de los mismos puede apagar dicha curiosidad. Aquí, más que nunca, el educador es un acompañante que desvela la realidad y la deconstruye con el educando de acuerdo, siempre, tanto con sus límites e ilímites como con la etapa vital en la que se encuentre.

No se puede olvidar que educar en ilímites también supone educar en interdependencia y, por lo tanto, es imprescindible la construcción de una escala de valores sólida sobre la que la persona tiene que actuar en la vida. Teniendo en cuenta esto, se dedica el capítulo 6 a la educación en valores.

La creación y delimitación del área de desarrollo ideal tendrá en cuenta tanto los límites e ilímites como la altura moral de la persona. Por lo tanto, es fundamental facilitar el establecimiento de una escala de valores sólida y críticamente asumida. Así, volvemos de nuevo a los tres conceptos para trazar entre ellos la línea transversal de la ética, definida en el compromiso y el respeto mutuo sin lo que es imposible la construcción digna de cualquier legado vital.

Se inicia aquí la construcción del área de desarrollo ideal con la delimitación del ilímite y con la formación de un propósito y misión vital que posteriormente derivará en objetivos y planes de acción. De nuevo las teorías del coaching y de la acción dialógica freiriana se dan la mano para ayudar a cada persona a autoconocerse y poner en práctica sus mejores cualidades. La pedagogía de la pregunta va generando consciencia sobre el ámbito de actuación del ilímite y al mismo tiempo lo proyecta en futuro para que la persona tenga la oportunidad de construir un camino hacia lo que quiere ser.

El sistema educativo debe convertirse en un ágora de acción dialógica que guíe a cada alumno hacia un conocimiento real de una complejidad tan inevitable como necesaria para la comprensión global de nuestro contexto. Ya no es posible la parcelación del conocimiento ni educar en abstracto porque más que nunca la persona necesita comprender su propia realidad y esa realidad es dinámica y exige la constante reformulación del conocimiento. Por lo tanto, adquirida la formación básica tenemos que llevar a cada persona hacia un empoderamiento

que le permita deconstruir y repensar su realidad, accediendo a las potencialidades de su ser creador.

Con la delimitación del área de desarrollo ideal, se culmina un proceso iniciado con la pedagogía de la pregunta a partir de la que la persona empieza a caminar; pero ese camino es un camino de altibajos, de barreras y piedras, es un camino en el que las caídas son el verdadero aprendizaje y para recorrerlo necesita el apoyo del educador y las competencias ya analizadas a lo largo de este trabajo y que, ahora, simplemente se recuerdan:

1. Voluntad. Es la fuerza interior que nos impulsa a seguir adelante más allá de los obstáculos.

2. Toma de decisiones. Es el acto que nos hace realmente libres y capaces de construir nuestro proyecto vital.

3. Curiosidad. Es la brújula que nos guía hacia lo desconocido, invitándonos a palpar nuestra propia realidad para, después, actuar sobre ella.

4. Capacidad de afrontar el cambio. Requiere la puesta en marcha de aptitudes y actitudes positivas que nos guíen hacia una meta clara en donde se refleja lo que queremos ser.

5. Visualización positiva. Si creemos en una educación sobre, en y para la realidad es necesario fomentar en el educando una visión del presente que vive día a día y reflexionar sobre la misma para proyectar desde esa realidad el futuro de lo que quiere ser.

6. Resiliencia. Nos permite enfrentarnos a situaciones límite y reformularnos de acuerdo con lo que realmente somos y queremos ser. La fuerza de cualquier reformulación está en nuestro ilímite que nos marca el área de desarrollo ideal.

7. Voluntad independiente. Firme creencia en nosotros mismos, más allá del contexto y de las circunstancias que nos rodean. Constituye una invitación a creer tanto en nuestros propios ilímites como en nuestro proyecto vital. Formar personas con voluntad independiente es formar personas libres y capaces de reformularse a sí mismas y a su propia realidad.

8. Interdependencia. Es una competencia básica para una educación moral en la que se debe procurar la formación de personas cooperativas y capaces de renunciar a una victoria privada por una victoria colectiva.

9. Respeto mutuo. Capacidad de entender y de convivir con la diferencia, valorándola e implicándose en su desarrollo.

10. Conflicto y negociación. Educar para el conflicto y su resolución dialógica supone dotar a la persona de la herramienta básica para la interdependencia ya que, a partir de la negociación de la realidad y en la realidad, se construyen lo proyectos vitales en su vertiente personal y colectiva. Si estamos ante una acción dialógica, la confrontación de puntos de vista permite generar un nuevo conocimiento basado en visiones del mundo dispares que buscan un punto de encuentro sin vencedores ni vencidos, sobre el que construir una realidad a la medida de todos.

Estas competencias persiguen, por un lado, la emancipación de la persona en su propia realidad y, por el otro, la implicación de la misma en la transformación de la realidad. La educación moral supone un compromiso activista con el entorno que nos es propio para lo que es necesario un diálogo constante con el contexto. En este sentido, se debe recordar que el apartado 7.5 está dedicado al desarrollo local y comunitario cuyo corpus teórico está basado en el derecho de la comunidad a intervenir en las decisiones trascendentales, algo que parece básico e imprescindible en un sistema democrático. Desde el sistema educativo

tenemos que formar a la persona para tomar sus propias decisiones y, al mismo tiempo, para negociar aquellos aspectos que afecten a sus compañeros. Esto supone establecer una escala de valores solidaria que permita encauzar el desarrollo personal y comunitario hacia el bienestar colectivo.

14.1.3 Construir a través de la acción dialógica

El diálogo es la principal herramienta del educador. A través del diálogo y de la pregunta se abren las perspectivas de las distintas temáticas problematizando al alumnado e introduciéndolo en la búsqueda y el contraste de información. La acción dialógica va desvelando críticamente la realidad de forma que el alumno adquiere consciencia de la misma valorando lo que puede aportar y lo que puede recibir de su entorno. Educar desde la acción dialógica es dotar al educando de la capacidad de construir conocimiento y de aportar sus ideas desde el inicio de su formación.

Defender un paradigma crítico es reconocer desde el primer momento el bagaje del educando que desde sus primeros recuerdos acumula experiencias vitales. A partir de esas experiencias la persona va tejiendo una dialéctica con la propia realidad y es ahí donde el educador debe invitar a crear su visión del mundo de forma personal e intransferible. De esta forma, la acción dialógica constituye un método de educar para la voluntad independiente; es decir, desde los primeros años el niño tiene que gozar de espacios en los que le inviten a tomar decisiones y actuar de acuerdo con su propio criterio. Es aquí donde tenemos que invitarlo a concebir la equivocación como un aprendizaje y no como un fracaso, favoreciendo que nuevamente haga uso de su voluntad ante las oportunidades que se le presenten.

Un paradigma crítico de aprendizaje horizontal también implica una relación con los compañeros dentro del proceso de aprendizaje. Es necesario que el educando conozca a sus compañeros y aprenda de ellos al tiempo que también les enseña sus puntos de vista. Si se

trata de transformar el conocimiento resulta fundamental diseñar actividades que impulsen al educando a desarrollar trabajos con sus compañeros, lo que implica negociar y gestionar conflictos, así como asumir las responsabilidades individuales de la división del trabajo. De este modo, estamos trabajando valores de compromiso y simultáneamente establecemos dinámicas de interdependencia en las que los educandos encuentran el punto de desarrollo colectivo.

A través de un currículum crítico también se pueden introducir prácticas de resiliencia. Es necesario que los educandos enfrenten obstáculos y dificultades más o menos profundas y que ante ellas busquen soluciones en colectivo. Si queremos que el sistema educativo sea un reflejo de la sociedad tenemos que crear situaciones límite a las que el alumnado tenga que responder y es deseable que lo tenga que hacer en colectivo porque así puede visualizar el valor de la cooperación. Educar en la resiliencia supone exponer paulatinamente al alumnado a una dosis de adversidad controlada que lo dote de competencias para la vida.

Hay que recordar que junto con la resiliencia y la interdependencia es imprescindible la voluntad independiente que impulse a la persona a generar y compartir sus propias soluciones. En el capítulo 4 se intentó abordar la cuestión del carácter sinérgico entre estos tres conceptos; ahora, a través de la acción dialógica, se convierten en tres herramientas para responder al reto educativo del ilímite. Por una parte, la acción dialógica nos ayuda a conocernos interiormente y a analizar nuestras relaciones con los demás. La resiliencia nos dota de herramientas para enfrentarnos a las incertidumbres del cambio. La voluntad independiente alimenta la fe en nosotros mismos animándonos a correr nuestra propia carrera sin dejarnos influir por determinados grupos sociales. La interdependencia forja sinergias hacia nuestro objetivo ayudándonos a establecer relaciones de apoyo mutuo que nos ayudan a correr nuestra propia carrera. Por lo tanto, estos cuatro conceptos dirigidos hacia la toma de

acción están en la línea de un paradigma crítico y emancipador cuyo fin último es dirigir a cada educando hacia su autorrealización.

La acción dialógica implica también la necesidad de adaptar los contenidos al grupo, creciendo en calidad dialéctica con el alumnado de tal forma que año tras año se incremente la complejidad de los contenidos hasta que el educando sea capaz de transformarnos y recrearnos. Igualmente, los tres conceptos tienen que crecer en complejidad con el alumnado siendo siempre las herramientas básicas para responder a la realidad. De esta forma, la tarea educativa tendrá que ser cuidadosamente elaborada para que le dé al alumno la oportunidad de desarrollar estas tres competencias junto con las típicas de la asignatura para fortalecer un carácter emancipador en el que la persona tome sus propias decisiones.

La acción dialógica supone siempre situarse en un escenario en el que el paradigma predominante es crítico-emancipador sin olvidar que los paradigmas también son interdependientes. La acción dialógica contribuye a problematizar los contenidos y a reflexionar sobre los mismos generando distintas perspectivas y visiones para la asimilación crítica del conocimiento que se traduce en la recreación del mismo.

Tenemos que ligar la acción dialógica a la educación inclusiva de forma que desvelar la realidad implica, también, ver toda su diversidad e interaccionar con ella para construir un futuro colectivo. Esta es una tarea que el ámbito formal y el no formal deben asumir conjuntamente, de modo que los contenidos se refuercen en los distintos microsistemas conociendo las diferentes realidades que interactúan en la realidad del educando y estableciendo relaciones de convivencia. Por lo tanto, el diálogo genera espacios comunes y nos invita a compartir conocimiento. La acción dialógica es la puerta de la diversidad que nos hace libres para dar rienda suelta a la creatividad humana. Quizás sea éste el aspecto fundamental que dota de sentido a la educación democrática, ya que es en esta creatividad

donde la acción dialógica de Freire (2000) se alía con el método participativo de Guttman (2001), visto en el apartado 5.4, para emprender el reto de una educación en valores, inclusiva y capaz de poner convertir cada autorrealización personal en una parte imprescindible de la autorrealización colectiva.

Cuando se inicia un diálogo de contenido que tiene como fin transmitir contenidos que luego el educando debe poner en práctica como competencias adquiridas, ese contenido debe estar perfectamente organizado y el educador tiene que saber el recorrido exacto del mismo. Hay que recordar que esta transmisión es, siempre, una deconstrucción del conocimiento en la que el educando crea su propia visión del mundo. Aquí aparece la verdadera y última responsabilidad del educador: dotar a cada persona de las competencias necesarias para desarrollar su proyecto vital manteniendo íntegra su escala de valores. Para esto hay que organizar la transmisión dialógica, pasando la misma por tres fases definidas en el método CRA (Benavent):

1. Consciencia. Invita al educando a pensar sobre sí mismo, su entorno, sus aspiraciones y las oportunidades que puede generar en su contexto. Es la fase del reconocimiento que forja autoconocimiento generando la capacidad de análisis crítico desde distintas perspectivas para formular objetivos propios y definir acciones a corto y a largo plazo que los lleven hacia los mismos. Sólo a partir de un conocimiento exhaustivo de sí mismo y de la realidad podrá tomar sus propias decisiones y acceder a la propia libertad que como ser humano le corresponde.

2. Responsabilidad. En esta fase del diálogo entran en juego los valores. El educando tiene claros sus límites e ilímites pero ahora se trata de autoimponerse límites éticos. Entra en juego la interdependencia con las preguntas de ¿a quién tengo? y ¿a quién necesito?, fundamentales en coaching y que nos marcan el inicio de un feedback

constante que define los ritmos y los éxitos vitales. Estas dos preguntas nos llevan a hablar de la necesidad del compromiso que debe de ser bidireccional, tanto con nosotros mismos como con los demás, autoimponiéndonos siempre las líneas rojas de nuestros propios valores. El educador tiene que ser capaz de transmitir que los límites morales son la base del progreso colectivo y que el respeto a los mismos supone el acceso de todos a la autorrealización personal que viene marcada por el bienestar colectivo. El respeto mutuo es la clave de la convivencia sin la que es imposible el éxito de cualquier proyecto vital.

3. Acción. Tener un objetivo implica moverse por el mismo; por lo tanto, después de definir lo que queremos llevar a cabo tenemos que definir cómo y cuándo estableciendo un plan de acción en el que, poco a poco, se vaya materializando el objetivo.

En cada área educativa el profesorado debe reconocer en cada educando sus límites e ilímites respecto a dicha área formulando, con él, objetivos que le lleven a adquirir y a asimilar las competencias básicas de dicha área sin olvidar que una vez adquirido lo básico, debemos guiar al alumnado hacia las áreas de desarrollo óptimo para potenciar en ellas su proyecto vital.

Siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), las áreas de conocimiento se multiplican y con ellas las áreas de desarrollo personal. No sólo se trata de situar a la persona en un campo científico o humanístico, sino que se concretiza el campo llevando a la persona hacia su verdadero desarrollo. De esta forma, en el campo humanístico, podríamos hablar de música, de pintura o de política, lo que requeriría tres inteligencias distintas. En el campo científico también se puede poner el ejemplo de la medicina, la

astronomía o la ingeniería que, de nuevo, ponen en juego inteligencias e ilímites muy variados.

La acción dialógica supone un medio para conocer, reconocer y estructurar la realidad en la que el educando tiene que proyectar y desarrollar todo su potencial. Supone, también, un método imprescindible para una enseñanza práctica que descifre la realidad y busque medios para actuar en ella. Por otra parte, es la demostración definitiva del carácter interdependiente de la humanidad que nos demuestra que sólo a partir del diálogo, el apoyo y el respeto mutuo es posible la evolución personal y colectiva.

14.1.4 Evaluación interdependiente

En una educación dialógica que quiere fortalecer el carácter independiente, autónomo y creador de la persona se debe democratizar, también, el grado de análisis de la interiorización de los contenidos y su puesta en práctica. Este es el fin último de cualquier evaluación pero el hecho de graduar implica reducir numéricamente el grado de asimilación de los contenidos, sin tener en cuenta otros aspectos que rodean el hecho educativo como la convivencia, la interacción entre los educandos o el grado de integración en el seno del grupo.

A lo largo de este trabajo se insiste reiteradamente en que el desarrollo del ilímite se produce en interdependencia y cooperación pero, sobre todo, se produce en una fase de consciencia en el que la persona toma posesión de sus ilímites y actúa de acuerdo con los mismos. Ser consciente del ilímite implica la responsabilidad de elegir y construir el propio camino. Si el educando es libre para construir su propio camino también debe ser responsable de evaluar sus logros. Aquí, se debe tener en cuenta otro aspecto en el que este trabajo profundiza: el de la interdependencia. Ser libre de elegir no excluye valorar las visiones de los que nos rodean e incorporar ideas a nuestro desarrollo al tiempo que sugerimos ideas propias. La verdadera comunidad educativa se constituye por el contexto en que se inserta y

está cruzada de contenidos no formales e informales que interactúan en el proceso educativo. De modo que el alumno llega al sistema formal con experiencias previas que sus educadores tienen que saber recoger e incorporar a su crecimiento intelectual. Teniendo en cuenta esto, la primera acción del sistema debería ser recoger la experiencia del alumnado para, a partir de ella, seguir construyendo conocimiento. La evaluación en una educación dialógica tiene que valorar los siguientes aspectos:

- Grado de interiorización de los contenidos.
- Aptitudes en las distintas áreas de conocimiento.
- Grado de interacción con los compañeros.
- Grado de desarrollo de actitudes de resiliencia.
- Grado de desarrollo de actitudes de voluntad independiente.
- Grado de desarrollo de actitudes de interdependencia.
- Características de la escala de valores del grupo.
- Autoconocimiento intrapersonal.
- Valoración de la interacción con la diferencia.
- Desarrollo de tareas en el campo del límite.
- Desarrollo de tareas en el campo del ilímite.

Se trata de una evaluación interdependiente proyectada desde tres puntos de vista interdependientes ya definidos en el apartado 6.7. Esta metodología democratiza la evaluación introduciendo en ella el punto de vista del educando. De forma que el grupo se convierte en un equipo capaz de dar retroalimentación mutua entre todos sus miembros.

Valorar a un compañero implica hacerle visualizar un posible proyecto de mejora y apoyarle en la puesta en marcha de las acciones necesarias para conseguirlo. En este sentido, debemos ver la evaluación como un feedback enriquecedor y nunca como una crítica destructiva.

Democratizar la evaluación implica concebirla en tres actos interdependientes de los que tiene que nacer un informe que refleje la asimilación de los contenidos:

- Autoevaluación.
- Coevaluación
- Heteroevaluación.

De estas tres visiones tiene que salir un proyecto de mejora personal para cada alumno de forma que tenga la oportunidad de incorporar todos los aprendizajes que se producen en el aula.

Evaluar, también, es una cuestión de valores y cuando se educa en valores de responsabilidad, respeto mutuo, solidaridad, cooperación e interdependencia el éxito o el fracaso personal se colectiviza produciéndose una retroalimentación motivadora que nos lleva a enmarcar los propios progresos en los progresos colectivos.

El método de evaluación propuesto no excluye la adaptación de contenidos para la atención a la diversidad. El sistema educativo debe fomentar que cada alumno llegue a su máximo rendimiento y a desarrollar sus mejores cualidades, apoyando a aquellas personas que, por determinadas circunstancias, parten de una situación de inferioridad; pero, más allá de la atención a la diversidad que, por otra parte es imprescindible e irrenunciable en un modelo inclusivo, es necesario un sistema de evaluación en el que el propio alumno tenga la oportunidad de observar sus logros y fracasos definiendo las líneas de actuación necesarias para alcanzar sus objetivos personales.

La evaluación tripartita es una forma de generar consciencia sobre el para qué de cada contenido que se trata de transmitir, invitando al alumno a ser crítico de su propio proceso y del proceso de sus compañeros para forjar en esa criticidad una interdependencia cooperativa que busque el mejor campo de desarrollo de cada persona, le haga consciente del mismo y le apoye en la formación y consecución de sus objetivos.

El feedback debe ser siempre constructivo, objetivo, positivo y dirigido al crecimiento personal, de modo que le dé la oportunidad a la persona de cambiar a partir de un aprendizaje reflexivo.

Para una evaluación tripartita es necesaria una base previa que contemple valores de responsabilidad, respeto, solidaridad, cooperación, interdependencia y apoyo mutuo. Estos valores deben ser asumidos críticamente por el alumno que a partir de los mismos acometerá un desarrollo personal interdependiente que, sin excluir su propio criterio, procurará la colectivización de sus ilímites para el desarrollo cooperativo de su propia autorrealización personal. Por lo tanto, en la evaluación tripartita subyace un fondo de valores que están formando una persona flexible, solidaria, empática y capaz de construir, mano a mano, apoyando límites con sus ilímites y buscando ilímites para apoyar sus propios límites. A partir de aquí, la consciencia no sólo se dirigirá al objetivo vital sino que también valorará en conciencia que ese objetivo sea bueno para el entorno en que se inserta y no suponga perjuicios personales para nadie. Éste es el camino de la construcción de una autorrealización ecológica, ética y equilibrada.

El feedback, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son siempre una oportunidad de ser mejores y de adquirir experiencias y aprendizajes que enriquezcan nuestro bagaje vital.

14.2 Educación no formal

La educación no formal tiene que partir de un análisis del contexto muy preciso en el que se detallen las necesidades de la población destinataria. En un mismo contexto pueden ser necesarios varios programas de educación no formal según el grupo de población al que tratemos de dirigirnos. En el caso de la infancia y la adolescencia es necesaria una comunicación fluida con el colegio/instituto que haga de la intervención no formal una prolongación de la formal; de forma que se teja una red de servicios que le ayude a la persona a responder a la complejidad de su propio contexto.

Desde la educación no formal se puede acometer a partir de la infancia la tarea de educar en ilímites y de centrar a cada sujeto en su área de desarrollo procurando fortalecer paralelamente al crecimiento sus mejores competencias. De esta manera la educación no formal al no estar sujeta a los contenidos básicos puede desarrollar los ilímites desde edades más tempranas, reforzándolos y estableciendo un radio de acción que crecerá con la persona.

La educación no formal también nos sirve para reformular la vida de aquellos que se vieron desestabilizados. Diseñando para ellos procesos de formación que eviten su exclusión y que les ayuden a volver a la zona de inclusión.

El currículum no formal dependerá de cada situación. Sin embargo, siempre tiene que responder a la necesidad latente, convertirla en un objetivo claro y desarrollar una metodología que ayude a los destinatarios a visualizar la utilidad de los contenidos de acuerdo con la necesidad y el objetivo.

La educación no formal depende más del contexto que la formal. Por eso, también tiene la obligación de ayudar a reflexionar sobre las preguntas que se hace el educando.

La educación no formal también tiene que atender a las necesidades del contexto ligándose al desarrollo local y comunitario para conseguir cambiar realidades. Un currículum no formal debe responder al contexto inmediato procurando una actuación local que facilite el acceso de una determinada población a los derechos que le son propios.

La educación no formal amplía el contexto escolar para abarcar las relaciones sociales de la persona y potenciarlas. Se trata de establecer una red socializadora que permita al niño y al adolescente ir generando relaciones entre sus iguales. Es aquí donde maestros y profesores empiezan a interactuar con educadores sociales para establecer un continuo que lleve al educando a palpar e interpretar la realidad bajo la supervisión de los profesionales. De nuevo, el educador se convierte en un coach que acompaña al educando en su descubrimiento y transformación de la realidad.

Si la educación es descubrimiento y autodescubrimiento y si la educación formal tiene la obligación de dar los contenidos mínimos obligatorios, la educación no formal puede centrarse desde el primer momento en ilímites potenciando las mejores cualidades de cada persona. En este sentido, el reto de la educación no formal es desarrollar programas que constituyan una oferta diversa de actividades dirigidas a la potenciación de los mejores ilímites de cada niño/a.

La comunicación institucional tiene que contribuir a la potenciación del desarrollo de la persona en su propio entorno de forma que todos tengan la oportunidad de adquirir una formación lo más compleja y completa posible para desarrollar su legado vital.

La educación no formal constituye un contexto propicio para descubrir y potenciar talentos pero, también, es una oportunidad para aprender a aprender; es decir, para indagar sobre aquellos contenidos educativos que más interés despiertan en el alumno y que pueden constituir un elemento clave para su futuro.

Un proyecto o un programa de educación formal deben partir, siempre, de un análisis exhaustivo de las necesidades del contexto. Quizás, la educación no formal sea más contextual que la formal y, por lo tanto, más específica. Esto se debe a la necesidad de dar respuesta a las demandas específicas del contexto inmediato, algo que para la educación formal resulta más dificultoso debido a que tiene la obligación de seguir los programas oficiales de cada curso. La educación no formal puede indagar en las inquietudes de cada persona y formularlas como necesidades específicas del grupo. Además, puede intervenir con grupos de edades más variadas partiendo de una escucha activa de su población destinataria.

La educación no formal precisa, por lo tanto, de un análisis exhaustivo de las necesidades a las que se enfrenta y esto lo tiene que hacer con los propios usuarios, a través de la acción dialógica para, posteriormente, convertir esas necesidades en objetivos, contenidos y planes de acción. Es imprescindible una coherencia escrupulosa entre la necesidad y el objetivo que es el espejo de los contenidos que se van a transmitir al grupo destinatario. Hay que recordar que lo no formal no tiene carácter obligatorio y, consecuentemente, debe ser motivador y debe llegar a la población transmitiéndole la utilidad práctica de los contenidos. Si esta utilidad no es percibida y sentida por la población, el programa corre el riesgo de quedarse sin usuarios y fracasar. Al contrario que la educación formal, la no formal se enfrenta al reto de la percepción social; por lo tanto, tiene que ser motivadora y llegar al interior de cada usuario que, de modo no obligatorio, decide invertir su tiempo en esa actividad.

La educación no formal se concibe como un continuo de la formal que nos permite profundizar en las perspectivas de los conceptos educativos dándole al alumno la posibilidad de visualizarlos desde distintos puntos de vista y reflexionar sobre los mismos. Lo formal y lo no formal persiguen la reflexión y la transformación del conocimiento tanto intrapersonal como interpersonal, contribuyendo a la socialización desde el fomento y fortalecimiento de la autoestima personal y de la propia escala de valores.

La interdependencia entre la educación formal y la no formal contribuye a generar un contexto de bienestar social y de democracia colectiva en el que la expresión de la necesidad conlleva el establecimiento de objetivos y compromisos colectivos para la mejora de una comunidad en la que se desarrollarán las autorrealizaciones personales.

El carácter complementario de lo formal y lo no formal facilita, también, el acceso a una educación crítica que impulse a la ciudadanía a la emancipación personal y al establecimiento de una interdependencia social que vele por la igualdad de oportunidades y el desarrollo equitativo de todos sus miembros. Para esto resulta imprescindible la cooperación interdependiente entre todos los agentes educativos que, siendo conscientes de la complejidad humana, deben poner en marcha programas de desarrollo que acompañen a la persona en la búsqueda de y construcción del mejor contexto para su autorrealización vital.

14.2.1 La libertad de elección como refuerzo de los ilímites

En una educación democrática resulta fundamental poder elegir y dotar al alumnado de capacidad crítica para dirigirse a su propia autorrealización. Consecuentemente, la carrera educativa tiene que ser un espacio de libertad que se amplía constantemente para impulsar las decisiones personales en las que cada alumno va gestando su propio proyecto vital.

No podemos olvidar que la libertad de elección implica también la construcción de una escala de valores sólida, en sus márgenes el alumnado tejerá la autorrealización personal. Teniendo en cuenta esto, resulta imprescindible educar para la toma de decisiones, alimentar y fortalecer las situaciones educativas que implican una elección personal o colectiva por parte del alumnado. La teoría del ilímite y el corpus de la propuesta que se realiza se basan en la premisa de que el ser humano es creador por naturaleza y la creatividad sólo alcanza un desarrollo óptimo cuando goza de un ambiente de libertad. De esta forma, el ilímite es un potencial original de ideas que, poco a poco, se materializan en el legado vital. Dichas ideas

no sólo forman parte del éxito o fracaso personal sino, también, del colectivo. Por lo tanto, educar para la libertad de elección facilita el desarrollo social impulsando a cada persona hacia el área de acción en el que puede dar lo mejor de sí mismo.

Educar en el diálogo es educar en la libertad y supone que la persona haga un doble ejercicio de indagación tanto hacia sí misma como en lo que concierne a la realidad que la rodea. Aquí se produce la verdadera colectivización del ilímite proyectándose en objetivos grupales cuya victoria final es compartirla. Elegir lo colectivo es decidir contar con el ilímite de los demás para paliar nuestro propio límite y viceversa. En la medida que creemos situaciones de interdependencia y fomentemos en el aula o en el ámbito no formal un aprendizaje cooperativo en el que cada persona sea fuente de saber, estaremos dotando al alumnado de la capacidad de decidir libremente y de negociar la mejor situación para todos los involucrados.

La libertad de elección tiene un componente moral imprescindible. Decidir con valores de interdependencia, solidaridad y cooperación implica tener en cuenta las necesidades de todas las personas involucradas procurando que la decisión que se ponga en práctica, evidentemente la mayoritaria, no suponga perjuicios para ninguna de las partes.

Educar para la libertad implica reflexionar y pensar constantemente la realidad cambiante autoimponiéndose límites morales en la construcción de la propia autorrealización.

14.2.2 El diseño de programas: del análisis de necesidades a la evaluación

Teniendo en cuenta la base emancipadora dialógica y toda la escala de valores expuesta en este trabajo, desde la educación no formal se debe diseñar una batería de programas que dirijan a cada persona hacia el descubrimiento y potenciación de sus ilímites. Esto supone afrontar una oferta formativa amplia que responda a las necesidades de cada proyecto vital.

Dicha oferta tiene que asegurar el refuerzo de las competencias básicas de cada persona acompañándola en la construcción de su propio proyecto vital.

El diseño de los programas debe dirigir a la población destinataria hacia la conquista de un futuro caracterizado por el bienestar y esto implica, de nuevo, la participación de todas las personas en los procesos educativos, entendiendo los mismos desde el análisis de necesidades hasta la evaluación.

La educación no formal nos permite responder a cada necesidad en su contexto, elaborando la metodología más adecuada teniendo en cuenta el grupo destinatario y sus intereses. En este caso, la acción dialógica es previa al establecimiento del programa porque nos sirve para idear el mismo de acuerdo con los intereses del grupo al que nos dirigimos. De esta forma, la primera fase es de escucha y, en ella, se expresan las necesidades de la comunidad a partir de las que tenemos que elaborar un plan de acción con objetivos y compromisos personales. Para la fase de escucha, de nuevo, podemos recurrir al método CRA (Benavent) pero esta vez es una escucha colectiva de la que tenemos que extraer un compromiso con los objetivos asumidos por todos y un plan de acción. El método CRA nos sirve para detectar las necesidades personales y colectivas y poner en marcha a los integrantes de la comunidad para construir aquello que desean ser.

Los programas educativos tratarán de responder a las necesidades específicas expresadas por los destinatarios, de forma que éstos perciban la utilidad de cada contenido involucrándose en el desarrollo de los mismos. Aquí, el educador sigue siendo el profesional que diseña y desarrolla la actividad; sin embargo, para dicho diseño necesita una escucha activa de todos los destinatarios reflejando en su proyecto cada demanda percibida y, sobre todo, sentida por los mismos.

Se debe tener en cuenta a nivel educativo la jerarquía plan-programa-actividad:

1. El plan tiene unos objetivos y unos destinatarios amplios y diversos que tienen en común una determinada zona de convivencia.

2. El programa concreta esos objetivos delimitando los destinatarios de cada uno y proyecta unas actividades de acuerdo con los objetivos marcados.

3. La actividad es el medio a través del que el objetivo se materializa y el objeto por el que se medirá la eficacia y la eficiencia del programa. La actividad es la que nos permite el contacto directo con la población destinataria en donde se valora el impacto real de lo programado.

La elaboración de un programa de educación no formal requiere los siguientes pasos:

1. Análisis de necesidades. Debe abarcar tanto las percibidas por el educador como las sentidas por la población incorporando ambas a un proceso transformador cuya última función es la mejora de la competencia individual y colectiva de la población. El análisis de necesidades es un proceso de acción dialógica que se realiza a partir de las premisas del desarrollo comunitario tratando de responder a las preocupaciones e inquietudes de los destinatarios.

2. Formulación de objetivos. Objetivos que deben de ser medibles y realistas, consecuentes con el análisis de necesidades realizado y con el contexto en el que va a desarrollar la acción. La formulación de objetivos debe tener en cuenta tanto las características y la situación del grupo como las características y la situación de cada miembro del grupo de forma que el programa sirva tanto para promover emancipaciones personales como para establecer interdependencias grupales que acerquen a la persona al desarrollo de la comunidad involucrándose en el mismo. Es muy importante que el objetivo se sostenga en el tiempo y que seamos capaces de

valorar su grado de realización así como la necesidad de reformularlo ante los avatares que la realidad nos pueda deparar.

3. Desarrollo de contenidos. Una vez que las necesidades fueron expresadas en objetivos el educador debe diseñar y elaborar los contenidos de la formación, distribuyendo su transmisión de acuerdo con la temporización y con las características del grupo destinatario. La selección de los contenidos debe ir paralela a las necesidades y a los objetivos trazando una línea de coherencia en la que el usuario visualice y proyecte en su propia realidad la utilidad de lo transmitido.

4. Establecimiento de la metodología. Es necesario una metodología visualizadora que proyecte el contenido en el futuro del educando para que éste sea consciente de su utilidad desde el primer momento. Esto es posible a través de la acción dialógica que impulsa al educando a la consciencia, a partir de la que se construye el camino hacia el objetivo marcado. La metodología dialógica – visualizadora tiene como principal misión acompañar al educando en la deconstrucción de la propia realidad en la que crea su legado vital.

5. Recursos. Dependiendo de las características del proyecto y de las actividades que lleva a cabo tiene que definir los recursos humanos, económicos y materiales que precisan, así como la forma de conseguirlos.

6. Evaluación. De nuevo la evaluación debe de ser interdependiente y de carácter cualitativo, valorando el punto de vista de los profesionales, de los destinatarios y la puesta en práctica de los contenidos educativos en la vida de los destinatarios. En este sentido, la evaluación tiene que suponer un seguimiento más allá de la propia formación para poder detectar posibles carencias e incorporarlas en una nueva programación. Los posibles fallos o carencias se deben enfocar siempre de un modo

positivo concibiéndolos dentro del área de aprendizaje que nos sirve para avanzar y perfeccionar el programa que llevamos a cabo.

Al enfrentarnos a la construcción de un determinado programa educativo, definiremos lo más concretamente posible objetivos, contenidos, metodologías y modos de evaluación. Sin embargo, creyendo en una educación dialógica, es vital contar con las opiniones de los usuarios y que éstas tengan en la construcción del programa un peso determinante. Sólo un programa pegado a su realidad puede responder a la misma y reformularse con ella convirtiéndose en una herramienta esencial del desarrollo colectivo.

Una educación dialógica se construye en comunidad, recogiendo todas las experiencias vitales en la planificación de un futuro colectivo.

14.2.3 Educar en ilímites desde el ámbito no formal

El ámbito no formal constituye, normalmente, el primer contexto en el que la persona puede decidir. Es, por lo tanto, el primer ámbito en el que el alumnado se puede orientar hacia sus ilímites. En este sentido necesitamos tejer una red amplia de programas y actividades en la que la persona tenga la oportunidad de correr su propia carrera, impulsando a la acción sus mejores competencias.

Para tejer dicha red debemos tener en cuenta las peculiaridades del contexto sociocultural en el que nos encontramos, siendo el primer objetivo un conocimiento exhaustivo de dicho contexto por parte de sus habitantes. Posteriormente, tenemos que recoger las necesidades detectadas por los propios habitantes y por los profesionales y agentes que interactúan en el territorio. Aquí empieza la acción dialógica a partir de la que hay que construir el programa formativo que traiga consigo el avance personal y colectivo.

Educar en el ámbito no formal implica conocer las potencialidades del territorio y buscar la forma de convertir dichas potencialidades en oportunidades para toda la población. Desde el ámbito no formal hay que definir los sectores en los que se divide la población y actuar con ellos desde una visión compleja que consiga establecer o, en su caso, conservar la unidad sobre la misma. Para educar en ilímites desde el ámbito no formal se deben de tener en cuenta tres aspectos:

1. La persona. Con sus límites e ilímites tiene que construir su área de desarrollo.

2. El contexto. Tiene que distribuir sus recursos equitativamente para que cada persona tenga la oportunidad de construir su propio legado.

3. Las potencialidades de ambos. Es aquí, donde hay que forjar áreas de desarrollo en las que los ilímites personales tengan la oportunidad de desarrollarse en el seno del desarrollo de la comunidad.

Desde el ámbito no formal, los usuarios tienen que ser el motor de las actividades programadas; es decir, las actividades tienen que ser el reflejo de las inquietudes y los ilímites del usuario. Esto significa que el trabajo desarrollado en cada actividad tiene que ser proyectado hacia la comunidad visibilizando la aportación de cada miembro de la misma. Aquí la educación no formal entronca con la animación sociocultural para fomentar la participación de la población en el propio territorio construyéndolo a la medida de todos y cada uno de sus ciudadanos. Pongamos por caso la organización de un programa de fiestas. En primer lugar, nos tenemos que plantear cuántos tipos de público van a tener esas fiestas. En segundo lugar, si hay grupos locales que puedan actuar en esas fiestas. En tercer lugar, quién puede hacer el cartel. En cuarto lugar, en qué actividades puede participar más gente. En quinto lugar, cómo podemos establecer ámbitos de relación intergeneracional. Se trata de

fomentar la participación a lo largo de todo el proceso de interacción comunitaria que en el fondo es un proceso de acción dialógica para la toma de decisiones colectiva.

El ámbito no formal es, también, el óptimo para realizar un análisis DAFO de cada colectivo, procurando no sólo intervenir sobre debilidades y amenazas del mismo sino también forjar interdependencias entre colectivos que contribuyan a reducir las posibles situaciones de vulnerabilidad y a establecer un modelo cooperativo de desarrollo.

Este, como se ha dicho, es el contexto óptimo para fomentar la capacidad de decisión de la comunidad concibiéndola como un espacio común de carácter intergeneracional que tenemos que diseñar. Los ilímites personales se convierten en el motor a partir del que el desarrollo comunitario organiza programas formativos y de ocio que tienen en cuenta las necesidades más acuciantes de la población. De esta manera el ámbito no formal no sólo es un complemento al formal y un medio para el desarrollo en ilímites sino que, además, se convierte en un espacio de inclusión que le permite a la persona crear su área de desarrollo dentro de la propia comunidad. Esta función implica una profunda coordinación entre los microsistemas en los que se mueve la persona, creando un entorno motivador en el que, poco a poco, se vayan integrando autorrealizaciones personales en el desarrollo colectivo.

Educar en ilímites es construir un entorno inclusivo e interdependiente en el que los éxitos personales tengan una proyección colectiva y los éxitos colectivos tengan una proyección personal. De tal forma que el potencial humano presente en la comunidad se desarrolle en la misma proyectándose tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, en donde surgen relaciones de sinergia y de interdependencia que multiplican los efectos de los proyectos vitales y de los legados personales.

El ámbito no formal es un campo de desarrollo de ilímites que hay que demarcar y potenciar para lograr poner en valor el talento local al tiempo que facilitamos la construcción del camino de cada persona hacia su propia autorrealización.

14.3 El ilímite en el desarrollo de la carrera.

Una educación basada en ilímites consiste en la concretización del área de desarrollo de la persona desde la que se inicia la construcción de la autorrealización vital. El sistema educativo actual permite establecer unos contenidos básicos a partir de los que la persona se puede dirigir a las distintas áreas de conocimiento. Elegir es ir demarcando el área de acción de nuestro ilímite, de modo que, poco a poco, se forje un espacio de autorrealización personal que lleve la impronta de nuestra propia identidad. Brolin y Gysbers (como se citó en Álvarez y García, 1997) describen la siguiente secuenciación de competencias:

- Conocimiento: fase particularmente importante en los años de la escuela elemental, centrado en ayudar a los alumnos a conocer sus sentimientos, valores y potencial; desarrollar actitudes hacia el trabajo, a verse como trabajadores y conocer diversos tipos de trabajos y de sus responsabilidades.

- Exploración: se realiza en la escuela secundaria y trata de explorar cuidadosamente las habilidades y necesidades, los requerimientos del mercado laboral, los roles del trabajo y del ocio, etc.

- Preparación: empieza en la infancia y continúa a lo largo de toda la vida, enfatizando el desarrollo y la clarificación de las competencias personales-sociales y ocupacionales. (p.53)

Siguiendo a Gysbers (como se citó en Álvarez y García, 1997) establecen los siguientes ámbitos de actuación:

a) Desarrollo de destrezas necesarias para la vida diaria, destinadas a formar a los sujetos como miembros autónomos en el contexto familiar.

b) Orientación y preparación para una ocupación con objeto de que determinen sus posibilidades ocupacionales y desarrollen las destrezas necesarias para la búsqueda de empleo.

c) Aprendizaje de habilidades y destrezas personales y sociales para una integración satisfactoria en la comunidad. (p. 53)

Teniendo en cuenta la complejidad con la que nos encontramos a la hora de intervenir en la formación educativa de las personas y, sobre todo, a la hora de orientar a las mismas hacia la toma de decisiones sobre su propio futuro se debe de desarrollar una intervención integral que tenga en cuenta la totalidad del contexto en el que la persona trata de insertar su proyecto vital. El carácter integral requiere marcarnos objetivos con el usuario en distintas áreas de su vida e irlos desarrollando simultáneamente a través de una programación de tareas en el día a día. Como se vio en el capítulo 2, el objetivo necesita marcarse acciones y el compromiso de cumplirlas. La intervención por áreas nos permite valorar la mejora global de la persona reforzándola en aquellos aspectos que más le cuesten.

La inserción en el mundo laboral implica nuevos horarios, nuevas formas de vida y nuevas relaciones que suponen una adaptación o una readaptación por parte de la persona. Por lo tanto, todos estos aspectos son susceptibles de valorar en distintas áreas que, sin embargo, no suponen la partición del carácter integral de la intervención. Las áreas que se utilizan son las

mismas en las que intervienen los equipos de protección de menores a través del Proyecto Educativo Individualizado (PEI) de la Ciudad de los muchachos, Agarimo (2010):

1. Área higiénico-sanitaria. Tiene como objetivo que la persona adquiera consciencia de sus límites físicos y aprenda a cuidar de sí misma definiendo hasta dónde puede llegar.

2. Área escolar-laboral. Se ocupa de la adquisición de las competencias necesarias así como de la consciencia sobre la creación de un área de desarrollo acorde con sus ilímites que le permitan crecer de modo interdependiente con la propia comunidad.

3. Área personal y de actitudes. El área del autoconocimiento y la consciencia de sí mismo en donde la persona se reconoce y pone en marcha sus potencialidades para la construcción de su proyecto vital.

4. Área familiar y de entorno próximo. Analiza los apoyos que tiene la persona en su contexto inmediato y las capacidades de los mismos de generar oportunidades de desarrollo.

5. Área social y de convivencia. Analiza el tejido social en el que vive la persona y con el que tendrá que interactuar para llevar a cabo sus objetivos.

Desarrollar ilímites es un ejercicio de acompañamiento que convierte al educador en un buscador de caminos. Esta búsqueda se produce a través de la transmisión y reformulación del conocimiento que va situando al educando en una determinada área de desarrollo ya sea científica, humanística o artística. El ilímite se define, así, dentro de cada inteligencia iniciando la construcción de un campo de acción en donde la persona dará lo mejor de sí misma. Pero, este proceso implica la adquisición paulatina de consciencia sobre la realidad. De modo que requiere de una intervención integral que permita a la persona adquirir

consciencia de sí misma y de todas las implicaciones que tiene su identidad en el entorno en el que trata de desarrollarse. Teniendo en cuenta esto, es necesario trabajar con el educando en las cinco áreas citadas tratando de construir su propio proyecto vital, en cada área se analizará su grado de desarrollo a través del método CRA (Benavent), intentando establecer objetivos y contenidos hacia la creación de su área de desarrollo.

El ilímite en el desarrollo de la carrera es una brújula elemental que nos demarca el campo de acción llevándonos a construir nuestro propio legado. Pero, el ilímite está enmarcado en una realidad que tenemos que interpretar y con la que tenemos que dialogar para llevar a cabo nuestros objetivos. La realidad es una aunque tenga varias áreas de desarrollo, por lo tanto, tenemos que actuar de modo integral y facilitar a la persona un desarrollo equitativo que le lleve a su plena autorrealización. En este sentido, debe haber una interdependencia total entre todas las áreas, intentando construir un bienestar también interdependiente del que todos se puedan beneficiar.

Educar en ilímites supone una continua deconstrucción de la realidad en la que aprendemos a expresar necesidades y a convertirlas en objetivos con un plan de acción claro y preciso para transformar la realidad. En este sentido, resulta muy útil el método SOCS de Shriver y Lamont (como se citó en Goleman, 1996) que nos invita a analizar la situación, buscar opciones, anticipar consecuencias y poner en marcha soluciones. Este proceso es el mismo que sigue la rotonda y el poliedro vistos en el apartado 3.3.

El desarrollo de la carrera supone reflexionar sobre el presente, proyectándolo en el futuro y comprometiéndose a construir el camino hacia ese futuro. Por lo tanto, se acerca al concepto de educación permanente en el que la persona tiene que asumir las riendas de su propio desarrollo en la construcción de aquello que proyecta ser.

El desarrollo de la carrera también se aproxima al paradigma de la vida independiente para construir la propia libertad de la persona. En este sentido, Field (como se citó en Álvarez y García, 1997) establece un proceso de cinco fases básicas en el desarrollo de la carrera:

1. Conocerse a sí mismo.
2. Valorarse.
3. Planificar.
4. Actuar.
5. Aprender de la experiencia.

Estas cinco fases definen una educación vivencial en la que el educando interactúa continuamente con la realidad creando en la misma su propio legado y definiendo su forma de ser y estar en ella. Las fases citadas también constituyen la base de cualquier proceso creativo, de forma que la educación se convierte en un proceso de construcción intrapersonal e interpersonal que a través de la acción dialógica acomete la transformación de la realidad.

El desarrollo de la carrera implica la creación de mentes libres que, en libertad, construirán su espacio y su proyecto vital. Para su desarrollo contarán con el apoyo del educador pero serán ellas las que definan a dónde quieren ir, qué quieren proyectar, cómo lo llevarán a cabo, cuánto tiempo les llevará y cómo se sentirán cuando alcancen el objetivo.

La creación del objetivo tiene que estar mediatizada en todo momento por la comprensión de la realidad y por la escala de valores asumida por educador y educando; de modo que en la realidad se inserte un proyecto acorde tanto con las aspiraciones del educando como con la realidad en la que interactúa.

El modelo Cinco Fases de Thomas Leonard (como se citó en IESEC, s.f.) nos invita a desarrollar los ilímites en el contexto de la realidad que nos sea más propicio:

1. Nos invita a definir aquello que queremos ser.
2. Lo convertimos en objetivo.
3. Valoramos las posibilidades que le podemos abrir en nuestra realidad.
4. En la rotonda, exploramos la mejor opción para llevarlo a cabo.
5. Nos comprometemos con todas las acciones y el trabajo que implica llevar a cabo nuestro objetivo.

El desarrollo de la carrera implica responsabilidad, toma de decisiones y, también, la voluntad de luchar por aquello que realmente queremos. Aquí el educando ejerce esa libertad con la que transformó el conocimiento y se convierte en sí mismo ofreciéndonos su mejor versión, una versión libre en continua recreación que lo llevará al fin último de cualquier proceso educativo: ser en libertad.

14.4 Un decálogo para la educación del futuro

Las propuestas de este trabajo se realizaron en todo momento desde el prisma de un paradigma crítico que le permita al educando ser el constructor del conocimiento. De esta forma, el aprendizaje y el hecho educativo se convierten en un proceso de desarrollo y descubrimiento en el que se pueden y se deben incluir todas las visiones del mundo, siempre y cuando dichas visiones partan de un análisis crítico de la realidad que les es propia. Desvelar críticamente la realidad es dialogar sobre la misma buscando el punto de vista opuesto e intentando argumentar sobre su perspectiva para comprenderla sin perder la propia. El paradigma crítico nos permite valorar las aportaciones de las distintas perspectivas sin enrocarnos e intentando construir una común. Este es el gran reto del diálogo, el gran reto de

una educación freiriana y democrática y el gran reto de la educación del futuro. Convocar al educando a una relación horizontal e interactiva que construya conocimiento es iniciar un camino hacia la consciencia de la realidad y sobre la realidad para, posteriormente, adquirir una conciencia que lo lleve a actuar desde sus propios valores proponiendo los cambios que considere oportunos.

El pensamiento crítico se inicia de forma intrapersonal con la pregunta "¿quién soy yo?" Para, después, descubrir la propia realidad y actuar sobre la misma de acuerdo con un criterio moral, social, cultural y político basado siempre en el diálogo y el respeto mutuo. El paradigma crítico constituye un modelo de convivencia y participación que supone el reconocimiento y el respeto a la diferencia concibiéndola como un elemento fundamental de la sociedad. A partir de aquí, el diálogo, la interacción y la interdependencia se hacen fundamentales para el desarrollo colectivo cuya base reside en las autorrealizaciones personales de todos los miembros de la sociedad.

Bajo el paradigma crítico, la educación del futuro debería de tener en cuenta diez aspectos básicos que intentan establecer un modelo que dote a la persona de competencias para la vida proyectando cada enseñanza en la realidad en la que se socializa día a día y que, día a día, le exige respuestas más complejas. Defender una educación para la vida es defender un contacto permanente con la realidad, formulando preguntas y elaborando respuestas propias desde las que contribuir a la formación de ideas colectivas. Un currículum de una educación en ilímites y emancipadora ha de tener en cuenta los siguientes puntos:

1. **Educar para la realidad cambiante**. Vivimos en una sociedad que cada vez nos pide más conocimiento, más competencias y una continua formación. Ya no es posible mantener la foto fija de la realidad, por lo tanto, es necesario generar inquietud por aprender y dotar a las personas de los recursos necesarios para el autoaprendizaje

concienciando que la educación es cambio y análisis constante de la realidad. Protagonizar este cambio, sin ser arrastrado por el mismo, es el reto del sistema educativo y el reto, también, que el sistema educativo tiene que lanzar a cada educando para asegurarle el acceso al futuro y a una vida digna en la que tiene que forjar la oportunidad de autorrealizarse.

2. **El desarrollo de la mente ética y respetuosa como necesidad común.** El proyecto vital es personal e intransferible pero, en su proyección, está sometido a un cruce de intereses que la persona debe saber gestionar. Tener libertad significa respeto a la libertad de los demás. Por eso, la construcción del proyecto vital es, siempre, interdependiente y está sometida a una escala de valores colectiva que debe ser transmitida por el sistema educativo forjando interacciones entre el alumnado que contribuyan al diálogo y a la confrontación de argumentos desde la que iniciar la construcción del espacio común.

3. **La complejidad y la interculturalidad como contexto.** Unir en la diversidad es otro gran reto que nos plantea el futuro. Somos parte de una misma realidad que no podemos fraccionar pero tampoco podemos instituir una parte como el todo obviando que dicha realidad es una miscelánea cultural. El reto es ser ciudadanos iguales en derechos, obligaciones y, también, en el acceso al bienestar; pero manteniendo las señas de identidad propias de cada colectivo. Unir en la diversidad supone profundizar en la educación dialógica para descubrir al otro y eliminar el prejuicio que se sustenta en la ignorancia. De esta forma, el concepto de ciudadanía adquiere una dimensión global en el marco de los Derechos Humanos sin que ello suponga la desprotección de las distintas identidades culturales. El reto es gestionar la riqueza de la diferencia introduciéndola en el sistema educativo a través de proyectos de convivencia y desarrollo que fomenten el conocimiento de las distintas

culturas más allá del sistema educativo. La complejidad del momento actual exige diálogo, conocimiento mutuo, solidaridad y, sobre todo, interdependencia para construir una convivencia en la que seamos capaces de caminar hacia un modelo inclusivo.

4. Interdependencia. La interdependencia forjada en la acción dialógica lleva al establecimiento de proyectos que multiplican los ilímites y contribuyen a autorrealizaciones colectivas en las que el bienestar se convierte en un ente que la sociedad protege como un bien común. La interdependencia hace que los recursos sean más efectivos y el trabajo de cada persona tenga una proyección social que lo haga imprescindible. En el currículum educativo la interdependencia debe desarrollarse a través del aprendizaje cooperativo que contribuya a aprovechar esos saberes informales que constituyen el bagaje de la persona desde edades muy tempranas. La interdependencia es cooperación, solidaridad, respeto mutuo y, sobre todo, una fuente de educación permanente que nos enseña, día a día, a convivir.

5. Educar para el autoconocimiento. En el templo de Apolo en Delfos está inscrito "conócete a ti mismo"; a partir de este mensaje Sócrates elabora su credo pedagógico basado en la pregunta y en el alumbramiento del conocimiento. Educar en el autoconocimiento supone dotar a la persona de un conjunto de competencias que le permitan situarse en la propia realidad y actuar en la misma según su propio criterio. Este criterio debe fundamentarse en el ser personal, tanto a nivel intelectual como a nivel moral. La persona tiene que elaborar respuestas desde sus ilímites como desde sus valores, generando herramientas propias para responder a los retos vitales. Los ilímites, la escala de valores y la experiencia vital constituyen un laboratorio de reflexiones desde el que generar respuestas nuevas a los problemas que la vida nos plantea. Aquí se visibiliza la necesidad de una educación permanente

que se debe convertir en una autoeducación desde la que enfocar cada problema o cada reto vital de acuerdo con la experiencia acumulada.

6. **Pedagogía de la pregunta.** De acuerdo con Sócrates, Freire y las teorías del coaching la mejor orientación del conocimiento es una pregunta, concibiendo el mismo como un proceso de construcción problematizada de la propia realidad. Se trata de elaborar una visión del mundo y responder al mismo desde los propios ilímites para construir el legado vital.

   La pregunta constituye una forma de reflexionar sobre la experiencia para afrontar el cambio en la forma de actuar convirtiendo la equivocación en aprendizaje y haciendo de los errores un bagaje vital que nos permite ser nosotros mismos y correr nuestra propia carrera.

7. **Resiliencia.** La creación de la propia salida ante las circunstancias. Los puntos anteriores nos llevan a la necesidad de formular una educación para la resiliencia y en la resiliencia. Esta educación reconoce que el ser humano es creador por naturaleza y, por lo tanto, tiene la capacidad de inventarse y reinventarse a sí mismo pero, además, puede y debe inventar y reinventar su propia realidad. Educar en la resiliencia es reconocer que el carácter cambiante de nuestra realidad conlleva asumir la adversidad; pero no dejarse vencer por la misma. Tenemos que ser flexibles para readaptarnos constantemente al cambio. Esto supone aprender a aprender, vivir pegado a la realidad y, en la medida de lo posible, anticiparse al propio cambio para evitar colisionar con el mismo. La resiliencia nos invita a creer en nuestro potencial y movilizarlo, día a día, de modo interdependiente con nuestro entorno para construir una autorrealización de acuerdo con los tiempos que nos toca vivir. Educar en la resiliencia y para la resiliencia es dotar a las personas de la

capacidad de reconstruirse frente al fracaso concibiendo el mismo como un estado puntual, reversible y nunca como una derrota definitiva.

8. La voluntad independiente como estrategia. La voluntad independiente (Covey, 2011) constituye una compañera inseparable de la resiliencia porque invita a la persona a creer en sí misma en todo tiempo y lugar. El sistema educativo tiene que ser una incubadora de voluntades independientes que contribuyan a la continua deconstrucción del conocimiento extrayendo del mismo las mentes más innovadoras y contribuyendo a que cada persona encuentre el campo de desarrollo que le es propio para proyectar en él todo su potencial.

9. La flexibilidad como un modo de reinventarse. Ser flexible incrementa la libertad y la creatividad de la persona de la misma forma que contribuye a hacerla más resistente a la frustración. Educar en la flexibilidad supone aprender de cada error y buscar nuevos caminos ante un obstáculo pero, sobre todo, supone ver en el obstáculo una posibilidad de reformularse hacia la propia meta vital y no un fracaso de las propias expectativas.

10. Educar es un ejercicio de acompañamiento intelectual. De acuerdo con la educación dialógica y las propuestas de Freire desde su visión horizontal podemos decir que educar es un acompañamiento de la persona desde los primeros pasos de su formación intelectual hasta que ella misma es capaz de asumir el carácter permanente de la educación. De este modo, educar es algo tan complejo como introducir contenidos en un pensamiento que tiene que reelaborarlos críticamente para generar su propia visión del mundo. Esto es la pedagogía de la pregunta, la iniciación de un camino infinito de crecimiento intelectual en el que el educando

construya libremente su legado vital. De acuerdo con esto, podemos decir que la pedagogía de la pregunta es la esencia de la educación democrática.

La educación que propone esta metodología, esencialmente crítica, quiere formar personas con una escala de valores sólida pero con un carácter flexible capaz de negociar la construcción del legado vital sin ceder a sus propios principios y luchando por lo que verdaderamente considera justo. Personas interdependientes, solidarias, que se formulen preguntas y respuestas y que sean capaces de liderar constantemente el cambio social en un mundo que se mueve a velocidades vertiginosas. Sólo si la educación forja caracteres diversos, unidos en la diversidad, con voluntad independiente, interdependientes y resilientes será posible una sociedad inclusiva en la que tengan cabida todas las autorrealizaciones personales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Recapitulando

- Una educación en ilímites debe construir con cada persona su área de desarrollo desde la que crecerá de acuerdo con sus potencialidades.
- Para la construcción de esta área resulta fundamental la acción dialógica que debe facilitar actitudes de voluntad independiente, resiliencia e interdependencia que contribuyan a que la persona se desarrolle en libertad y de acuerdo con sus propias ideas, teniendo como referencia una escala de valores sólida.
- La acción dialógica se tiene que desarrollar a través de un paradigma crítico y un aprendizaje horizontal que conciba al educando como un creador capaz de pensar de nuevo su propia realidad.
- Educar en el respeto mutuo es hacer consciente a la persona de los tesoros que guarda la diversidad, siempre susceptibles de convertir en un motor de desarrollo interdependiente.
- Una educación crítica debe dar al alumnado la oportunidad de ser evaluado, de evaluar y de evaluarse, extendiendo la acción dialógica a un aprendizaje cooperativo en el que todas las experiencias vividas están presentes en el resultado final.
- La educación no formal, como complemento a la formal, es un medio para impulsar a la persona hacia el campo de acción de sus ilímites desde las primeras etapas educativas.

- La libertad de elección supone reflexionar y responsabilizarse de las propias decisiones; por lo tanto, se debe trabajar desde las primeras etapas, transmitiendo la responsabilidad de ser libre y la necesidad de ligar la propia libertad con el respeto mutuo y la convivencia.
- Los programas educativos deben partir de un conocimiento exhaustivo de la realidad para lo que tienen que responder a las necesidades expresadas a través de la acción dialógica ya que "una educación dialógica se construye en comunidad, recogiendo todas las experiencias vitales en la planificación de un futuro colectivo".
- El ámbito no formal implica trabajar a un tiempo con cada persona y con el territorio en sí, para lo que es necesario establecer interdependencias que nos lleven al desarrollo de programas que tengan como objetivo la formación de un espacio de inclusión en el que todas las personas tengan la oportunidad de construir su propia autorrealización.
- Para desarrollar nuestros ilímites, es imprescindible establecer su radio de acción, construyendo nuestra área profesional desde la que tenemos que proporcionar seguridad a todas las áreas en las que interaccionamos.
- El ilímite en el desarrollo de la carrera es la forma de autorrealización de nuestro ser creador que nos lleva a un desarrollo vocacional en donde tenemos la oportunidad de construir nuestro porvenir.

- La educación del futuro ha de ser fundamentalmente crítica, dialógica, interdependiente e inclusiva, tomando la diferencia como un tesoro humano que nos invita a conocernos, reconocernos y convivir en interdependencia, de creer en sí mismo y de reinventarse ante las circunstancias que se le presenten.
- Esta propuesta metodológica es crítica porque cree que cada persona es portadora y generadora de conocimiento y en esa generación reside el ser creador que piensa y deconstruye constantemente la realidad dándole paso a la evolución humana.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. Capítulo 15. Conclusiones

15.1 El ilímite como construcción de la identidad personal

La teoría del ilímite, tal y como se formula en la presente tesis, es un proceso de conocimiento de sí mismo en el que la persona accede a su propia identidad. Este proceso consiste en una generación de necesidades vitales paralela a la dotación de medios adecuados para que la persona desarrolle su propio proyecto. La teoría del ilímite parte de una profunda creencia en el potencial humano que es susceptible de ser movilizado para transformar la realidad personal y colectiva. En este sentido, la educación es un ejercicio de generación y satisfacción de las necesidades basado en el crecimiento personal del alumno. Las "necesidades del ser" de Maslow (1943) se ven satisfechas en el desarrollo, a través de una identidad creadora, de una autorrealización y un legado propio e intransferible.

El primer pilar del ilímite es, entonces, el autoconocimiento que consiste en una reducción paulatina y progresiva de las áreas ciegas y desconocidas de la ventana de Johari (como se citó en Luft, 1976) para quedarnos con un área pública y otro privado. Cuando la ventana de Johari tiene estas dos áreas, nos presenta a una persona consciente de lo que es y lo que quiere ser en cada momento y consciente, también, de que es constructora de un yo social o público y un yo personal que tiene que coordinar y compaginar en su desarrollo vital.

El ilímite, no sólo es un descubrimiento de identidad, además es el desarrollo de dicha identidad. Esta es la clave por la que, en la definición del concepto, aparecen los términos *capacidad* y *competencia*. Estos dos términos reflejan una voluntad de autoconocimiento y otra voluntad de acción. La capacidad nos enseña nuestro potencial y en la competencia lo transformamos en creación. Con esta definición, educar en ilímites supone asumir el autoconocimiento como la tarea educativa más urgente de la pedagogía de la pregunta. Por otra parte, se debe tener presente el componente actitudinal del ilímite y su carácter decisivo

en el desarrollo del proyecto vital. Una vez que la persona es consciente de sus ilímites, surge un segundo descubrimiento: ella misma también es creadora de la actitud con la que movilizará el ilímite hacia su proyecto vital. Desde la consciencia interior se forja una actitud que responde a los retos que nos marca el contexto vital. De modo que siempre somos dueños de la respuesta que le damos al contexto.

La elaboración de dicha respuesta constituye la formación de la actitud que será decisiva en la construcción del proyecto vital. Una vez formada la actitud, el educador es un compañero que viaja de la mano iniciando a aquellos que empiezan a conocer el mundo. Éste es un proceso de reflexión-acción reflejado en la figura 2.9 en la que aparecen los grandes límites con los que tenemos que saber construir nuestro proyecto: los valores propios y los valores colectivos. Paralelo al autoconocimiento, el educador debe introducir el conocimiento del entorno, entendido como inmediato y como contexto histórico-social que nos toca vivir. Es aquí, donde los valores empiezan a limitar nuestras actuaciones pero, también, a servirnos de apoyo y guía en nuestro proyecto vital que, necesariamente, tiene que mantener interdependencias con otros proyectos. Aquí surge la necesidad de una escala firme que asegure el desarrollo solidario de todas las personas.

Si actuamos en la realidad con un proceso previo de reflexión y con una voluntad firme de respetar la escala de valores asumida colectivamente, el siguiente paso es construir objetivos forjados en interdependencia y pensados para el desarrollo mutuo. La construcción del objetivo es personal e intransferible pero nos exige un ejercicio de pensamiento comunitario en el establecimiento de su plan de acción y, en ese punto, surge la necesidad de establecer interdependencias basadas en relaciones asertivas con el entorno de modo que nuestro proyecto se convierta en un apoyo y, a la vez, se apoye en otros proyectos del entorno. La interdependencia es vivir los propios valores comprometiéndose y generando oportunidades

de desarrollo mutuo en las que colectivicemos ilímites proyectándolos en el avance de la comunidad.

El desarrollo del ilímite exige una consciencia y un dominio del tiempo vital. Por eso, un cometido esencial de la educación es enseñar a priorizar tareas y a analizar el grado de consecución del objetivo en el tiempo. En la medida que el educando sea capaz de priorizar acciones y de vivir en la propia piel la construcción del proyecto educativo (tal y como propugnan los modelos socio-crítico y socio-afectivo referenciados en el apartado 6.6), será capaz de generar una consciencia donde cada acción tenga una razón de ser clara y precisa, proyectada en una visión superior en la que el objetivo perseguido se materialice. En esta consciencia las acciones se dividen entre importantes y urgentes y, en esta consciencia, se aprende a priorizar lo importante para, progresivamente, reducir lo urgente.

El contexto educativo tiene que constituir un verdadero ensayo de la vida en la que la persona aprenda a ser ella misma y a responder a su realidad de acuerdo tanto con sus propios valores como teniendo en cuenta sus objetivos vitales. En esto consiste la asertividad y la proactividad. Resulta imprescindible impulsar a cada persona a construir su proyecto vital desarrollando una firme creencia en sí misma.

El sistema educativo debe convertirse en un laboratorio de soñadores conscientes de su tiempo y su espacio pero, también, de su carácter único e irrepetible, que conlleva la obligación del desarrollo en interdependencia dando lo mejor de cada ser para el avance colectivo.

15.2 La pedagogía de la pregunta en la adquisición de consciencia

La pedagogía de la pregunta es un método de construcción del conocimiento entre educador y educando en igualdad de condiciones y buscando las distintas perspectivas que cada uno tiene de la realidad, generan, sobre la misma, visiones capaces de recrearla, deconstruirla y transformarla.

Cada proyecto vital está mediatizado por valores e intereses que deben ser sometidos a crítica y a procesos de consciencia que den lugar a una negociación sobre la realidad compartida en la que todos los intereses se vean reflejados. De alguna manera, la realidad nos está invitando a poner en marcha el pensamiento policéntrico de Morín (2001) y el poliedro de la empatía para visualizarla y problematizarla forjando en su seno puntos de encuentro dialógicos entre las identidades para el reconocimiento mutuo y el diálogo transformador sobre el espacio compartido. La pedagogía de la pregunta se convierte, aquí, en un arma de convivencia que tiene que forjar un equilibrio entre identidades hasta incluirlas en una realidad capaz de erguir la diferencia como estandarte de unión en la diversidad. Partimos de distintos puntos de vista que tenemos que ser capaces de valorar y comprender para enriquecernos con el otro y conocerlo hasta forjar una convivencia. El sistema educativo es el entorno preciso para poner la primera piedra de dicha convivencia ya que puede partir de la curiosidad infantil naturalizando la diferencia e incluyéndola en el desarrollo del día a día. Las preguntas de la curiosidad generan consciencia y conocimiento constituyendo una puerta esencial a la creatividad humana. Por lo tanto, la gestión de la curiosidad es una gran responsabilidad educativa que hay que desarrollar construyendo espacios de convivencia y desarrollo mutuo en los que el alumno interaccione con su verdadera realidad y cree sobre la misma.

Los espacios de convivencia y la libertad son esenciales para desarrollar el carácter creador que, sin duda, está marcado por la consciencia, la coherencia y la voluntad de conocer; pero, el carácter creador también conlleva una mente abierta, inclusiva y próxima a la universalidad, lo que supone que esa voluntad de conocer no tiene prejuicios y se acerca a un sentido de la universalidad cívico y respetuoso con la diferencia. El creador crea para todos sus semejantes deseando que sus creaciones constituyan un hito social o una forma veraz de contar la historia de su tiempo.

Desde el sistema educativo se forja la oportunidad infinita de problematizar la sociedad proporcionando a cada persona los medios para desarrollarse en el área que le marca su ilímite pero, también, para pensar y generar perspectivas propias sobre la realidad y negociarlas con su entorno, ese entorno en el que tiene que construir su propio legado vital. La teoría del ilímite establece, de alguna manera, el respeto y el apoyo colectivo a cada potencial individual que tiene como única vía de desarrollo la interdependencia y, por lo tanto, precisa una proyección social que convierta cada autorrealización en un éxito colectivo. La pedagogía de la pregunta nos está marcando una línea moral basada en la solidaridad y en el respeto mutuo que valorizan la diferencia hasta establecer relaciones interdependientes en las que se desarrolla el bienestar colectivo.

La pedagogía de la pregunta desarrolla personas libres y respetuosas, capaces de forjar su proyecto vital en interdependencia y en comunión con una escala de valores colectiva. La consciencia de la realidad nos lleva a negociar su deconstrucción de acuerdo con el carácter creador del ser humano y la infinitud de posibilidades de mejora que nos ofrecen las ideas que interaccionan en la transformación del tiempo y el espacio que comparte la humanidad.

15.3 La toma de decisiones como refuerzo de la libertad personal

Una vez que la pedagogía de la pregunta siembra la consciencia sobre la realidad y establece el conocimiento dialógico de la misma impulsando a recrear la realidad, debemos enseñar al educando a tomar sus propias decisiones accediendo a su libertad personal. En la medida en la que los proyectos personales se basen en decisiones propias asumidas responsablemente, se forjarán personas libres, capaces de interactuar en una sociedad democrática participando en su devenir.

La toma de decisiones tiene una vertiente personal y otra vertiente colectiva; en ambas existe un ejercicio de responsabilidad y coherencia moral que nos exige valorar si la decisión

para la que nos vamos a movilizar es respetuosa con la gente que nos rodea. La toma de decisiones es un ejercicio de perspectivas objetivas y subjetivas que tenemos que analizar procurando la salida más justa al problema que se nos plantea. Ésta es la razón por la que, en el apartado 3.3, no sólo se valoran las perspectivas objetivas sino como éstas se ven cruzadas por emociones e intereses que deben entrar en la negociación buscando un equilibrio que favorezca a todas las partes o, por lo menos, a la mayoría de las partes, sin olvidar nunca a la minoría.

Una decisión, sea individual o colectiva, es un juego creativo en el que aprendemos a escuchar empáticamente a nuestro interlocutor, incorporando el aprendizaje que trae en su bagaje vital. Nos permite analizar todos los puntos de vista que nos ofrece la realidad y, a partir de ellos, generar consciencia sobre el problema creándole salidas a la rotonda. La utilización del poliedro nos permite el ejercicio previo de crear y valorar todas las perspectivas sobre el problema de modo que visualicemos con claridad sus entresijos y podamos construir las visiones que están interactuando en el mismo. Es aquí, donde la empatía empieza a hacer su función invitándonos a visualizar en el poliedro las emociones que cada involucrado en la decisión está poniendo en marcha para, a partir de ellas, crear una solución de la que todos puedan participar.

Los factores emocionales o socio afectivos serán básicos en la toma de decisiones ya que de ellos depende el estado del ambiente colectivo involucrado en dicha decisión. Por ese motivo, la negociación se vuelve un arma imprescindible acompañada de una escala de valores que debe regir todas las actuaciones de los involucrados.

La toma de decisiones implica la materialización de una idea mental por lo que es un proceso que se compone de tres estadios:

1. Proyección y visualización de cómo la decisión tomada influirá en la persona o grupo y en su entorno más próximo.
2. Reflexión y análisis de los efectos positivos y negativos que tendrá la puesta en marcha de dicha decisión tanto personal como colectivamente.
3. Decisión y asunción de los actos que se van a llevar a cabo responsabilizándose de sus consecuencias.

La toma de decisiones es un ejercicio de libertad personal que nos enseña a asumir la responsabilidad que corre paralela a dicha libertad. Si educamos para la sociedad democrática, la capacidad de decisión se convierte en una competencia irrenunciable para la que el sistema educativo se tiene que convertir en un campo de ensayo que permita al alumnado correr su propia carrera en la creación de su proyecto vital.

15.4 Los tres conceptos en la construcción de la autorrealización y/o el legado vital

La resiliencia es una herramienta poderosa que invita al educando a explorar lo desconocido y a enfrentarse a la adversidad sin permitir que ésta obstaculice su proyecto vital. La resiliencia es una invitación a una educación socio afectiva que establece una relación físico emocional con el medio, enfrentando sus adversidades y forjando salidas hacia la construcción del proyecto vital.

Para construir una educación en y para la resiliencia o una educación resiliente, tenemos que construir un perfil de resiliente. Este perfil se halla en el análisis de las historias de vida que surcaron la adversidad. En estas historias se percibe una mayor consciencia de uno mismo y un empeño en movilizar el ilímite hacia la consecución o construcción de una salida a la adversidad. La resiliencia es, sobre todo, actitud y voluntad pero las veinticinco competencias del resiliente son una guía en el análisis de historias de vida y, también, en la generación de consciencia de que, en medio de la adversidad, estamos construyendo una

experiencia personal que tenemos que transformar en actitudes ante la vida. La actitud constituye, aquí, una herramienta que nos invita a responder a la adversidad.

Las veinticinco competencias son un impulso para crear un currículum que constituya un campo de ensayo de las actitudes de resiliencia de modo que el alumno se vea obligado a buscar las salidas a las adversidades planteadas.

Junto con la resiliencia, una educación democrática debe fomentar la voluntad independiente de las personas que contiene lo que el informe Delors (1996) denomina "aprender a ser". La voluntad independiente de Covey (2009) nos invita a la coherencia interior y a vivir de acuerdo con nuestros propios valores. Tal y como este autor la define, parece un elemento profundamente interconectado con el de resiliencia ya que las historias de resiliencia suelen estar protagonizadas por personas con una profunda conciencia moral y cívica. La voluntad independiente es una determinación inquebrantable de asertividad y proactividad que nos lleva a correr nuestra propia carrera sin provocar daños colaterales y, en la medida de lo posible, provocando sinergias positivas en los proyectos vitales que nos rodean.

De este modo, la voluntad independiente nos lleva al tercer concepto que es la interdependencia y que nos introduce en la verdadera dialéctica con la realidad; una realidad que nos reclama sinergias para el desarrollo colectivo que siempre estará basado en una puesta en marcha cooperativa de los ilímites.

El engranaje de estos tres conceptos nos impulsa a educar en y para la realidad que está llena de creadores silenciosos que llevan a cabo su proyecto vital impulsando los proyectos vitales que los rodean. Estos creadores saben que cómo decía Covey (2009) la mejor victoria es pública. Tal y como se refleja en el apartado 4.4, estos tres conceptos constituyen la base de la innovación y, en su coordinación, está la respuesta a la adversidad:

1. La resiliencia afronta el problema de acuerdo con la identidad personal.
2. La voluntad independiente busca soluciones creativas de acuerdo con el carácter personal y los propios valores.
3. La interdependencia nos impulsa a la búsqueda de apoyos.

En los tres conceptos reside la formación de la actitud con la que se desarrollará el proyecto personal. La relación entre interdependencia y voluntad independiente nos enseña que, en el mantenimiento de la propia individualidad fundamentada en valores, surge la sinergia que nos conduce a una victoria pública en la que residen todas las autorrealizaciones.

Un ejemplo de lo que supone la sinergia entre los tres conceptos es la historia de Alicia Sánchez (Capítulo 9), que fue capaz con seis años de responder ante la situación límite de un secuestro de forma tanto personal como colectiva generando las condiciones necesarias para una liberación. Alicia elabora una respuesta interior y otra exterior coordinadas e interdependientes: interiormente, sabe lo que es y lo que le hacen ser, no siendo parte activa de aquella barbarie. Exteriormente, comparte sus ilímites con sus compañeros en la búsqueda de una liberación colectiva. De acuerdo con la terminología de Covey (2009), Alicia tiene mentalidad de abundancia y en ella genera las sinergias necesarias para surcar la adversidad. De este modo, en Alicia vemos la resiliencia en todas sus actitudes, una clara voluntad independiente reflejada en el hecho de que los secuestradores en ningún momento consiguen que interiorice aquello que ellos quieren que sea y una forma de actuar interdependiente que la lleva a perseguir en todo momento una liberación colectiva. De los tres conceptos nace la sinergia del éxito.

Educar en los tres conceptos significa creer en cada ilímite y en la libertad personal para desarrollarlo como proyecto de vida interdependiente. Una forma de inclusión social que construye bienestar en la interdependencia de las autorrealizaciones personales.

15.5 El ser creador

Una vez establecidas las bases de la formación dialógica y las competencias que se desarrollarán con el alumnado considerado como creador, recreador y generador de conocimiento, se debe elaborar un perfil que nos guíe en la formación de las actitudes propias de un creador, independientemente del campo al que se dirija. Para elaborar este perfil se siguieron las investigaciones de Gardner (1999 y 2005), así como la propia observación sobre la realidad, analizando el modo de vida de aquellas personas que destacan en una determinada disciplina. Con estas premisas se observan en el ser creador las siguientes características:

1. Firme creyente en lo que crea. La persona se afirma, día a día, en su proyecto desarrollando sus propias ideas al margen de las percepciones de su entorno.
2. Objetivos claros y concisos acompañados de acciones diarias.
3. Analista de la realidad. El creador forja una visión de la realidad construyendo sus propias perspectivas.
4. Consciente de su micro y su macro contexto. El creador juega en una realidad que no le es ajena y que sabe que, de una forma u otra, lo va a juzgar marcando su éxito o su fracaso.
5. Consciente de su identidad. Es una persona que sabe en lo que cree y lo que quiere, dispuesta a escuchar y a incorporar críticas pero no a renunciar a su proyecto.
6. Generador de realidades a partir de sus ilímites. Tratará por todos los medios de materializar su idea mental y demostrar su efectividad.
7. Tiene claro su propósito, misión y visión así como la forma de materializar sus objetivos.
8. Busca ser auténtico y original, consciente de que construye un legado único.
9. Aprendiz permanente de la vida.

10. Resiliente ante la adversidad.
11. Independiente ante la crítica.
12. Interdependiente ante la posibilidad de aprender de los demás.

El sistema educativo debe convertirse en una plataforma de descubrimiento y apoyo de creadores capaces de innovar y transformar los contenidos de un determinado área de conocimiento. Cuando centramos a la persona en sus ilímites, surgen visiones del mundo innovadoras que tenemos que ser capaces de escuchar, valorar y conservar para su sometimiento al juicio de las generaciones posteriores. En este sentido, la escuela debe ser una cuna de creadores, una plataforma que potencie todas y cada una de las visiones del mundo guiando cada ilímite a su área de desarrollo a través de la pedagogía de la pregunta. Al mismo tiempo y de nuevo, con la pedagogía de la pregunta tenemos que forjar los límites de una escala de valores que nos permita una convivencia interdependiente y solidaria sobre la que se asiente el progreso colectivo para una sociedad ética, capaz de avanzar en la inclusión de todas las autorrealizaciones personales.

15.6 De la interdependencia a la diversidad: la inclusión como modelo de convivencia social

La interdependencia es la plataforma sobre la que la complejidad humana tiene la oportunidad de dialogar. Es, por lo tanto, un puente entre culturas y el principal cimiento del diálogo. Este diálogo nos tiene que llevar, por una parte, al desarrollo de un paradigma inclusivo caracterizado por el respeto y la igualdad en las relaciones entre los colectivos socio culturales presentes en una determinada comunidad y, por otra parte, a una interdependencia de carácter socio cultural que nos conduzca a la recreación conjunta y a la generación de nuevos productos culturales. La fusión cultural es libre y contribuye al desarrollo social y económico de las comunidades involucradas. En la medida que las comunidades sean capaces

de valorar las culturas presentes y establezcan un conocimiento mutuo, se creará una identidad intercultural que será capaz de presentar ante el mundo toda su riqueza.

La interdependencia y el diálogo son las herramientas básicas para establecer relaciones sólidas en la complejidad de la realidad porque facilitan el conocimiento mutuo a partir del que surge la empatía. En este sentido, la interculturalidad se convierte en un poliedro que nos invita a argumentar desde el punto de vista de la cultura opuesta. En este ejercicio surge la empatía y la comprensión a partir de las que se forja un conocimiento nuevo enriquecido por las respuestas que a la realidad dieron ambas culturas.

Sobre la base de la empatía, tenemos que ser capaces de crear espacios de convivencia y comprensión que van más allá de lo cultural, introduciéndose en la necesidad colectiva de un codesarrollo que implique a la humanidad en la consecución del bienestar. Esta lucha supone reconocerse en un pluralismo cultural que tenga la diferencia como estandarte a proteger y a desarrollar, de modo que reduzca la brecha de la desigualdad hasta forjar el encuentro entre todas las sensibilidades para construir un diálogo que facilite la convivencia y el codesarrollo.

La inclusión tiene como cimiento el respeto y la igualdad entre todas las sensibilidades presentes, haciéndolas visibles e impulsando su desarrollo de modo interdependiente como parte del desarrollo colectivo. Al respeto le tiene que seguir un reconocimiento mutuo y una valoración de todas las creaciones culturales que den lugar a recreaciones culturales conjuntas en las que se refuerzan los espacios de convivencia.

Los proyectos inclusivos exigen apoyo y responsabilidad gubernamental y deben ser realizados en colaboración e interdependencia tanto con los servicios públicos como con las entidades privadas que interactúen en cada ámbito. En este sentido, debemos tener en cuenta que toda cultura necesita para desarrollarse tener aseguradas unas protecciones básicas que le permitan acceder a la condición de ciudadanía: sanidad, educación y servicios sociales.

Si políticamente estas condiciones están aseguradas, se crea un espacio de igualdad donde las distintas sensibilidades tienen la oportunidad de interactuar conociéndose, reconociéndose y aceptándose. A partir de aquí, surgen interdependencias nacidas de la convivencia diaria que permiten el análisis de necesidades, la creación de objetivos colectivos y el apoyo mutuo. En la convivencia diaria se empieza a creer en las personas y se diluye el prejuicio hacia lo diferente. La convivencia nos permite valorar a cada persona por lo que es, por sus acciones, borrando prejuicios étnicos o culturales. En este sentido, la inclusión nos abre las puertas a una sociedad plural e interdependiente con potencialidad para instaurar un codesarrollo equitativo que nos permita superar la brecha de la desigualdad para impulsar todas las autorrealizaciones personales.

Creer en una educación inclusiva es creer en el bagaje interior que cada educando trae consigo y darle medios para su trasmisión. Por este motivo, la única metodología posible para una sociedad democrática e inclusiva es la acción dialógica que comprende al alumno como un sujeto activo, una persona llamada a deconstruir su realidad a través de la negociación y la comprensión. Cuando hablamos de interculturalidad o de inclusión, debemos comprender que sólo se materializa a través del diálogo y de la empatía con la diferencia; una diferencia que, además de conocimiento, nos pide comprensión. La aceptación de esta diferencia supone la base para construir una identidad nueva, interdependiente con las culturas presentes en el territorio. Es una identidad comunitaria que facilita el desarrollo y el acceso en igualdad de condiciones a los recursos del territorio. Es la identidad de una cultura democrática y diversa que se desarrolla como garante del mosaico de riqueza histórica, etnográfica y antropológica que la coyuntura socio económica compone sobre un determinado territorio.

15.7 La comprensión en los cimientos de la convivencia: el aprendizaje cooperativo desde los modelos sociocrítico y socio afectivo

A lo largo de este trabajo se le dio especial importancia a la criticidad, la autonomía moral y a la creación de las propias perspectivas. Para esto, resulta básica la comprensión del otro y situarse en su propia perspectiva antes de exponer la propia. Esto supone una visualización poliédrica que incluya los puntos de vista intentando empatizar con los mismos y buscando puntos de encuentro que faciliten la interdependencia y la cooperación. La comprensión es la base del aprendizaje cooperativo que supone la introducción en la práctica educativa de la horizontalidad, de modo que los propios compañeros se convierten en una fuente más de aprendizaje.

La comprensión nos acerca a una realidad interdependiente que nos pide flexibilidad y capacidad de adaptación. Para intervenir en esta realidad y forjar en ella un proyecto propio, es necesario analizarla desde todos los puntos de vista teniendo en cuenta que una realidad es política, económica, cultural, religiosa, moral y también emocional. Por ese motivo, es necesario que el poliedro analítico vaya acompañado de un poliedro empático que permita el análisis de emociones que pueden llevar a cambios en uno u otro sentido de la realidad. Una visión integral nos da consciencia sobre la realidad y en esa consciencia construimos herramientas para la comprensión, sobre todo porque una visión nítida de la realidad reduce nuestra posibilidad de error en la toma de acción y, en el caso de que lo hubiera contaría con la comprensión y el apoyo del entorno.

El poliedro también es un medio de ejercitar el pensamiento crítico y de problematizarnos ante los retos que nos presenta la vida. La problematización está íntimamente ligada al diálogo y a la educación en valores y nos permite un conocimiento de la realidad que se forja en una visión propia de la misma. En este sentido, la problematización crea una visualización de cada perspectiva generada en el poliedro, reflexionando sobre la misma y asegurando una

visión propia de cada reto o dilema que nos plantee nuestra realidad. En la medida en que la problematización y la visualización vayan unidas, nos asegurarán una práctica reflexiva en la que construiremos una decisión propia y única. Aquí, la decisión se convierte en un proceso creativo que sigue sus propias reglas y que nos invita a ser nosotros mismos en todas las circunstancias de la vida.

De nuevo, a la toma de decisiones y a la acción dialógica se le unen el modelo socio crítico de Jares (1999) y el modelo socio afectivo para sembrar en cada acción consciencia y conciencia, dos elementos imprescindibles para una persona libre, capaz de vivir de acuerdo con sus propios valores, consciente de lo que es y de lo que quiere ser: un creador de un camino propio y auténtico que se forja en interdependencia con todo lo que le rodea.

Educar para la comprensión exige una metodología vivencial en la que cada alumno tenga la oportunidad de experimentar las consecuencias de la incomprensión a través de dinámicas visualizadora en las que vivan dichas consecuencias.

La comprensión convierte a cada persona en una fuente de conocimiento. La comprensión es un aprendizaje vivencial que nos abre los ojos a la diversidad de una forma positiva, dialógica, humanizadora y, sobre todo, generadora de sinergias que dan lugar a un nuevo conocimiento surgido de aprendizajes cooperativos y del establecimiento de interdependencias como un punto de apoyo al crecimiento personal y colectivo. La comprensión es una forma de ser y estar en comunidad que forja en la acción dialógica el avance colectivo. En la medida que la educación para la comprensión llegue a la ciudadanía tendremos una ciudadanía activa, participativa e inclusiva, capaz de responder a todas las realidades que la componen y de enriquecerse con las respuestas socioculturales o socio afectivas que cada una de esas realidades le da al mundo.

La comprensión es el eje vertebrador de la libertad individual y colectiva por lo que sólo tiene desarrollo en una sociedad democrática e implicada en el proyecto vital de cada uno de sus miembros.

15.8 La construcción crítica de la escala de valores

Desde la educación dialógica toda adquisición de aprendizaje es crítica y esto llega, también, a la propia escala de valores. Para esta educación ya no vale la justificación social o aquello de por qué es bueno para la mayoría. Ahora, el educando es un descubridor y, al mismo tiempo, un constructor de la realidad con capacidad para cuestionar la misma y proponer una nueva forma de hacer esa realidad.

A lo largo de este trabajo se han establecido las bases para una educación crítica que tiene como primera acción recoger el bagaje vital de los años preescolares para, a partir del mismo, descubrir y aprender la realidad. Esta realidad es una deconstrucción continua de valores que entran en conflicto mediatizados por intereses contrapuestos. Con todo, cada cultura y cada sociedad tiene claras sus propias líneas rojas y, en estos márgenes, deben jugar aquellos que la componen. Si esta sociedad es verdaderamente democrática y, por lo tanto, cree en la capacidad de cada persona para construir colectivamente su propia autorrealización, el sistema educativo no puede ser un mero transmisor de valores sino que tiene que convertirse en la cuna problematizadora de los valores propuestos.

Todo valor precisa para afirmarse en positivo una proyección práctica en la realidad que vive el alumno; es decir, el contexto educativo, de modo que tenga la oportunidad de vivenciar las consecuencias derivadas de la ausencia o ignorancia de ese valor. Trabajar los valores requiere, por lo tanto, establecer dinámicas en las que cada persona viva la proyección real de ese valor, otorgándole la importancia que tiene.

La construcción crítica de valores es un proceso de reflexión que nos lleva nuevamente a la rotonda y al poliedro visualizando cómo son los caminos en los que ese valor está ausente y los intereses de las perspectivas que lo ignoran. Aquí, conocemos puntos de vista nuevos que nos llevan a estilos de vida muy diferentes basados en escalas de valores que pueden ser diametralmente opuestas. Se trata de saber a dónde queremos ir y con quién, abrazando cada valor asumido críticamente con fidelidad. En este sentido, debemos volver a la propuesta de la voluntad independiente de Covey (2009) y comprender que la vulneración de la escala de valores es una acusación a nuestra propia integridad y, por lo tanto, constituye un fraude a nosotros mismos. La criticidad supone convertir el espacio educativo en un foro de decisión que constituya la primera práctica democrática para el alumnado. En dicha práctica, deben empezar a repensar la realidad y deconstruir la misma sobre la base del diálogo, el compromiso, la interdependencia y la cooperación.

Cada valor propuesto debe ser sometido a un análisis DAFO en el que se visualice la proyección del mismo en el contexto educativo. Se deben discutir las debilidades y las amenazas, procurando ver si el recorrido de dicho valor provoca algún perjuicio individual o colectivo al grupo y, también, se deben valorar sus fortalezas y oportunidades viendo cómo cambiaría la vida del grupo poniendo en práctica ese valor.

Posteriormente, el valor construye caminos y genera perspectivas; por lo tanto, debemos analizar cómo cambia una determinada situación al poner en marcha ese valor. Cuando el valor va al poliedro se pueden visualizar sus efectos desde el punto de vista personal, desde el punto de vista del equipo, desde el punto de vista social, desde el punto de vista cultural… El poliedro genera puntos de vista objetivos y subjetivos que se van a distribuir a lo largo de las cuatro estaciones del análisis DAFO, de tal forma que generen perspectivas sobre la rotonda contribuyendo a la formación de un camino propio.

Un buen ejemplo de lo que se propone lo tenemos en la forma de actuar de Alicia Sánchez (descrita en el capítulo 9) que es capaz de abstraerse de la dura situación y valorar lo positivo y lo negativo, aprovechando al máximo el estrecho campo de actuación que le quedaba. Alicia acoge en una situación límite su propia escala de valores y se levanta sobre ella con firmeza y contundencia para luchar por su propia vida y la de sus compañeros. La historia demuestra que es la propia escala de valores la que conduce a Alicia a la libertad. Es una escala formada de adentro a afuera que la lleva a asumir todos y cada uno de sus actos con una coherencia que acaba aflorando y provocando cambios en la realidad.

A partir del ejemplo extremo de Alicia, se puede deducir que la construcción crítica nos lleva a un conocimiento exhaustivo de nuestra propia realidad y, a partir de ese conocimiento, nuestros valores nos llevan a guiar el timón de la coherencia, construyendo nuestra autorrealización y legado en una puesta en común de ilímites que nos proyecta en el devenir histórico de la humanidad. Por lo tanto, existe una relación directa entre el desarrollo del ilímite y el desarrollo de la escala de valores que deben confluir en un espacio de interdependencia y cooperación que permita crear las condiciones necesarias para el acceso de cada persona a su propia autorrealización.

15.9 La corresponsabilidad educador – educando en el proceso evaluativo

En una educación crítica y en valores, el proceso evaluativo comprende tres estadios interdependientes tal y como refleja el apartado 6.7 y la figura 6.3. Estos estadios son autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y nos permiten obtener una visión global y poliédrica del proceso educativo. Además, esta metodología, al ser dialógica, nos permite establecer una interacción en la que el educando se hace consciente del proceso que sigue acompañado por su educador. En esta consciencia el proceso se problematiza y desvela críticamente, no sólo la situación actual sino, también, sus líneas de actuación y sus posibles salidas.

La evaluación se convierte, así, en un punto de inflexión del proceso educativo que nos permite autoanalizarnos y recibir el feedback, tanto de los compañeros como del educador. Tal y como se plantea en el apartado 6.7, una evaluación global tiene que escuchar a todos los involucrados y crear perspectivas de futuro. La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación deben consistir en un análisis DAFO exhaustivo a partir del cual se generen perspectivas en las que cada alumno recorra su propio camino.

Una evaluación interdependiente asegura la presencia de todos los puntos de vista así como un proceso dialógico y crítico en el que se vean incluidos todos los involucrados generando ante el error nuevas perspectivas en las que el aprendizaje nos lleve a poner en práctica nuevas formas de actuar. Una educación vivencial y crítica no puede excluir al alumno de ningún eslabón del proceso del que educador y educando son constructores. Por lo tanto, es necesario que la voz del educando se escuche en la evaluación, recordándole que asumió una escala de valores con la que tiene que ser coherente. De esta forma, la democracia y la escala de valores están presentes en todo el proceso educativo que es llevado a cabo por un paradigma crítico en el que, como constructores de conocimiento, educador y educando valoren el trabajo realizado conjuntamente.

Desde el paradigma crítico la horizontalidad preside de principio a fin el proceso educativo formando, de un modo integral, a la persona y dotándola de herramientas para su participación activa en una ciudadanía democrática.

15.10 El carácter comunitario de la educación: la colectivización de ilímites en el modelo inclusivo

El fin de todo sistema educativo es incluir a la persona en la vida de la comunidad de acuerdo con sus valores socioculturales. Por lo tanto, la educación no puede hacer esta labor en abstracto sino que debe realizar una observación permanente de la comunidad prediciendo

sus cambios socioculturales y adaptándose a los mismos para conseguir una inclusión real de sus miembros extendiendo a todos ellos el bienestar.

Una comunidad inclusiva siempre tiene un nivel alto de democracia y de participación ciudadana y, por lo tanto, busca la forma de generar consensos dialógicos y empáticos con todas las realidades que la componen pero esto, también, exige a esas realidades una voluntad de negociación.

Tenemos que educar en la acción dialógica y para la acción dialógica, tanto en el ámbito formal como no formal, de forma que del diálogo surja una empatía que presida una voluntad de negociar la realidad bajo el principio de que nadie puede ser excluido. Entonces, la mayoría tiene que escuchar a la minoría, conocerla y reconocerla, asumiendo que toda democracia implica aceptación, inclusión y valoración de la diferencia como parte de la comunidad procurando el acceso de todos los miembros de la misma a los servicios que le son propios. A partir de aquí, tenemos que forjar un desarrollo equitativo teniendo en cuenta que el carácter comunitario se materializa en una interdependencia sinérgica que colectiviza ilímites y lleva a cabo proyectos colectivos democráticamente decididos y construidos para el desarrollo de una comunidad que sea el espejo de la voluntad ciudadana.

En la interacción entre la minoría y la mayoría, la educación formal y no formal tiene que forjar sinergias sobre las que crezcan proyectos conjuntos que transformen la convivencia naturalizando la presencia de lo diferente como parte de una identidad comunitaria construida paralelamente a las culturales facilitando el desarrollo personal, social, económico, político, educativo y cultural de todos los miembros de la comunidad.

15.11 La educación no formal como una brújula hacia el desarrollo del ilímite

La educación no formal es un complemento a la educación formal que constituye un primer espacio de libertad creativa para el alumnado. En él debe tener la oportunidad de realizar descubrimientos tanto sobre sí mismo como sobre su entorno. De esta forma, esta educación ejerce un complemento socializador que resulta fundamental. Desarrollando dicho complemento se puede decir que lo no formal constituye una oportunidad fundamental para el reconocimiento y la vertebración de la comunidad.

La primera tarea de la educación no formal es el reconocimiento de los ilímites presentes forjando interdependencias en procesos inclusivos capaces de generar sinergias entre los habitantes de un mismo territorio. La educación no formal es un elemento vertebrador del territorio que nos enseña a gestionar la adversidad y a reformularnos ante los avatares de la vida. Resulta fundamental en procesos de obligado reciclaje y en aquellas circunstancias en las que la persona se ve obligada a abandonar la actividad que lleva realizando durante toda su vida. Esta educación es un aprendizaje de la flexibilidad, una enseñanza de cómo los tres conceptos nos ayudan a encontrar un nuevo camino. A partir de lo no formal nos enfrentamos a la vulnerabilidad hasta ponerle freno en ese camino que nos lleva a la exclusión. En este contexto el educador es una guía que nos apoya en la búsqueda de recursos y un apoyo que nos impulsa a decidir.

La educación no formal no sólo se pone en marcha en casos de vulnerabilidad sino que constituye un elemento vertebrador del bienestar que nos impulsa a auto descubrirnos y a desarrollar nuestros propios ilímites en libertad e interdependencia. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, podemos hablar de las siguientes aplicaciones:

1. Educación permanente. En una sociedad que exige un cambio constante y un reciclaje frecuente, es necesario articular estrategias de educación permanente dentro

de la educación no formal que aseguren al trabajador el mantenimiento del puesto de trabajo, su permanencia en la zona de inclusión (Castel, 1995) y el bienestar alcanzado. Esta garantía exige someterse a procesos formativos en los que la persona se mantenga actualizada.

La educación permanente nos permite realizar formaciones acordes con la necesidad de los trabajadores y, al mismo tiempo, refrescar la formación en competencias imprescindibles para la labor que realizan. En este sentido, a través de estas formaciones debemos volver a incidir en la consciencia del ilímite, reflejándola en la proyección práctica que supone el desempeño de la tarea y haciendo que cada trabajador asuma el reto de perfeccionar dicho desempeño procurando el rendimiento máximo del ilímite.

2. Dialógica. Si se trata de educar en consciencia, el diálogo y la pregunta constituyen dos herramientas básicas para el educador. En el apartado 3.1 se desarrolla la visión de la pedagogía de la pregunta con la que trabaja esta tesis. En lo tocante a la educación no formal es necesario trabajar la consciencia de la realidad, abriendo caminos y cuestionando nuestras percepciones para conseguir una visión poliédrica que valore todos los puntos de vista de la realidad. El diálogo genera consciencia, conciencia y empatía, abriéndonos el camino hacia la creación de interdependencias que nos lleven a desarrollarnos en comunidad. Si la humanidad tiene la oportunidad de ser libre, si la realidad es democrática y predispuesta a escuchar todos los puntos de vista la educación sólo puede ser dialógica y retadora, buscando el afloramiento de la parte más creativa de cada educando.
3. Foro de discusión intergeneracional. Es una oportunidad para establecer un diálogo intergeneracional fluido en el que se produzca el intercambio de saberes en el que se basa la evolución humana y que se produce en todas las generaciones, asegurando el

avance colectivo como cultura o civilización. La educación no formal se desarrolla en espacios compartidos entre edades. Esto constituye una oportunidad de encuentro intergeneracional que no se puede desaprovechar sino que hay que abrirla al diálogo y al intercambio de saberes, teniendo en cuenta que estamos en un momento en el que el avance tecnológico propicia que los jóvenes tengan algo que enseñar a sus mayores y viceversa. Quizás esta transmisión se acerque al "saber hacer" definido en el informe Delors (1996) en el sentido de que ambos se están dando competencias prácticas para desenvolverse en la vida diaria. La educación no formal tiene, aquí, un reto que resulta primordial y que puede ser una semilla de interdependencia que vertebre a la comunidad en un cruce de visiones que se reconozca en el pasado y sea capaz de caminar hacia el futuro.

4. Foro de discusión comunitaria. Del mismo modo que se transmiten saberes, también, se puede discutir aquello que queremos ser colectivamente. En este sentido, es necesario crear espacios de convivencia en los que se desarrolle el reconocimiento mutuo y una empatía comunitaria capaz de buscar un equilibrio ente todos los intereses para el avance colectivo. Se trata de girar por todas las aristas del poliedro reconociendo los intereses de los demás y su legitimidad, intentando buscar puntos de encuentro que faciliten la convivencia y la construcción colectiva. Para esto es imprescindible el diálogo y la capacidad de empatía de todos los agentes que tienen que convivir en un determinado territorio.
5. Liberadora. La educación no formal es liberadora porque nos sitúa en la propia vida, en el contexto de desarrollo con el que vamos a negociar nuestro proyecto vital. Es un aprendizaje a pie de calle donde nos vemos obligados a poner en práctica las competencias adquiridas bajo la supervisión de un educador. Por eso resulta complementaria a la formal, por eso tienen que ser un continuo en el proceso

educativo situando cada aprendizaje en la proyección práctica que le es propia. Una sociedad libre tiene que gestar hombres y mujeres libres, capaces de ser la mejor versión de sus ilímites.

6. Reformuladora. Es necesario educar para una sociedad en cambio permanente que nos lleve a repensar día a día nuestro proyecto vital, siempre sujeto a los avatares de la sociedad. Por lo tanto, es indispensable educar para la flexibilidad y la búsqueda de caminos más allá de las tempestades sociales que se puedan producir. El alumno necesita cultivar la competencia de la reformulación para no anclarse en el fracaso y seguir buscando caminos a aquello que quiere ser. El educando debe saber que todo en la vida lleva tiempo y esfuerzo pero, en la medida en la que no se rinda, tendrá su recompensa. La reformulación nos invita a remover hasta el fondo nuestro verdadero potencial autoexigiéndonos su máximo rendimiento.
7. Orientadora. Una función básica de la educación no formal es la orientación entendida aquí en un sentido amplio que nos lleva a estudiar cada historia de vida dirigiéndola hacia el desarrollo de sus ilímites. La función orientadora de la educación no formal nos lleva a realizar intervenciones individuales y colectivas, procurando el bienestar familiar y facilitando que cada miembro de la familia encuentre su lugar en la comunidad a la que pertenece. La función orientadora tiene que responder a las inquietudes personales y apoyar a cada uno en el camino de su autorrealización.
8. Crítica. Toda la visión que se trató de construir sobre la educación es crítica porque tiene la misión de despertar consciencia en el alumno e impulsarlo a la acción. La educación crítica supone la voluntad del educador de ser un acompañante en el descubrimiento del mundo. En este sentido, no es un juez ni un mentor, ni siquiera un protector, es un coach que incita a la reflexión y la visualización de la realidad

personal y colectiva. La educación crítica supone la libertad de cuestionar la realidad con argumentos sólidos que construyan en una visión propia la alternativa personal o colectiva a la misma.

9. Deconstructora. La libertad de la crítica la hace necesariamente deconstructora de la realidad. Cada persona tiene derecho de cuestionar su realidad y la capacidad de construir su propia alternativa a la misma. En este sentido, la educación dialógica añade al derecho de expresión el deber de crear la propia alternativa generando discusión y participando en la negociación de cada propuesta. Todo se puede cambiar pero tenemos que dar una alternativa de cambio.
10. Resiliente. Como se vio en el capítulo 4 la resiliencia es una competencia educable e imprescindible en el contexto socio económico actual para el desarrollo del proyecto vital. Resulta clave educar para la adversidad y dotar al alumnado de herramientas que le permitan buscar alternativas para recorrer el camino que le lleve a ser lo que quiere ser. La resiliencia nos enseña a disfrutar ese camino construido en cada paso que damos sobre la reflexión y abrazados a nuestros propios valores. Por lo tanto, cuando surcamos la adversidad ponemos en marcha una serie de competencias que luego tenemos que valorar e incorporar a nuestro bagaje vital procurando extraer un aprendizaje que nos permita enfrentarnos a nuevas adversidades.
11. Concienciadora y conscienciadora. La educación no formal es una forma de transmitir valores comunitarios sobre los que se sustenta la convivencia. En este sentido, resulta fundamental la construcción crítica de la escala de valores como se ha visto en el apartado 15.8 pero, también, debe hacer consciente a la persona de aquello que su ser creador fue capaz de llevar a cabo. De este modo, consciencia y conciencia están íntimamente ligadas en el descubrimiento personal de la realidad y se unen en un paradigma crítico para dar lugar a un ser propio, problematizado y

capaz de generar una respuesta única y original a los retos que le plantea su contexto. Valores y visión de la realidad son los dos pilares de un ser humano integral que vive con los pies en la tierra y que responde a su entorno desde sus propias perspectivas de la realidad.

12. Interdependiente. La educación no formal actúa a pie de realidad; por lo tanto, tiene que recoger un DAFO exhaustivo sobre la misma y, a partir de él, establecer las interdependencias necesarias para el avance colectivo, de modo que cada miembro de la comunidad sea un constructor activo de la misma, propiciando la inclusión de toda la diversidad presente y fortaleciendo relaciones estables en las que se decida un futuro conjunto basado en el diálogo constante y en el sentido solidario del apoyo mutuo.
13. Intercultural. La educación no formal debe convertirse en un foro de conocimiento y reconocimiento de la diversidad presente de modo que sus programas recojan actividades que tiendan a crear espacios de convivencia(desarrollados en el apartado 5.7) en los que se produzca el conocimiento y reconocimiento del otro como cimiento de un diálogo en el que se construya una realidad conjunta. Esto exige un trabajo intergeneracional que facilite la inclusión de todos los sectores de la población construyendo un frente común que se reconozca en su propia diversidad.
14. Inclusiva. La educación no formal se desarrolla en el contexto en el que el educando va a tener que construir su propio proyecto vital; por lo tanto, tiene la función de vertebrar ese contexto generando sinergias entre los agentes que van a tener que negociar sus perspectivas sobre el territorio. Resulta básico que esta negociación se desarrolle en una situación de respeto e igualdad que visualice toda la diversidad presente dándole voz y, al mismo tiempo, buscando sinergias que faciliten el codesarrollo colectivo.

15. Creadora y generadora. La educación no formal crea la consciencia necesaria para conocer la realidad y hacer un análisis crítico sobre la misma, generando visiones inéditas que nos lleven a poner en marcha nuevas soluciones a los problemas colectivos. De esta forma, la educación no formal también es generadora de progreso y bienestar en la medida que invita a la persona a desarrollar su creatividad y a realizar deconstrucciones buscando un avance social.

Con estas premisas la educación no formal es una manera de facilitar en cada progreso personal el progreso colectivo, teniendo en cuenta la interdependencia que rige la realidad y que una escala de valores sólida no puede permitir que los miembros de la sociedad queden excluidos de los avances que se producen en la misma. Aquí está la gran tarea de una educación inclusiva.

15.12 El desarrollo del proyecto vital a través del ilímite

A lo largo de este trabajo se han intentado establecer las competencias básicas que la persona tiene que adquirir para el desarrollo de su proyecto vital. Un proyecto que siempre tiene como objetivo llevar el timón de su propia vida allá donde la persona considere más adecuado.

Con estas premisas es necesario educar para el cambio y los dos principales instrumentos de cambio se encuentran en el propio ilímite: la aptitud y la actitud. La primera nos informa de lo que podemos ser y la segunda nos impulsa a serlo. A través de la aptitud, el ilímite define nuestras mejores capacidades y los campos de actuación en los que potencialmente nos podemos desarrollar. La actitud se pone en funcionamiento una vez que elegimos el campo y el propio campo nos exige responsabilidades para llevar a cabo objetivos personales y colectivos. El ilímite nunca se desarrolla en un espacio vacío, yermo sino que se incluye en una comunidad ya creada y se tiene que someter a sus propias reglas. Por eso la actitud

definirá su éxito o su fracaso a través de un determinado comportamiento, tal y como refleja la figura 2.3. De esta manera, el componente actitudinal del ilímite marcará la forma de construcción del legado vital y es ahí donde la persona se debe autoimponer las líneas rojas de la moral. Tal y como decía Maxwell (1993),” la actitud puede ser nuestra mejor amiga o nuestra peor enemiga” (p.10). La actitud tiene que ver, por una parte, con los deseos, la libertad personal y la escala de valores de cada uno. De esta manera, el componente actitudinal del ilímite nos marca una línea moral basada en nuestra propia escala de valores y, al mismo tiempo, se convierte en un factor de desarrollo de nuestra propia voluntad, confirmándonos que tenemos capacidad y competencia para llevar a cabo nuestro proyecto. A partir de esta confirmación, la voluntad nos invita al autoliderazgo, a la autoestima, a la autoconfianza, a la disciplina y al coraje para superar adversidades encaminándonos hacia aquello que queremos y podemos ser. La voluntad se convierte, así, en un elemento generador de energía, entusiasmo y comprensión que nos lleva a materializar nuestro proyecto vital en interdependencia, buscando una forma de crecimiento personal que haga crecer a nuestro entorno de manera que el ilímite se convierte, también, en un elemento vertebrador de la comunidad provocando paralelamente al avance personal un avance colectivo.

Una vez definida la actitud y la voluntad, resulta fundamental impulsar al educando a crear sus propios objetivos siendo consciente de que la materialización de los mismos exige una coherencia actitudinal y una determinada utilización del espacio y del tiempo personal. La creación del objetivo implica el compromiso con determinadas acciones que lo llevarán a cabo y el establecimiento de interdependencias. La materialización de un objetivo forma parte de ese aprendizaje vivencial propugnado por el modelo socio afectivo y socio crítico cuando pretenden que el alumno aprenda actuando en la vida. La primera forma de enfrentarse a la realidad es diseñar objetivos sobre ella habilitando recursos para llevarlos a

cabo y generando perspectivas sobre las alternativas que diseñamos para recorrer. Debemos visualizar cada alternativa en la rotonda y, sobre ella, construir perspectivas que nos hagan valorar lo positivo y lo negativo de cada decisión. Resulta fundamental palpar la realidad y descubrir los límites que nos puede imponer, previéndolos y valorando de acuerdo con los mismos la alternativa más adecuada que nos ofrece la rotonda. Quizás, para valorar los límites e ilímites de la propia realidad, sea adecuada la utilización del poliedro que nos ayuda a descubrir las perspectivas que están que están interviniendo en la realidad sobre la que queremos construir nuestro proyecto, viendo si estas perspectivas constituyen fortalezas y oportunidades para el mismo o, por el contrario, son perjudiciales y entran en conflicto con el proyecto.

Otra clave para el desarrollo del proyecto vital, es la consciencia del tiempo. Es necesaria una gestión personal exhaustiva del propio tiempo que nos permita economizar al máximo nuestras energías en el desarrollo de las tareas exigidas por nuestro proyecto vital. Estas tareas deben ser divididas entre urgentes e importantes, intentando en nuestro trabajo diario reducir al máximo la urgencia para centrarnos en lo importante y asegurar la calidad de la propia tarea.

Quizás, la gran clave del desarrollo del ilímite hacia el proyecto vital sea la toma de decisiones libre, consciente y coherente con todo aquello que vamos construyendo. En este sentido, somos creadores de caminos y perspectivas y generadores de posibilidades de desarrollo. Si elegimos la educación dialógica por ser democrática, tenemos que crear foros de decisión real que impulsen a la persona a autorrealizarse participando en la autorrealización colectiva, teniendo en cuenta que el desarrollo del proyecto vital es un ejercicio de proyección, reflexión y decisión; por lo tanto, siempre estará cruzado de límites e ilímites que exigirán el establecimiento de interdependencias y sinergias para llevar a cabo el proyecto vital.

La complejidad del mundo nos lleva a la necesidad de establecer una interdependencia dialógica que no excluya la capacidad de la persona de mantener su voluntad independiente y de luchar por aquello que cree. Resulta imprescindible que la resiliencia, la voluntad independiente y la interdependencia sean sinérgicas en la formación de la actitud personal impulsando a desarrollar las propias ideas desde una escala de valores firme. La persona no tiene por qué renunciar a sus propias percepciones por el establecimiento de una relación interdependiente sino que la interdependencia real surge de la sinergia entre las propias ideas. En este sentido, la creación del proyecto vital nos exige principalmente flexibilidad ante la realidad y capacidad de reformulación y afrontamiento de los avatares que puedan surgir. Aquí, se pone en marcha la maquinaria de la resiliencia para invitarnos a crear el relato de nuestra propia experiencia y, en él, analizar todas las competencias que pusimos en marcha ante la situación límite. La resiliencia supone la movilización de un conjunto de competencias que nos impulsan a elaborar una respuesta urgente ante un hecho que nos sitúa al borde de nuestras propias fuerzas. En esta situación, se ponen en marcha una serie de actitudes que constituyen en sí mismas una respuesta a la realidad. Estas actitudes giran en torno a dos que resultan fundamentales: la voluntad independiente y la interdependencia. La respuesta que surge de esta aplicación es, siempre, una respuesta única, amparada, además, en la escala de valores personal.

El desarrollo del proyecto vital exige una comunicación fluida entre la persona y el entorno, estableciendo interdependencias sinérgicas que incorporen cada proyecto personal a la vida comunitaria, labrando huecos de inclusión para cada individuo y procurando que el avance colectivo vaya paralelo al desarrollo de cada proyecto vital. Sólo así, tendremos un desarrollo comunitario inclusivo en el que cada persona se sienta parte de la comunidad y la comunidad considere imprescindible cada aporte personal.

El ilímite necesita para su desarrollo un entorno inclusivo que permita aprovechar el potencial humano de la comunidad para gestar autorrealizaciones y legados individuales y colectivos.

Este entorno inclusivo precisa una escala de valores problematizada y asumida colectivamente que le dé estabilidad e impulse un diálogo crítico en el que se reconozca la diferencia como una fuente de aprendizaje y desarrollo sobre la que gestar un proyecto colectivo.

Una comunidad de personas resilientes, éticas, interdependientes y regidas por su propia conciencia y sus propias creencias será siempre una comunidad que comprende su desarrollo de una manera democrática e inclusiva, sin aceptar en su seno guetos ni imposiciones que limiten su propia diversidad. Este entorno es propicio para el desarrollo creativo de proyectos vitales que moverán con su fuerza el progreso colectivo. La fuerza inclusiva del ilímite reside en que sólo en interdependencia la persona es capaz de alcanzar su propia plenitud.

15.13 El acompañamiento del coaching cuando sobreviene la diversidad funcional

El hecho de que una persona sufra una diversidad funcional sobrevenida altera toda su vida y trastoca todos sus planes de futuro. Este hecho no sólo le afectará a ella sino también a todo su entorno por lo que resulta fundamental el apoyo al mismo buscando una nueva forma de vida que provoque el menor impacto posible en los hábitos familiares y, al mismo tiempo, favorezca la recuperación integral de la persona según su grado de afectación. Un daño sobrevenido supone un cambio radical de estilo de vida que trastoca todos los microsistemas en los que la persona interaccionaba, por lo que la intervención que se realice tanto con la familia, como con la persona afectada, debe basarse en la comprensión y en la adquisición de competencias que le permitan nuevamente hacerse cargo de su propia vida. En el afrontamiento de la nueva situación jugará un papel fundamental el hecho de que el ambiente

sea motivador y que la persona sea plenamente consciente de aquello que está afrontando. Se trata de un proceso duro, en el que muchas veces habrá que aceptar que ya nada será igual y que la vida nos marca un punto y aparte en el que tenemos que reformularla. Ante esta situación, el coaching puede ser un activador de la voluntad rescatando, en primer lugar, los ilímites que sobrevivieron y buscándoles el camino de un nuevo estilo de vida. Como el ilímite es actitud y aptitud, a partir de él tenemos que desarrollar nuestra autoestima y nuestro autoliderazgo, siendo capaces de tomar el timón de nuestra propia vida. Esto resulta extremadamente complicado cuando acabamos de perder nuestra autonomía y nos vemos obligados a asumir una dependencia de por vida.

En primer lugar, tenemos que valorar el grado de consciencia de la persona arropándola emocionalmente al tiempo que, poco a poco, valoramos la intensidad del daño y su grado de invasión en las áreas del ilímite personal. Cuando el grado de consciencia de la persona es óptimo, debemos trabajar con ella desde sus propias emociones e intentar dotarla de competencias de resiliencia que le ayuden a responder a la realidad y a reformular paulatinamente la propia vida. En la figura 13.1 tenemos un primer instrumento de afrontamiento y valoración de la propia realidad: en la medida que el área afectada no invada el área del ilímite, la asunción de la pérdida será más fácil y cuanto más elevado sea el grado de consciencia más fácil será afrontar la recuperación. Con estas premisas intervenir en casos de reformulación de ilímites supone, en cierta medida, motivar para la formación de una actitud positiva que lleve a la persona a afrontar una reformulación vital. Dicha reformulación se ve influida por visiones externas que, a menudo, son catastrofistas y la persona debe aprender a creer en sí misma huyendo de dichas visiones. Desde el coaching podemos impulsar al usuario a crear actitudes positivas que lo acompañen en el establecimiento de objetivos realistas y alcanzables día a día, valorando cada logro como un éxito del propio usuario que le inyecte autoestima y autoconfianza al mismo tiempo que interioriza como

cotidiana una disciplina que lo impulse a acometer la lucha necesaria para la reformulación de su vida. Un elemento fundamental en esta lucha es la voluntad, definida en el apartado 2.5 como una intersección entre la adaptación de la persona y los resultados que obtiene la misma a través del nuevo comportamiento puesto en marcha. La reformulación precisa trabajar con un horizonte motivador comprometiéndose y buscando una manera de llegar al mismo. Este compromiso se define en el poder y querer, que pone en marcha aptitudes y actitudes (ilímites) hacia el fin perseguido. En la medida que la persona desarrolle su propia voluntad, la recuperación se agilizará. En este sentido, es necesario que los profesionales sean realistas con el usuario y le ayuden a buscar metas acordes con las posibilidades de mejora que su situación le permita.

En segundo lugar, resulta necesario que la persona desarrolle una voluntad independiente destinada a mantener su propio carácter pero, también, un enfoque proactivo desde el que retome, en la medida de sus posibilidades, el timón de su propia vida, reconociéndose a sí mismo, queriéndose y autoaceptándose para afrontar y visibilizar las nuevas posibilidades de futuro que le ofrece la vida.

En tercer lugar resulta imprescindible redefinir los apoyos del entorno a nivel familiar, laboral (si se da el caso) y de amistades. Las personas más próximas resultan imprescindibles en el afrontamiento de la situación que, de alguna manera, debe ser colectivo para que la persona se sienta arropada en el nuevo gran reto que le presenta la vida.

En el apartado 13.3 se hace una propuesta de intervención desde el coaching y la acción dialógica intentando, fundamentalmente, que la persona se acepte a sí misma y se valore nuevamente en los ilímites que todavía posea para, a partir de los mismos, repensar la propia vida.

Este proceso de intervención se propone una serie de objetivos basados en las áreas utilizadas en la elaboración del proyecto educativo individual (Ciudad de los muchachos, Agarimo, 2010) y definidos de acuerdo con el modelo CRA (Benavent). La programación de los objetivos en las distintas áreas se realiza conjuntamente con la persona y se acompaña de una priorización temporal que se refleja en un plan de acción.

En la propuesta metodológica del apartado 13.3 se define un área social y de convivencia y otra área familiar. Entre estas dos áreas se sitúa la pregunta de la tabla 13.2 ¿a quién tengo y a quién necesito? Esta pregunta nos lleva a movilizar nuestro entorno valorando hasta dónde podemos contar con cada persona incorporándola en mayor o menor medida a nuestro nuevo proyecto vital.

La intervención parte de un estudio consciente de necesidades en el que se valora el punto de partida sobre el que se van construyendo los objetivos citados para, posteriormente, diseñar un modo de llevarlos a cabo. Cuando nos enfrentamos al "cómo", movilizamos nuevamente nuestro propio potencial ya redefinido y las posibilidades se dibujan en las tres premisas de Grotberg (2006):

- El puedo redefine nuestro propio potencial para impulsarnos a la reformulación.
- El soy recoge las fortalezas de carácter y la voluntad interior para enfrentarse a la adversidad.
- El tengo valora los apoyos que tenemos para reformular la vida.

La reformulación de ilímites es un proceso de intervención que busca una nueva consciencia personal desde la que construir una nueva vida con horizontes realistas de autorrealización. Para esto, es fundamental manifestarle a la persona confianza, decirle "creo en ti" y fomentar esta actitud en todos los microsistemas (Bronfenbrenner, 1987). En este sentido, la intervención debe ser integrada teniendo en cuenta todas las áreas y marcándose

en ellas objetivos realistas, motivadores y alcanzables. Se trata de que la persona valore su grado de satisfacción en los contextos en los que interactúa y formule objetivos para mejorar dicha satisfacción. El coaching contribuye a generar consciencia tanto de la propia realidad como de los ilímites que sobrevivieron al daño retando a la persona a ponerlos en funcionamiento hacia todo aquello que desea ser. Desde la fase de consciencia podemos dirigir a la persona a establecer un nuevo horizonte de autorrealización que cree un nuevo sentido para desarrollar el proyecto vital, ya sea el mismo, el reformulado o una nueva propuesta adaptada a las circunstancias actuales.

15.14 El ilímite como proceso de inclusión y emancipación social

El ilímite conlleva paralelamente al reconocimiento de sí mismo, un proceso de inclusión social que alude directamente a nuestro ser colectivo. El primer objetivo de la teoría del ilímite fue la concienciación social utilizando el argumento central de la teoría para demostrar que todos somos limitados e ilimitados y, por lo tanto, todos tenemos capacidad de apoyar y la necesidad de ser apoyados. Esto significa que la vida es interdependiente y el proyecto personal funcionará en la medida que genere sinergias positivas tanto con los demás proyectos personales como con su propio entorno.

La teoría del ilímite se rige por una voluntad de progreso personal que nos lleva a defender lo nuestro en la misma medida que respetamos los derechos de los demás. La teoría del ilímite elige el puedo y el quiero desarrollando una actitud de constancia, consciencia y dedicación. La actitud es un componente fundamental del ilímite, es la llave que enciende el motor que lo moviliza. Sin ella el ilímite sería solamente un potencial, una posibilidad de futuro nunca activada; sin embargo, a través de la actitud y al voluntad, el ilímite se materializa, poco a poco, en un proyecto vital que llevará a la persona a correr su propia carrera. Es necesario educar en la autoestima, en la autoconfianza y, junto a ellas, el autoliderazgo que toma definitivamente el timón de la propia existencia. Educar en el ilímite

también implica ser consciente de los obstáculos de la vida y saber que ésta nos exige coraje ante la adversidad.

El ilímite es una forma de ser, estar y construir en el entorno que nos es propio, una forma de aportar nuestro ser personal y nuestro carácter único e irrepetible a la cultura y a la sociedad de pertenencia. El ilímite es la herramienta fundamental que construye nuestro legado y lo hace a través del esfuerzo personal que se pone en marcha a partir de la voluntad firme de crear. La voluntad es un cruce entre nuestra adaptación a la realidad y los objetivos que cumplimos sobre la misma y nos enseña que no es fácil materializar un objetivo ya que exige un afrontamiento de la adversidad; pero, también nos recuerda que tenemos el potencial suficiente para conseguirlo.

El ilímite es un proceso de identidad personal que nos descubre una serie de capacidades sobre las que podemos descubrir y construir nuestro propósito, misión y visión vital. De esta forma, el ilímite es la brújula central que nos marca la construcción de un legado vital impregnado de nuestro ser único e irrepetible.

Una vez que la persona se define en límites e ilímites y tiene claro cómo quiere recorrer el camino hacia el horizonte vital, debe formular sus propios objetivos teniendo en cuenta el camino que asume recorrer y su tiempo vital. El sistema educativo debe generar consciencia a través de la acción dialógica en el descubrimiento del mundo, impulsando al alumnado a vivir en el tiempo y el espacio histórico que le toca pero, también, desarrollando su capacidad y haciéndolo libre para deconstruir dicho espacio. El tiempo tiene una vertiente personal y otra colectiva que se ven obligadas a coordinarse buscando espacios de desarrollo en los que se generen oportunidades para todas las autorrealizaciones. El sistema educativo debe enseñar al alumnado a priorizar tareas, centrándose en lo importante y reduciendo lo urgente, tal y como refleja el cuadrante de la energía en la figura 2.6. Nuestra energía personal siempre será

limitada, por lo tanto, nos exige un "cómo" eficaz y eficiente que nos marque el camino en el que se llega a un resultado óptimo con el menor coste posible de tiempo y energía.

Si creemos en el potencial humano y en la libertad de creación de autorrealizaciones y legados personales, tenemos que asumir que la persona nunca es un conjunto vacío, sino que llega al sistema educativo con un bagaje experiencial que tenemos que saber aprovechar. A partir de ese bagaje, la persona va a tener unos nuevos compañeros en la tarea de descubrir el mundo y de auto descubrirse a sí misma. A través de la acción dialógica, se toma consciencia de una realidad inacabada en la que tiene cabida nuestro genio creador y sobre la que podemos formular nuestros objetivos vitales.

La formulación de objetivos vitales nos lleva a otra gran certeza de la humanidad: sólo podemos ser en colectivo. Esto quiere decir que, por una parte, tenemos que tomar nuestras propias decisiones basadas en la reflexión y el aprendizaje y ser conscientes de lo que conllevan las mismas; pero, por otra parte, toda decisión implica a terceras personas y nos obliga a mantener una interdependencia con el entorno, por lo que es necesario proyectar las decisiones personales en el contexto en el que se desarrollarán teniendo en cuenta los obstáculos y los apoyos que se pueden encontrar.

El desarrollo del proyecto vital también implica una visualización interior clara de lo que somos y de lo que queremos ser. Esta visualización tiene que ser consciente del contexto en el que se realiza y, siendo crítica con el mismo, no puede obviar que sus objetivos son interdependientes con el contexto y de los apoyos y obstáculos que encuentre depende su realización.

La teoría del ilímite conlleva una sentencia: todos somos creadores pero todos necesitamos de los demás para llevar a cabo nuestras creaciones. Esto implica un desarrollo que exige resiliencia ante la adversidad, voluntad independiente e interdependencia con nuestro

entorno. Estos tres conceptos resultan imprescindibles en un sistema educativo que tenga como finalidad la formación de personas libres y capaces de forjar dialógicamente una nueva realidad. Es necesario educar para la adversidad en la consciencia de que la vida nos pondrá ante situaciones límites que nos exigirán firmeza y una respuesta propia anclada en nuestra escala de valores y en la defensa del proyecto vital. Por otra parte, se debe resaltar que la interdependencia surge de la voluntad independiente y de la libertad personal de crear. Ésta es la clave del desarrollo del ilímite: forjarse en consciencia un proyecto vital que la persona defenderá con firmeza y con fe en sí misma, superando los obstáculos que sobrevengan anclándose en los propios valores y forjando relaciones de beneficio mutuo que apoyen el desarrollo cooperativo de aquellos proyectos vitales que siguen el mismo camino.

La sinergia que se produce entre la resiliencia, la interdependencia y la voluntad independiente constituye una fuerza creadora en la que de cada acción sacamos una experiencia que incorporar al bagaje vital. Esto significa que el aprendizaje es permanente pero, además, se produce en comunión con el entorno que nos rodea.

Además de estos tres conceptos, existen otras dos competencias básicas para el desarrollo del ilímite en una sociedad inclusiva: la escucha activa y el conflicto. La escucha activa nos lleva a establecer una relación de empatía con nuestro entorno procurando comprender todos los puntos de vista (como propone el poliedro) y, a partir de los mismos, generar una solución en la que todos cedan y todos ganen. El conflicto es un fenómeno inherente a la vida humana que exige diálogo y comprensión. Es en este sentido en el que su solución se vuelve un fenómeno de creatividad humana basada en la empatía y en la voluntad de convivencia. El conflicto refleja la necesidad de interdependencia que tiene la humanidad y, a través de su solución dialógica, se produce el avance colectivo impulsado en cada proyecto vital.

Finalmente, el ilímite es un proceso de inclusión en el que cada persona es un elemento fundamental de la sociedad, una sociedad basada en la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo que tiene en cuenta toda su diversidad social y cultural reconociendo en ella un factor de desarrollo a proteger y a potenciar que el gobierno debe tener en cuenta en cada actuación. La diversidad debe ser apoyada en una red pública de servicios que proteja y contribuya al desarrollo de todos los proyectos vitales garantizándoles apoyo en las adversidades y velando por el bienestar de las personas que dependen del mismo. El ilímite también nos impulsa a acercarnos a la diferencia y convivir con ella en interdependencia, forjando proyectos de crecimiento mutuo que nos lleven a conocernos y reconocernos como miembros de una misma comunidad. Se trata de creer en la persona por encima de todo y potenciar el desarrollo de sus ilímites como parte del desarrollo de la comunidad, una comunidad interdependiente en conocimientos y competencias, sin prejuicios para apoyarse en la persona que, en cada momento, sea necesario. El ilímite es un proceso de codesarrollo en el que todos los miembros de la comunidad son actores y receptores y en el que cada autorrealización se refleja en un éxito comunitario que acoge a la minoría y a la mayoría en un progreso colectivo marcado por la diversidad y la tolerancia que nos desarrolla en una empatía dialógica y sinérgica en la que crecemos en la gran sinergia de la interdependencia.

16. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, V. y García, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales.* Madrid, España: Editorial Eos.

Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona, España: Paidós.

Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto.* Barcelona, España: Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio G6, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://catedu.es/escuela_de_paz/IMG/pdf/educ._eny_para_conflicto-_Gascon.pdf

Castel, R. (1995). De la exclusión con estado a la vulnerabilidad como proceso. *Cuadernos de Crítica de la Cultura, Archipiélago/21*, 27-36.

Castelao, A. (1931).*Álbum Nós.* Recuperado de http://castelaonarede.wordpress.com/castelao-artista/album-nos/

Castelao, A. (1939).*Debuxos de negros.* Recuperado de http://castelaonarede.wordpress.com/castelao-artista/debuxos-de-negros/

Castelao, A. (1974).*Obra completa I. Narrativa y teatro.* Madrid, España: Akal.

Cebreiros, J. (2012). *Ser feliz no implica ser idiota.* España: Javier Cebreiros Fernández.

Comunidades de divulgación científico técnica. Elergonomista.com. (2009) El proceso de la motivación. *El ergonomista.* Recuperado de basado en http://www.elergonomista.com/28nov03.html

García, J. (1997).*Educación de adultos.* Barcelona, España: Ariel.

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, España: Grao.

Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales.* Madrid, España: Santillana.

Covey, S. R. (2009). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona, España: Paidós.

Covey, S., Roger, A. y Roger, R. (2011). *Primero lo primero.* Barcelona, España: Paidós.

Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona, España: Gedisa Editorial

Delors, J. (1996).*La educación encierra un tesoro.* Madrid, España: Santillana.

Del Castillo, J. (1994). *Manual de desarrollo local.* Bilbao, España: Departamento de Economía y Hacienda. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Estudios de economía (11)

De Saint- Exupéry, A. (2010).*O principiño*. Vigo, España: Galaxia

Dyer, W. (1976).*Tus zonas erróneas.* Recuperado de http//: www.formarse.com.ar

Fernández, B. (2009, 3 de noviembre). El esquema de Kohlberg revisado: R. S. Peters y la educación moral temprana. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.* Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2926/2962

Forés, A. y Grané, J. (2012).*La resiliencia en entornos socioeducativos.* Madrid, España*:* Narcea S.A. de Ediciones.

Frankl, V. (1991).*El hombre en busca de sentido.* Barcelona, España: Editorial Herdel.

Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993).*Pedagogía de la Esperanza.* Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997).*A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.

Freire, P. (2000).*Pedagogía del oprimido.* Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación.* Madrid, España: Morata.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia.* México, México: Fondo de Cultura Económica: CREFAL.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Autonomía*. México, DF, México: Siglo XXI.

García, J. (1997).*Educación de adultos.* Barcelona, España: Ariel.

García, F. y García, L. T. *La problematización. Etapa determinante en una investigación.* México, México: Cuadernos ISCEEM (1).

García, S., González, E. (productores) y Bollaín, I. (1999). *Flores de otro mundo.* España. Alta Films.

Gardner, H. (1993).*Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós Transiciones.

Gardner, H. (1994).*Educación artística y desarrollo humano.* Madrid, España: Paidós Ibérica.

Gardner, H. (1995).*Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T.S. Eliot, Martha Graham, Mahatma Gandhi*. Barcelona, España: Paidós.

Gardner, H. (1999).*Mentes extraordinarias: cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad.*Barcelona, España: Kairós.

Gardner, H., Feldman, D.H., Krechevsky, M., Viens, J., Chen, J.Q. e Isberg, E. (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I (Construir sobre las capacidades infantiles.* Madrid, España: Morata.

Gardner, H. (2001).*La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós Transiciones.

Gardner, H. (2005).*Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.* Barcelona, España: Paidós.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo.* Barcelona, España: Paidós.

Gil, J. (2012). *La senda del despertar*. Vigo, España: Bubok Publishing S.L.

Goleman, D. (2010).*Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum.* Madrid, España: Morata.

Guttman, A. (2001).*La educación democrática. Una teoría política de la educación.*Barcelona, España: Paidós.

Henderson, N. y Milstein, M.M.(2003).*Resiliencia en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Henderson, E. (2006).*La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades.* Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica.* Madrid, España: Popular.

Jollien, A. (1999). *Elogio de la debilidad*. Barcelona, España: RBA Libros.

Johnson, S. (2004). *¿Quién se ha robado mi queso?* Recuperado de http://www.villadiego.com/Biblioteca/Quien_se_ha_llevado_QUESO.htm

Luft, J. (1976). *La interacción humana.* Madrid, España: Marova.

Martín, O. (2001). *Ángeles sin nombre.* Madrid, España: Emotional Books.

Maxwell, J.C. (1997). *Actitud de vencedor.* Nashville, EE.UU: Editorial Caribe.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid, España: Editorial PAIDEIA – Morata.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid, España: Editorial Paidós Ibérica.

Obaya, A. y Ponce, R. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *Contactos 76, 31 - 37*. Recuperado de http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n76ne/competencias.pdf

Ortega, J. (1914).*Meditaciones del Quijote*. Madrid, España: Residencia de estudiantes.

Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral.* México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Pujolás, P. (2002).*El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aula.* Zaragoza, España: Universidad de Vic.

Rivero, M. (2009). *De Roncesvalles a Compostela: un recorrido por valores, habilidades, recursos, y actitudes.* Vigo, España: Ingafor, S.L.

Rivero, M. y Santalla, I. (2011). *El ilímite del potencial humano.* A Coruña, España: Escuela de Finanzas.

Rivero, M. (2013). *De Roncesvalles a Compostela: un recorrido por valores, habilidades, recursos, y actitudes.*

Rollano, D. (2004). *Educación en valores. Teoría y práctica para los docentes.* A Coruña, España: Ideas propias.

Rousseau, J.J. (1999). *Discurso sobre el origen de la desigualdad*. Recuperado de www.elaleph.com

Santalla, I. (2009).*O ilímite de pensarte libre.* Noia, España: Toxosoutos.

Sharma, R.S. (2002). *El monje que vendió su Ferrari*. U.S.A.: Plaza Janes.

Trías, F. y Rovira, A. (2004).*La buena suerte*. España: Empresa activa.

Trilla, J. (1997). *Animación Sociocultural.* Barcelona, España: Ariel.

UNESCO (1948).*Declaración Universal de los Derechos Humanos.* París, Francia: UNESCO

UNESCO (1996). *Nuestra diversidad creativa.* París, Francia: UNESCO

UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.* Johannesburgo, África: UNESCO.

UNESCO (2005).*Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.* París, Francia: UNESCO.

Vanistendael, E. (2012).Creure que és possible. Facilitar la resiliència. Girona, España: Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=QMFH3Utaz8U .

VV.AA.: *Constitución Española 1978-2003, 25 aniversario.* Zaragoza, España: Aneto Publicaciones S. L.

VV.AA.: *Estatutos de autonomía. Galicia.* Madrid, España: Imprenta nacional del Boletín Oficial del Estado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA