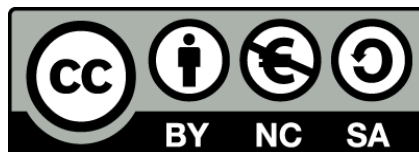




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Adaptación del método de Paulo Freire para la formación de adolescentes: Una propuesta para la Educación Moral

Miguel Antonio Ahumada Cristi



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.



FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**ADAPTACIÓN DEL MÉTODO DE PAULO FREIRE PARA LA FORMACIÓN
DE ADOLESCENTES: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN MORAL.**

**Tesis para optar al grado de
Doctor en Educación y Sociedad**

Por Miguel Antonio Ahumada Cristi
Dirección de la Dra. Xus Martín García

Universidad de Barcelona
Campus Mundet
2012 – 2015



UNIVERSITAT DE BARCELONA



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

**ADAPTACIÓN DEL MÉTODO DE PAULO FREIRE PARA LA FORMACIÓN DE
ADOLESCENTES: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN MORAL.**

Trabajo presentado en la Facultad de
Pedagogía de la Universidad de Barcelona
como requisito para la obtención del título
de Doctor en Educación y Sociedad.

Por Miguel Ahumada Cristi: _____

Dirección de la Dra. Xus Martín García: _____

Universidad de Barcelona

Campus Mundet, 2015

Miguel Antonio Ahumada Cristi

**ADAPTACIÓN DEL MÉTODO DE PAULO FREIRE PARA LA FORMACIÓN DE
ADOLESCENTES: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN MORAL.**

Trabajo presentado en la Facultad de
Pedagogía de la Universidad de Barcelona
como requisito para la obtención del título
de Doctor en Educación – 2015.

Banca evaluadora:

Nombre y Apellidos	Firma
DR. / DRA: _____	_____
DR. / DRA: _____	_____
DR. / DRA: _____	_____
DR. / DRA: _____	_____
DR. / DRA: _____	_____

Aprobada: _____ en ____/____/____

Observaciones: _____

“Pienso en ti, compañera de mis días y del porvenir”

Te siento, hijo, llenas mi vida de alegría y esperanza.

Para mis amados padres.

AGRADECIMIENTOS

Con respeto y admiración, agradezco el desarrollo de este trabajo a mi Directora de Tesis la Profesora Xus Martín García. Por su apoyo amable y continuo, por su luz espiritual y su sabiduría para aconsejarme. Bajo su dirección aprendí cosas valiosas que quedarán en mi memoria y espíritu.

Doy mis sinceros agradecimientos a los miembros de la Escuela Estadual Ana Rosa de Araújo, especialmente al Coordinador Académico, Wellington Santos, y a los alumnos y alumnas que, siempre con bello ánimo, participaron de mi investigación de campo.

A mi compañera Juliana Franzi, por su amor, paciencia y delicado apoyo, y a nuestro hijo Giovanni, por guiarme a través de sus juegos y su risa. A mi amado padre, Héctor Ahumada, que junto a Dios me envía su poesía y amistad. A mi amada y noble madre, Raquel Cristi, por su amor, por su ejemplo de lucha por una sociedad más justa y solidaria, por mostrarme con calidez los distintos caminos de la vida. A mis cuatro hermanos, Víctor, Carlos, Javiera y Ana María, por estar presentes.

Doy las gracias a mis amigos Jorge Benavides, Diana Aguilar y Betty Nevares, por haberme acogido tan amablemente en Barcelona, y por tenderme la mano en más de una oportunidad para que concretara el proceso de Doctorado.

Mis agradecimientos van también a quienes de alguna manera colaboraron en la realización de este trabajo: mi hermano Víctor Ahumada; mis tíos Alfredo Hess y Carlos León; los profesores Josep Puig, Ulisses Araújo, Jorge Salgado, Emerson Pereti y la profesora Montserrat Payá.

A Arantza Almenta, quien con alegría y fidelidad me tendió la mano en momentos difíciles. Muchas gracias.

A todos mis grandes amigos y maravillosos colegas y excolegas de trabajo (CSJR; MAE; USP; UFVJM; UNILA). A aquellos que lucharon o luchan por una educación que pueda hacer del mundo un lugar más justo, solidario y placentero de habitar.

Lo indispensable es que reconozcamos que los principios morales son reales en el mismo sentido en que lo son las demás fuerzas; que son inherentes a la vida de la comunidad y a la maquinaria activa del individuo. Si podemos asegurar una fe genuina en este hecho, habremos asegurado las únicas condiciones que son, finalmente, necesarias para obtener de nuestro sistema educativo toda su posible eficacia. El maestro que opera con esta fe encontrará oportunidades éticas en toda rama de estudio, en todo método de instrucción y en todo incidente de la vida escolar, desde el primer día hasta el último.

John Dewey

ÍNDICE

RESUMEN.....	15
ABSTRACT.....	16
INTRODUCCIÓN.....	17
Interrogante y objetivos.....	23
PARTE TEÓRICA	
CAPÍTULO I: LA VIRTUD Y LOS VALORES.....	26
Presentación.....	27
Objetivos del Capítulo IV.....	28
1.1 Sobre la virtud.....	29
1.1.1 La virtud en Platón.....	33
1.1.1.1 Alcances políticos de la virtud en Platón.....	35
1.1.2 La virtud en Aristóteles.....	37
1.1.2.1 Virtudes éticas y dianoéticas	38
1.1.2.2 El modo de ser del sujeto en cuanto a la virtud	39
1.1.3 MacIntyre y el desarrollo histórico de la virtud	44
1.1.3.1 El proceso de construcción de la virtud	45
1.1.3.2 El resultado de una ética histórica de la virtud: las prácticas morales.....	49
1.1.3.3 El orden narrativo de una vida humana y la tradición moral.....	50
1.2 Sobre los valores.....	57
1.2.1 La corriente subjetivista	59
1.2.2 La corriente objetivista	64
1.2.2.1 Max Scheler y la ética material de los valores	66
1.2.2.2 Ortega y Gasset la objetividad de los valores	69
1.2.3 Una posición conciliadora de carácter relacional: Risieri Frondizi	71
1.2.4 Los valores morales (Adela Cortina).....	77
1.2.5 El formalismo ético y el deber-ser en Kant	79
CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN MORAL.....	83
Presentación.....	84
Objetivos del Capítulo II.....	85
2.1 Aproximaciones a la educación-moral	87
2.1.1 Educación y moralidad.....	90
2.1.2 La virtud y la moral, ¿pueden ser enseñadas?.....	94
2.2 La educación moral en Sudamérica.....	100
2.2.1 La educación-moral en el currículo escolar sudamericano.....	103
2.2.3 Síntesis histórica de la educación moral en Brasil	106
2.2.3.1 Los jesuitas y la Corona Portuguesa	106

2.2.3.1 La Independencia de Brasil y su sistema político-pedagógico	108
2.2.3.2 La Escuela Nueva en Brasil	109
2.2.3.3 La postura contra-hegemónica	111
2.2.3.4 La educación moral en el Período Militar y en el retorno a la democracia.....	112
2.3 Paradigmas de educación moral	118
2.3.1 La educación en valores absolutos	119
2.3.2 La educación moral como clarificación de los valores	123
2.3.3 La educación moral como socialización	126
2.3.3.1 Émile Durkheim y el origen colectivo de la moral	126
2.3.3.2 Carlos Cullen y la moral como desarrollo social	129
2.3.4 La educación moral como desarrollo y razonamiento	133
2.3.4.1 El desarrollo del razonamiento moral en Jean Piaget	136
2.3.4.2 El desarrollo del juicio moral en Lawrence Kohlberg	140
2.3.5 Educación moral y afectividad.....	145
2.3.5.1 Breve conceptualización de la afectividad.....	146
2.3.5.2 Desarrollo moral y afectividad: una mirada desde la psicología.....	150
2.3.6 La educación del carácter.....	157
2.3.6.1 Thomas Lickona y la educación del carácter.....	160
2.3.7 La construcción de la personalidad moral	164
2.3.7.1 Una duda sobre la construcción de la personalidad moral.....	167
CAPÍTULO III. EL MÉTODO DE PAULO FREIRE.....	169
3.1 Paulo Freire.....	170
3.1.1 Antecedentes biográficos.....	170
3.1.2 Síntesis del pensamiento de Freire.....	173
3.2 El Método Paulo Freire.....	175
3.2.1 El levantamiento del universo vocabular.....	176
3.2.2 Los círculos de cultura.....	179
3.2.3 Fundamentación de una metodología dialógica.....	182

PARTE EMPÍRICA

PRESENTACIÓN.....	186
CAPÍTULO IV. EL UNIVERSO VOCABULAR.....	187
OBJETIVOS DEL CAPÍTULO IV.....	188
4.1 Metodología cualitativa: acercamiento a los fundamentos y características.....	189
4.1.1 Características de la metodología cualitativa.....	191
4.1.2 Límites y posibilidades de la metodología cualitativa	192
4.2 Técnicas e instrumentos de investigación aplicados en nuestro estudio de campo....	194
4.2.1 La observación participante.....	195
4.2.1.1 Observación participante en nuestro estudio	196
4.2.2 La entrevista.....	199
4.2.2.1 La entrevista en nuestra investigación.....	200
4.2.3 El cuestionario: notas sobre la elaboración, aplicación y análisis.....	201
4.2.3.1 El cuestionario en nuestro estudio.....	203
4.3 Análisis general de datos cualitativos: consideraciones y descripción del proceso....	213
4.3.1 Dificultades en el análisis de datos.....	213
4.3.2 El análisis paso a paso.....	214
4.3.3 La codificación de los datos.....	215
4.3.4 El informe post-análisis.....	217
4.4 Escenario y sujetos de estudio.....	220
4.4.1 Descripción del escenario.....	222
4.4.2 Nuestra entrada al escenario y la organización de nuestro trabajo.....	231
4.4.3 Los sujetos de estudio.....	233
4.5 Análisis de datos: levantamiento del universo vocabular.....	235
4.5.1 Primera acción: presentándonos y conociendo a los/as estudiantes.....	236
4.5.2 Segunda acción: la observación participante.....	239
4.5.2.1 Análisis de datos observación participante.....	241
4.5.3 Tercera acción: la entrevista.....	257
4.5.3.1 Análisis de la entrevista.....	258
4.5.4 Cuarta acción: aplicación de las encuestas.....	266
4.5.4.1 Análisis encuesta aplicada a los/as estudiantes.....	267
4.5.4.2 Análisis encuesta aplicada a los/as profesores/as.....	284
4.6 Reducción de los datos y el universo vocabular seleccionado.....	287
4.6.1 Síntesis de la observación participante.....	287
4.6.2 Reducción de la entrevista.....	290
4.6.3 Síntesis del cuestionario alumnos.....	292
4.6.4 Suma del cuestionario profesores.....	294
4.6.5 Las palabras o ideas generadoras preliminares.....	294

4.6.6 El universo vocabular seleccionado.....	299
CAPÍTULO V. LOS CÍRCULOS DE CULTURA.....	301
PRESENTACIÓN.....	302
OBJETIVOS DEL CAPÍTULO V.....	303
5.1 Organización de los grupos y de los círculos de cultura.....	304
5.1.1 Las dinámicas seleccionadas.....	305
5.1.2 Sobre los grupos de trabajo y el análisis de datos.....	308
5.2 Círculos de cultura primer grupo.....	310
5.2.1 Sesión piloto: el cariño.....	311
5.2.2 Primer círculo: Facebook.....	318
5.2.3 Segundo círculo: comprar ropa.....	327
5.2.4 Tercer círculo: violencia	338
5.2.5 Cuarto círculo: estudiar y cultivarse.....	358
5.2.6 Quinto círculo: religiosos y abusos sexuales.....	375
5.2.7 Sexto círculo: apoyo, afectividad y comprensión familiar.....	389
5.2.8 Séptimo círculo: fiestas.....	405
5.2.9 Octavo círculo: responsabilidad en las relaciones sexuales.....	418
5.2.10 Noveno círculo: asumir responsabilidades.....	429
5.2.11 Décimo círculo: discriminación.....	436
5.3 Aportaciones derivadas de los círculos de cultura.....	438
5.3.1 La influencia de las dinámicas seleccionadas y la relación palabra–círculo.....	438
5.3.2 Importancia de los roles en la construcción dialógica de la moralidad.....	442
CAPÍTULO VI: ÚLTIMAS REFLEXIONES.....	445
6.1 Conclusiones generales	446
6.2 Limitaciones y proyecciones.....	448
BIBLIOGRAFÍA.....	450

ANEXOS

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”

Paulo Freire

RESUMEN

El presente estudio de doctorado se centraliza en el área de educación moral. Nuestro objetivo fue comprender qué puede favorecer el método de Paulo Freire para el desarrollo de la moralidad en estudiantes adolescentes. Para organizar las acciones que confiábamos nos conducirían hacia el logro de esta meta, dividimos nuestro trabajo en dos grandes partes, una teórica y una empírica. En la primera, estudiamos y discutimos una parte importante de la teoría que gira en torno a tres aspectos fundamentales del área de concentración: primeramente, la moral en tanto virtudes y valores; es decir, los caracteres constitutivos de la virtud, de los valores y de los juicios de valor; en segundo término, atendemos la educación moral, su naturaleza, parte de su desarrollo histórico y los modelos o paradigmas de formación de la moralidad; por último, explicamos en qué consiste el famoso *Método Paulo Freire*. La segunda parte, la empírica, fue desarrollada a partir de un estudio de campo, nuestro escenario de investigación fue un colegio público del Estado de São Paulo, Brasil, y nuestros sujetos de estudio, lógicamente, fueron estudiantes en etapa de adolescencia. En este escenario, y con estos sujetos, aplicamos el método del profesor brasileño en sus dos momentos esenciales: el ‘levantamiento del universo vocabular’ y la realización de los ‘círculos de cultura’. Básicamente, el levantamiento del universo vocabular consiste en insertarse en el escenario e interactuar con el grupo para descubrir palabras –llamadas por Freire de generadoras– que retraten ideas, pensamientos, frustraciones, deseos, esperanzas, hablas del lenguaje común o acciones pertenecientes a la cultura del grupo en general. Los círculos de cultura son, en términos globales, encuentros dialógicos en que se problematizan estas palabras (que pasan a ser ‘temas generadores’) con el objetivo de construir, en la comunicación y el intercambio de ideas, una conciencia más amplia de ellas. Para adaptar el método de Paulo Freire de acuerdo a nuestras pretensiones, procuramos descubrir conceptos asociados a temas éticos, de manera de realizar círculos de cultura que favorecieran la aparición, simultánea, de razonamientos morales y afecciones, aunque por sobre todo disposiciones o actitudes éticas en torno a la discusión de un problema moral. Todas estas acciones nombradas nos permitieron comprender, con menor o mayor incerteza, las aportaciones del *Método Paulo Freire* para el desarrollo dialógico de la moralidad.

PALABRAS CLAVE: Educación Moral – Método Paulo Freire.

ABSTRACT

This doctoral study focuses on the moral education area. Our purpose was to understand how Paulo Freire's method can favor the development of morality in teenage students. In order to organize the actions that we trusted to successfully lead us towards this goal, we divided our work in two main parts, a theoretical and an empirical one. Within the first one we studied and discussed an important part of the theory which centers on three fundamental aspects of the concentration area: first the moral in terms of virtues and values, that is, the features comprising virtue, values and value judgments; secondly we concentrated on moral education, its nature, part of its historical development and the patterns or paradigms of the formation of morality; and last we explained what the famous Paulo Freire Method consists of. The second part, the empirical one, was developed from a field study, our research having been conducted at a public school in São Paulo State, Brasil, and our subjects for study having been teenage students, of course. At this site and with these subjects we applied the Brazilian professor's method in its two essential moments: 'searching vocabulary universe' and performing 'culture circles'. Basically, the search for the vocabulary universe consists of getting into the site and interacting with the group to find words - called generative by Freire - which represent ideas, thoughts, frustrations, wishes, hopes, common language speeches or actions belonging to the group's culture in general. The culture circles are, overall, dialogical encounters in which such words are problematized (turning into 'generative themes') with the purpose of building a broader consciousness of them in communication and interchange of ideas. So that Paulo Freire's method could be adapted to our aims, we sought to discover concepts related to ethical themes, so as to perform culture circles that would favor the simultaneous emerging of moral reasonings and affections, yet being mainly dispositions or ethical attitudes concerning arguments on a moral issue. All the foregoing actions allowed us to understand, with lower or higher uncertainty, the contributions of Paulo Freire Method to the dialogical development of morality.

KEYWORDS: Moral Education – Paulo Freire Method

INTRODUCCIÓN

Pensaba Bertrand Russell que ‘la historia del mundo es la suma de aquello que hubiera sido evitable’, y pensaba, además, que la educación es el medio más perfecto para frenar este trágico desarrollo histórico. En el mundo hubo, y todavía hay muchos, horrores y sufrimientos evitables. Sin embargo, las imágenes del mundo –que nos preexisten o en las cuales vivimos– también suelen ser diáfanas y sublimes. A veces en cuestiones cotidianas nos encontramos con este tipo de representaciones que, si nos distraemos, pasan sin que las podamos percibir y admirar. En ocasiones, cuando sí las sentimos, pareciera que nos vemos sumergidos en un planeta extraño. En un mundo que para muchos es hostil, y en donde las actividades diarias son rápidas y abundantes, es de extrañar detenernos en un sentir humanamente placentero y profundo.

En un día cualquiera, podemos ver en los espacios públicos personas que, aunque sean de mundos desconocidos o que creemos conocer, nos confortan el alma con acciones muy simples. Nos quedaremos, aunque sea mezquino de nuestra parte (porque de seguro no ha de incorporar a todos los lectores), con una sola imagen que de alguna manera retrata lo que estamos diciendo y que nos permite abrir el tema de la educación. Se trata de un cuadro humano, a nuestro juicio, perfecto: el beso y abrazo tierno de una madre a su hijo que ama, el rito de despedida antes que este cruce la puerta de entrada al colegio. Tal vez, entre las múltiples esperanzas que la madre deposita antes de entregar a su hijo, está que el niño cultive la heráldica y bella lozanía de su tierna vida: la escuela como experiencia que colabora en desarrollar una personalidad que, en el convivir con los demás –a pesar de las alegrías y tristezas que provoca la difícil tarea de aprender a vivir con los otros– se haga cada vez más noble, justa y solidaria. Por razones como estas es que no ha de parecer tan curioso, entonces, que estos valores (o en el sentido clásico, virtudes) sean elementos esenciales de los discursos que desde hace siglos se vienen haciendo en el área de educación. Es como si el razonamiento y espíritu educativo se concentrara, entre otras cosas importantes, en estas excelsas esperanzas: la nobleza, la justicia y la solidaridad¹. No vemos motivo, de todos modos, para que un argumento pedagógico tenga que ser muy diferente. Lo que puede y suele variar, y bueno que así sea, es cómo se entienden estos conceptos y qué otros se agregan al discurso.

¹ Benjamin, W., (1993) *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós; Dewey, J., (1934) *Los principios morales que cimentan la educación*. Madrid: Espasa Calpe.

Si el deseo es que la historia del mundo que continuamos construyendo deje de sumar cuestiones negativas evitables, se nos hace estrictamente necesario construir sociedades más justas y solidarias². En efecto, la idea de ciudadanos justos, participativos, críticos y generosos, que procuran la cohesión social y la felicidad colectiva, por sobre la segregación social y el individualismo, se ha tornado un discurso muy en boga en los distintos organismos sociales (políticos, religiosos, académicos, artísticos, culturales, etc.). También es casi una certeza que el mejor camino para cristalizar tal discurso es una educación volcada, efectivamente, a la construcción dialógica, no impositiva, de una moralidad que favorezca el desarrollo de espíritus justos y solidarios³.

Piensa Adela Cortina que para que la vida común sea positiva y para que la moral tenga un alto nivel en la vida y en la sociedad, “importa que los ciudadanos tengan virtudes morales bien arraigadas y se propongan metas comunes desde el respeto mutuo y desde la amistad cívica. Cosas todas ellas imposibles de lograr si no es empezado desde la educación, empezado desde el comienzo a educar ciudadanos auténticos, verdaderos sujetos morales, dispuestos a obrar bien, a pensar bien y a compartir con otros acción y pensamiento. Este es, a fin de cuentas, el problema prioritario de cualquier país, invertir en educación es su mejor apuesta”⁴. Nosotros compartimos este razonamiento:

Son varias las esferas de la formación humana y cada una cumple un importante rol en lo que se puede entender como educación. Entre las dimensiones comúnmente conocidas encontramos la intelectual, la afectiva, la artística, la corporal y la moral. Esta última, por tener la misión de «*dar dirección y sentido al ser humano en su conjunto*», se ha entendido como aquella que debe atravesar todas las facetas restantes, es decir, ser transversal a todo el proceso formativo en sus múltiples esferas⁵. En efecto, basta solo detenernos a reflexionar un poco para entender que la educación de la moralidad es, ni más ni menos, la educación en sí⁶. Por lo tanto, es incorrecto hablar de educación sin aludir de alguna manera a su profundo fundamento moral.

² Rorty, R., (2000) *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós; Cortina, A., (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel; Martínez, M., *La Educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 7, Educación y Democracia.

³ Buxarrais, M. y et al, (2001) *La educación moral en la primaria y secundaria. Una experiencia española*. México DF: Edelvives/Progreso ; Hoyos, G., Ruiz, A., (2008) *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Civitas; Puig, J.; Martín, X., (1998) *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé; Puig, J. (2000) *Aprender a dialogar*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje; Cortina, A., (2007) op. cit.

⁴ Cortina, A. (2007) op. cit. p. 253

⁵ Cfr. Puig, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, p. 14

⁶ Reboul, O., (1988) *Filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 93

Hasta aquí, estas razones nos parecen suficientes para justificar la elección de nuestra área de estudio: la educación de la moralidad. Corresponde, entonces, mencionar por qué hemos escogido al Paulo Freire como una alternativa.

La dimensión ética de la educación ha sido pensada a partir de diferentes argumentos y fines, lo que genera, en la práctica, distintos modelos para educar moralmente al sujeto. Para establecer seguridad en las relaciones sociales, se ha pensado como la transmisión de valores absolutos; o inversamente, como un proceso de esclarecimiento de una moral relativa al sujeto. También ha sido pensada como socialización, en donde los valores –que obtienen la estructura de normas, deberes y derechos– deben ser una construcción colectiva. Otras alternativas son las siguientes: que el sujeto, por medio de su fondo sentimental y emotivo se conecte con las cosas del mundo, que las comprenda a partir de su estructura afectiva; que la formación moral viabilice la adquisición de virtudes que promuevan el bienestar social; como un proceso de construcción individual y colectivo en donde factores cognitivos (como el juicio) se fortalecen en función de la autonomía moral.

Todas estas opciones de formación valorativa tienen sus grandes méritos, pero también sus problemas, siendo el error más frecuente el hecho de exagerar sus tesis. No obstante, hay una que, a diferencia de las anteriores, pero no libre de límites, procura la construcción de una moral basada en la capacidad de comprensión del ser como centro único e interno, *en* el mundo, al mismo tiempo de comprenderlo como ser social, *con* el mundo, la alteridad. Aquello, nunca concebido como un dualismo, sino como una razón y acción que no impida al sujeto ser el artífice, el constructor crítico, de una forma legítima de vida, pero que tal construcción no mengue el desarrollo de otras formas válidas de vivir. Es un modelo que procura la construcción autónoma, crítica, de una personalidad moral que favorezca, en el pensamiento, habla y acción, el *Bien* y la *felicidad* (individual y colectiva). Trátase, desde otro ángulo, de un modelo que defiende la diversidad moral, aun cuando para ello exista la necesidad de algunos fundamentos éticos objetivos, tales como la justicia y la solidaridad.

Volviendo al tema con el que iniciamos esta introducción, cabe destacar que todas estas metas enunciadas, la nobleza humana, el espíritu justo, solidario y capaz de afectar-se sentimentalmente con los hechos o fenómenos del mundo, son difíciles de concretizar (de llevar a la acción) si entre ellas no existe un punto en común: la comprensión, una la lectura de la vida y del mundo. Como pensaba Gadamer, la educación debe procurar que los sujetos aprendan a comunicarse y entenderse entre ellos, con lo que hacen en sus diversos contextos y sentidos. El aprender estas dos cosas, que se remiten entre ellas, tiene como fin aprender a comprender el mundo y a los seres que viven en él, para amarlo y protegerlo, para saber vivir

legítima y dignamente. De acuerdo a Gadamer, cuestiones como estas, en especial el entendimiento, que promueve la acción, demuestran si verdaderamente nos hemos bien educado⁷. La educación, entonces, tiene siempre un alcance moral. Los seres humanos no nacemos éticos ni comprensivos, nos podemos tornar tales, y ello depende bastante de la educación recibida o puesta al alcance.

En fin, de acuerdo al tema que nos conmina, recién ahora podemos hacernos la pregunta: ¿qué relación tiene el *Método Paulo Freire* con todo lo mencionado en las líneas anteriores? Confiamos que bastará señalar que conceptos como la nobleza, la justicia, la solidaridad, el diálogo y la comunicación, el entendimiento y el amor al mundo, son extremadamente representativos del grueso de la obra de Freire. Por lo tanto, el pensamiento pedagógico del profesor brasileño encaja perfectamente en el discurso de educación moral que venimos construyendo. De manera muy global, Freire propone un método de alfabetización y concientización basado en la *dialogicidad* del acto educativo (comunicarse y comprenderse), un método que a la par de favorecer habilidades técnicas (leer y escribir), procura el desarrollo de la capacidad de los sujetos de ‘leer críticamente el mundo’, en pos de construir una conciencia cada vez más crítica de la realidad. Freire esperaba, entre otras cosas importantes, que a partir de su método los sujetos se tornaran ciudadanos transformadores, espíritus críticos, libres y participativos⁸. La implicancia política es obvia, pues se trata de un proceso que va de la palabra a acción: la construcción de un mundo más justo y solidario, i. e., más placentero de habitar.

En este contexto, nuestro interrogante inicial de tesis resultó ser necesariamente este: *¿Qué puede favorecer el Método Paulo Freire para la educación moral?* Una pregunta bastante amplia, que luego reduciríamos a la siguiente: *¿Qué puede favorecer el Método Paulo Freire para la educación moral de los adolescentes?* Fue esta pregunta la que dio inicio nuestro trabajo de doctorado.

Para responder al interrogante, nos fijaríamos en sus variables más evidentes: educación moral (en adolescentes) y el Método Paulo Freire. Para el desarrollo de estas dos variables, dividimos nuestra tesis también en dos grandes fracciones, una teórica y una empírica, y cada una cuenta con tres capítulos.

⁷ Gadamer, H., (2002) *Educuar es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁸ Freire, P., (2001) *Política y Educación*. México DF: Siglo XXI; Freire, P., (2007) *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.

La parte de la teoría fue organizada en tres grandes apartados:

CAPÍTULO I. LA VIRTUD Y LOS VALORES
Precisamos los caracteres constitutivos de dos conceptos medulares de la moral, por ende, de la educación moral: la virtud, los valores y los juicios de valor.
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN MORAL
Explicamos y discutimos la educación moral, sus características y objetivos, parte de su desarrollo histórico (especialmente en América Latina) y los paradigmas o tendencias de educación de la moralidad.
CAPÍTULO III. EL MÉTODO DE PAULO FREIRE
Explicamos en qué consiste el <i>Método Paulo Freire</i> , para luego proyectarlo a los objetivos de nuestro trabajo. Esta última acción nos llevó a precisar qué se entiende por adolescencia.

La parte empírica también se compone de tres capítulos. El primero y el segundo corresponden a nuestra investigación de campo, que fue realizada en una Escuela Estadual Dona Ana Rosa de Araújo, São Paulo Capital, Brasil. Nuestros sujetos de estudio fueron treinta y seis estudiantes adolescentes –hombres y mujeres– en períodos etarios de entre quince y diecisiete años. Con ellos trabajamos el método de Paulo Freire, con algunas adaptaciones, en sus dos grandes momentos: el levantamiento del ‘universo vocabular’ (también llamado de ‘descubrimiento de las palabras generadoras’) y la aplicación de los ‘círculos de cultura’ (también llamados de ‘encuentros dialógicos’).

Básicamente, el universo vocabular es el nombre que recibe una batería de palabras o ideas que, de acuerdo a Freire, son de gran relevancia en la cultura cotidiana de las personas que participarán en los círculos de cultura, i. e., retratan importantes experiencias existenciales. Para descubrir este universo, Freire propone la realización de entrevistas; nosotros, aplicamos una técnica y dos instrumentos asociados a la metodología cualitativa: la observación participante, la entrevista y el cuestionario mixto. Esto nos permitió descubrir un gran universo de palabras generadoras, de las cuales decidimos elegir solo veinte. Y con estos vocablos o ideas trabajaríamos también veinte círculos de cultura (una palabra para cada círculo).

Los círculos de cultura son sesiones dialógicas basadas en la problematización de una palabra o idea del universo vocabular. Es una actividad que permite que los estudiantes asocien vitalmente la palabra generadora con sus propias realidades y significados de mundo,

y también para que sus realidades y significados de mundo sean expuestos y discutidos con los demás (problematización). La discusión y el aprendizaje de los contenidos –claros y simbólicos– que envuelven al concepto, se lleva a cabo en un ambiente dialógico de socialización y cooperación.

Para tener una mayor certeza de las aportaciones del *Método Paulo Freire* a la educación moral de adolescentes, como apuntamos, decidimos aplicar veinte círculos de cultura. Por lo tanto, debíamos levantar un universo vocabular al menos de veinte palabras (una para cada círculo). Y realizamos los círculos de cultura a partir de cinco dinámicas diferentes. Las tres primeras son típicas del método de Freire, lectura de la palabra, fichas de cultura, leer un texto; la cuarta es clásica de la metodología de educación en valores, ver un vídeo; la última es una adaptación de los dilemas morales de Kohlberg. Gracias a la realización de estas acciones, pudimos comprender –con menor y mayor incerteza– las aportaciones del método de Paulo Freire para la formación moral de estudiantes adolescentes. Es decir, responder al interrogante inicial de nuestro trabajo de doctorado.

En fin, estos son los tres capítulos que componen la parte empírica:

CAPÍTULO IV. EL UNIVERSO VOCABULAR
Explicamos los fundamentos, características, instrumentos y técnicas de investigación de la metodología seleccionada. Luego, describimos los hechos que nos permitieron encontrar el escenario de estudio, justificamos nuestras acciones en el campo (la colecta de datos) y analizamos la información que nos permitió levantar el universo vocabular deseado.
CAPÍTULO V. LOS CÍRCULOS DE CULTURA
Comenzamos explicando las dinámicas que usamos para desarrollar los círculos de cultura. Después describimos los resultados de estos ejercicios, es decir, presentamos una lectura del resultado de las dinámicas.
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES
Respondemos a la pregunta inicial <i>¿qué puede favorecer el Método Paulo Freire para la formación moral de estudiantes adolescentes?</i> , para luego proyectar los límites y posibilidades de nuestro estudio como una alternativa más para la educación moral.

INTERROGANTE Y OBJETIVOS

Interrogante

¿Qué puede favorecer el Método Paulo Freire para la formación moral de estudiantes adolescentes?

Objetivo general:

Comprender las aportaciones del método de Paulo Freire para la educación de la moralidad.

Objetivos específicos:

a) Para la parte teórica:

- *Entender y explicar los caracteres constitutivos de dos conceptos medulares de la educación moral: la virtud y los valores.*
- *Explicar y discutir la educación de la moralidad, parte de su desarrollo histórico (general y en América Latina) y los modelos o paradigmas de educación moral.*
- *Comprender y explicar en qué consiste el Método Paulo Freire.*

b) Para la parte empírica:

- *A partir de un trabajo de campo, levantar un universo vocabular de veinte palabras generadoras representativas de nuestros sujetos de estudio.*
- *Realizar veinte círculos de cultura con estudiantes adolescentes, mediante diferentes dinámicas, y a partir del universo vocabular seleccionado.*
- *Describir y analizar las aportaciones de Freire a la formación moral de adolescentes*
- *Identificar las incertezas de nuestro estudio y proyectar los resultados.*

PARTE TEÓRICA



CAPÍTULO I
LA VIRTUD Y LOS VALORES

PRESENTACIÓN

La virtud y los valores son dos elementos importantes de lo que se entiende como moralidad; por extensión, ambos conceptos mantienen un íntimo vínculo con la educación moral. En efecto, es casi imposible elaborar un discurso sobre moralidad o sobre educación moral sin recurrir al menos a uno de estos vocablos.

En el presente capítulo intentaremos explicar, discutir y precisar las características constitutivas de la virtud y de los valores, en dos grandes apartados. En el primero, explicaremos y discutiremos las clasificaciones o esferas del concepto virtud a partir del pensamiento de dos filósofos clásicos, Platón y Aristóteles, y de uno contemporáneo, Alasdair MacIntyre. Por cierto, los dos últimos pensadores no fueron seleccionados al azar, sino que sustentan parte importante de nuestro argumento personal sobre la virtud. En el segundo apartado, explicaremos, discutiremos y precisaremos la naturaleza de los valores y de los juicios de valor. Luego entraremos en el terreno de los valores morales (qué son y cómo se entiende que debemos actuar conforme a ellos), sirviéndonos del pensamiento de I. Kant y de A. Cortina, dos autores que –aunque lejanos temporalmente el uno del otro– mantienen cierta sintonía y sus argumentos sirven de base a nuestra posición sobre los valores morales. Y cabe aquí destacar que las ideas de todos los autores mencionados, especialmente Platón, Aristóteles, MacIntyre y Kant, están presentes explícita e implícitamente, en mayor o menor medida y en posiciones a favor o en contra, en casi todas las tendencias de educación moral actuales, sino en todas. Esto justifica aún más que hagamos un estudio sobre ellos, puesto que favorecen llegar a una mejor comprensión sobre lo que hoy en día se dice de la educación moral.

Solo nos resta mencionar en esta presentación que aun cuando la virtud y los valores sean elementos constitutivos de la moral, estamos conscientes que la moralidad no es apenas una “bolsa de virtudes o valores”. Existen otros elementos importantes que permiten entender más ampliamente qué es moralidad y la educación moral (procesos de racionalización, elementos afectivos, juicios éticos, etc.), pero de ellos daremos cuenta en el segundo capítulo, cuando entremos en el área de la educación moral.

OBJETIVOS DEL CAPÍTULO I

- *Explicar, comprender y discutir la naturaleza y las características de la virtud y los valores.*
- *Construir una postura argumentativa sobre la virtud y sobre los valores.*

Esperamos que el desarrollo de estos objetivos nos permita abordar con más seguridad las esferas de la educación moral, y que favorezca que el lector se sitúe mejor en nuestra empresa.

1.1 Sobre la virtud

La virtud tiene un carácter histórico y universal, comúnmente asociado a uno de los objetos más representativos de la ética y de la moral. ¿Existe una cultura en donde algunas actitudes o cualidades humanas, como la justicia o la honestidad, no sean cuestiones pertenecientes al habla propio de esta y con las cuales algunos, muchos, o todos sus miembros se identifican? Al menos desde la Sociología aquello aparece como imposible. Todas las culturas poseen ciertas actitudes o características morales, lo que varía de una comunidad a otra, o de una época a otra, es cómo se las entiende⁹. Por ejemplo, para los políticos aristotélicos la prudencia es una virtud excelsa; en cambio, para los anarquistas revolucionarios la prudencia en muchos casos es sinónimo de cobardía. Para un emperador romano, tanto como para un monarca francés, la justicia en igualdad de derechos para todos los hombres y mujeres no constituía un bien para el Estado; mientras que para un demócrata contemporáneo sí.

De acuerdo a lo dicho, fácilmente se entiende que las virtudes han sido, son y serán, para bien o para mal e independiente de cómo se las entienda, cuestiones importantes para los seres humanos, puesto que permiten una lectura valorativa de la vida y del mundo. Esto justifica todavía más que hagamos un estudio sobre este concepto. Y como la virtud es una cuestión inseparable de la moralidad, antes de explicar qué es se nos hace necesario, aunque sea brevemente, referirnos a la moral. Veamos:

Son muchas las concepciones que a lo largo de la historia se han ido tejiendo sobre este concepto. Para no explicar cada una ellas, intentaremos rescatar las ideas que nos parecen más precisas. Se ha sostenido que la moral (lat. *moris*) es lo mismo que la ética (gr. *êthos*), porque algunos estudios etimológicos concluyen que ambos conceptos significan lo mismo: costumbre, modos frecuentes de ser y actuar. Siendo así, podemos decir: “la moral de las personas cambia con el tiempo”; o bien, “la ética de las personas no es siempre la misma”. Sin embargo, existen otros estudios que establecen ciertas diferencias entre estos vocablos. Señalan que la moral es el objeto de la ética; vale decir, la ética es la rama de la filosofía que estudia la moral¹⁰. A pesar que pensamos que en lo cotidiano ambos conceptos pueden usarse del mismo modo, y no hay ningún problema en eso, usaremos aquí la idea de la moral como objeto de la ética.

⁹ Cfr. La Taille, Y., (2000) *Para um estudo psicológico das virtudes morais*. En: Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo, pp. 111- 112

¹⁰ La Taille, Y., (2010) *Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica*. Psicologia USP: Teoria e Pesquisa, vol. nº 26, pp. 105-114.

En general, la Ética señala que la moral no se puede entender como cultura en el sentido sociológico del término, sino como una parte de ella, puesto que, de manera general, para la Sociología la cultura es el despliegue del hombre por sobre la naturaleza en todos sus sentidos, y dentro de estos sentidos se encuentra la moral. En este contexto, y en su amplio significado, la moralidad se puede entender como un conjunto de costumbres, de conocimientos, de normas, de formas de pensar y de creencias que son cultivadas y practicadas por los miembros de una determinada cultura, comunidad o grupo, y que permiten la convivencia¹¹. Dado aquello, podemos decir: ‘la moral o costumbre de los mapuches’, ‘la moral de los hippies’, ‘la moral de los evangélicos’. También es posible llevar esta lógica a escalas mayores y hablar en tendencias: ‘la moral de los estadounidenses’, de los chinos, etc.¹²

Lo anterior, nos permite entender otra cosa: que la moralidad exige un grado de identificación, puesto que a pesar que toleremos y valoremos la diversidad, nos identificamos con ciertos *mores* y con personas que los asumen y practican, aun cuando esto se dé de manera accidental. Y también es posible sostener que en un mismo territorio, incluso en una misma comunidad, puede haber varios grupos o subculturas, todos estos con distintas costumbres o conductas, pero con algunas básicas comunes (aquellas que permiten convivir en la diferencia y que Adela Cortina llama de ‘mínimas’). Si un grupo no respeta las costumbres de otro, o sus objetivos de vida, comienzan los conflictos morales –que normalmente tienen un fin político o religioso, además de moral–. Siendo así, por ejemplo, los evangélicos pueden pensar y decir que los hippies asumen un modo de vida inmoral; por su parte, los hippies pueden ser críticos de la moralidad de un evangélico, ¿cómo es posible entonces que grupos de distintos *mores* consigan convivir?

Hobbes pensaba que aquello que permite que los seres humanos no entren en graves conflictos es la existencia de un contrato o pacto en forma de ley –protegida por esta– que cumple el papel de protegerlos de su propio egoísmo; o bien, parafraseando a este autor, de impedir que surja el *leviatán* que llevan dentro. Por el contrario, Rousseau y Kant nos dirían que las comunidades se logran autorregular debido a que el ser humano es por definición un ser gregario cuya racionalidad y espiritualidad le permite controlar, en mayor o menor grado, sus deseos, ímpetus y pasiones. Para llegar a tal estado ambos autores apostaron, desde

¹¹ Cfr. Aranha, M., (2008) *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, p. 173

¹² Sin embargo, es importante en este aspecto tener en cuenta las sub-moralidades e incluso las individualidades. Por ejemplo: ‘La familia de Rengo es mapuche, pero no todas sus costumbres son iguales a las de la comunidad mapuche en general’ / ‘Rengo es hijo de una familia mapuche, pero ni todas sus costumbres o lecturas valorativas de la vida son similares a las de su familia, ni tampoco todas coinciden con las de la comunidad o grupo que su familia –y él– forman parte’.

caminos un tanto diferentes, a un cierto naturalismo antropológico. Para Rousseau, por ejemplo, mediante la educación ‘devolver’ al ser humano su bondad original. Claro está, tanto Rousseau como Kant estuvieron conscientes que aquello es difícil de lograr, y que se da en todos los casos ni siempre de la misma forma. Si miramos la situación actual de la humanidad es fácil darse cuenta de esto último.

Como sea, lo anterior es el principal motivo que lleva a algunos pensadores a entender la moral como un conjunto de normas o reglas, creencias o lecturas valorativas de la vida y del mundo, idealmente constituidas en colectividad, que permiten convivir más o menos armoniosamente. Pero la moral no se debe entender apenas como una fuerza estática, externa o coercitiva, sino como un acervo de conocimientos y prácticas abiertas al cambio, su corrección y perfeccionamiento¹³. Entonces, si la moral favorece que los seres humanos organicen sus relaciones interpersonales, ¿qué papel cumple la virtud en esta posibilidad de convivencia?, pues un rol fundamental. Explicamos:

En el transcurso de la historia, la virtud (gr. *arete*; lat. *virtus*) ha sido pensada de diversas maneras: como disposición racional constante, como cálculo utilitario, sentimiento o tendencia, y como esfuerzo. Como disposición racional y cálculo utilitario, la virtud es entendida como aquello que ha de ser útil para librarse de las perturbaciones del alma (los vicios), y de este modo acercarse a los placeres positivos. Como sentimiento o tendencia se aprecia en Rousseau, quien por ejemplo habló de la piedad como una virtud natural. Luego Voltaire acogió este mismo sentido y entendió la virtud como un sentimiento que nos lleva a ‘hacer el bien al prójimo’. La virtud como esfuerzo, es también un legado rousseauiano, expuesto en *El Emilio*, en donde Rousseau expresó que ‘la fuerza es la base de toda virtud’. Más tarde Kant hizo propia esta intuición al aceptar la virtud como una ‘intención moral en lucha’, i. e., una batalla contra los vicios que generan las pasiones¹⁴. Sin embargo, si queremos precisar mejor qué se entiende por virtud, debemos referirnos a sus tres grandes categorías:

La virtud, conjugados los argumentos, es la potencia o capacidad que pertenece a cualquier cosa, animada o no, y se asocian a esta definición tres categorías. La primera, se refiere a aquello que puede hacer cualquier objeto o cosa, v. gr., la virtud del lápiz, permitir trazar líneas; la del ojo, ver. La segunda categoría se refiere a la potencia o capacidad que tiene el ser humano de cultivar de habilidades y/o prácticas asociadas al cumplimiento de un arte o de una labor, como el canto, la pintura o la artesanía; es decir, cuestiones asociadas al

¹³ Durkheim, É., (1996) *A educação moral*; Piaget, J., (1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

¹⁴ Cfr. Abbagnano, N. (2007). op. cit. p. 1091

uso de la técnica y que no están rigurosamente sujetas a aspectos o conductas de carácter moral. La tercera, tiene relación con la capacidad del ser humano de cultivar o adquirir hábitos morales y políticos, como la honestidad, la justicia o la prudencia. Todas estas categorías están unidas transversalmente por una cuestión de constancia. Vale decir, para que una potencia o capacidad llegue a ser una virtud, debe predominar su permanencia. En este escenario, una persona posee una virtud siempre y cuando predomine la continuidad de aquella; verbi gracia, un cantante virtuoso es aquel que constantemente ejecuta bien el canto; un hombre es honesto siempre y cuando sea constantemente honesto. Esta concepción de la virtud, que podríamos denominar una costumbre o disposición racional constante, viene desde Aristóteles y luego de los estoicos. Fue la más difundida en la ética clásica y es una de las mejor valoradas en la Filosofía de la Educación y Pedagogía contemporáneas¹⁵. En tal escenario, Aristóteles parece ser siempre un referente obligado¹⁶.

Por otra parte, la virtud tiene un opuesto, un desviador de la racionalidad que nace desde el fondo de nuestras pasiones: el vicio. El vicio, al oponerse a la virtud, es factor de polaridad, v. gr., la verdad tiene su inverso absoluto, la mentira. Y del mismo modo que la virtud, el vicio solo será tal si llega a tornarse un hábito. Vale decir, se puede decir que una persona es mentirosa –tiene el vicio de la mentira– siempre y cuando mienta de manera persistente. Pero cuidado aquí, que en referencia de esto último menester es recordar que existe una máxima, y esta tiene relación con el viejo y sabio dicho de Aristóteles: «*una golondrina no hace verano*». No porque una persona mienta una vez, o en contadas ocasiones, se puede decir que es mentirosa; o bien, no porque sea valiente en una o en pocas oportunidades posee la virtud de la valentía. En definitiva, tanto la virtud como el vicio para que sean tales deben presentar una cierta constancia y no necesariamente un siempre. La idea de virtud presupone que los seres humanos somos por naturaleza imperfectos.

En síntesis, el hecho que los seres humanos adquiramos ciertas virtudes o hábitos, especialmente morales, permiten la convivencia y colaboran en dar forma a lo que se llama moralidad. Por ejemplo, si acostumbramos a no robar y a no mentir, cultivamos la virtud moral de la honestidad. Si la honestidad es una virtud que constantemente realizamos, pues se nos llamaría de honestos. En efecto, esta virtud, como cualquier otra, es tal si se torna un *mores* que colabora en que los seres humanos, indiferente de la comunidad a la que pertenezcan, puedan coexistir. Por cierto, como señala Martín, si un individuo no posee algunas costumbres morales básicas o si no respeta algunas reglas de convivencia tendrá

¹⁵ MacIntyre, A., (2001) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica; Abbagnano, N., (2007) op. cit., p. 1091.

¹⁶ Gadamer, Ross y MacIntyre son algunos de los importantes pensadores contemporáneos que defendieron, con algunas críticas, la ética de Aristóteles.

serios problemas para relacionarse e identificarse moralmente con sus congéneres, de su misma cultura o de otras¹⁷.

La mayor parte de lo que hemos dicho sobre la virtud viene hacia nosotros desde la Antigua Grecia (y quizás hasta parece que en el día a día a día se mantienen casi intactas), especialmente desde el pensamiento de Platón y de Aristóteles, a quienes veremos a continuación.

1.1.1 La virtud en Platón

Nos parece que es más fácil entender la virtud en Platón si se explica aunque sea muy brevemente cómo su amado y respetado maestro Sócrates concebía la moral. Para Sócrates (470–399 a.C.) la moral es el conocimiento de la virtud. La principal categoría que Sócrates instala sobre la virtud es que esta es la fuente primaria del auto-conocimiento; ‘conócete a ti mismo’, decía Sócrates, con dos fines: esclarecer que las virtudes son la base del vivir bien y de alcanzar la felicidad interior, y con el fin que desde ese interior se pueda conocer la naturaleza esencial de las cosas del mundo¹⁸. Platón hace recepción de estas ideas, puesto que le permiten dar forma a su propio entendimiento sobre la virtud:

Platón (427-347 a.C.) considera la virtud como la capacidad de algo, o alguien, para cumplir una labor o ejercer una determinada acción: la virtud del cuchillo, cortar; una virtud del hombre, hacer zapatos. Desde otra perspectiva, entiende la virtud como una potencia adquirible que cuando se llega a poseer se transforma en un conocimiento (cuestión que acoge de Sócrates): cantante, es aquel que conoce el canto y que, gracias a este saber y a la práctica constante del canto, sabe cantar; zapatero, aquel que conoce el oficio y las habilidades para hacer zapatos, y desde luego sabe hacerlos. Este tipo de capacidades tienen relación con un arte específico: la capacidad de ejecutar o hacer cosas, cuestión que para Platón cualquier persona puede lograr. Sin embargo, otras virtudes, las esencialmente políticas, como la templanza, la fortaleza, la prudencia y la justicia, para Platón son aquellas que no cualquier ser humano tiene la capacidad de adquirir, puesto que son exclusividad de un ser en especial: el filósofo, aquel que ‘ama la sabiduría’ y posee la excelsa virtud de usar la razón.

¹⁷ Martin, X., (2006) *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.

¹⁸ Brun, J., (1984) *Sócrates*. Lisboa: Don Quixote.

Para entender mejor estas ideas, en las próximas líneas explicaremos el pensamiento general de Platón sobre la virtud, para luego llegar a su idea de virtud en relación a la política de su Estado ideal, *La República*. Veamos:

Respecto a una forma de vida virtuosa, Platón no se refirió en términos estrictos a una ‘vida ética’¹⁹. En efecto, sin hablar de ética propiamente tal, desarrolla la idea de *Bien*, y esto se traduce a ‘vivir correctamente’. Entonces, si queremos referirnos a una ética en Platón, es más correcto hablar de la idea platónica de ‘cuidado del alma’ (*therapeía*), que tiene directa relación con la felicidad del sujeto²⁰.

En cuanto a la felicidad, en Platón no se observa un interés frecuente por el estudio de su consecución a partir de acciones determinadas, sino más bien por medio un estudio sobre las virtudes (*aretai*). Esto puede observarse en varias de sus obras, como *La República*, para muchos su argumento mayor. Damos como ejemplo parte de uno de sus diálogos, Polemarco (en donde se construye conocimiento de la virtud de la justicia):

- “¿Quién puede hacer bien a sus amigos y mayor mal a sus enemigos, en caso de enfermedad?
- El médico.
- ¿Y en el mar a los navegantes, en caso de peligro?
- El piloto.
- Y el hombre justo, ¿en qué y en qué ocasión puede hacer mayor bien a sus amigos y mayor mal a sus enemigos?
- En la guerra a mi parecer, atacando a los unos y defendiendo a los otros.
- Muy bien, pero mi querido Polemarco, no hay necesidad del médico cuando no hay enfermedad.
- Eso es cierto
- (...) Por la misma razón, ¿Es inútil el hombre justo cuando no se hace la guerra?
- Yo no lo creo.
- Entonces la justicia, ¿sirve también en tiempos de paz?
- Sí²¹.

¹⁹ Concepto utilizado mucho más por Aristóteles; *ethikós*, o *tò êthos*.

²⁰ Cfr. Görgemanns, H., (2010). *Platón: una introducción*. Santiago de Chile: IES, pp.111-112.

²¹ Platón, (2006) *La República*. Madrid: Austral, pp. 66-67.

Platón no presenta gran interés en llevar a cabo un estudio de los actos del hombre como tales, sino más bien el estudio de la virtud según lo que es, de acuerdo a su naturaleza o esencia (*ousía*). El filósofo no se refiere a cómo ha de ser el hombre justo en tales o cuales situaciones, sino a la justicia en sí mismo, su utilidad.

En gran parte de su obra, Platón no intenta explicar qué debemos hacer en determinados casos. Le importa mucho más la naturaleza del asunto. Dicho de otro modo, se puede sostener que la pregunta que orienta a Platón en su camino por esclarecer el logro de la felicidad no está direccionada a la acción misma, sino a responder qué debe saber o conocer el hombre para hacer el *Bien*, y con ello conseguir la felicidad. Es a causa de este cuestionamiento que la idea central de la ética platónica está asociada al *Bien* en sí mismo, a un buen uso (*tò agathón*). Pero esta idea, según Görgemanns, involucra una doble acepción: por una parte, el *Bien* (*Agathós*), i. e., al hombre como debiera ser; por la otra, “si ese es el caso, se afirma que posee la Virtud (*Areté*)”²². Dado esto, podemos observar que el *Bien* y la virtud son considerados por Platón como una unidad, ya que se refieren a la misma cosa. Vale decir, la idea de *Bien* presupone la idea de virtud, y viceversa.

Entonces, posible es señalar que en Platón *Areté* es un conocimiento; en consecuencia, un saber de excelencia para hacer el *Bien*. Pero esto depende si a tal conocimiento se le da un buen uso (*tò agathón*). A lo que finalmente quiere llegar Platón es a la construcción de un unívoco universal: el solo hecho de comprender qué es la virtud (su *ousía*) nos permitiría actuar conforme al *Bien*. Esto, en estricto rigor, nos permitiría saber qué hacer y cómo actuar en determinadas situaciones y en distintos contextos. Platón encierra la virtud en el más claro de los intelectualismos.

1.1.1.1 Alcances políticos de la virtud en Platón

Para ser justos con Platón, menester es indicar que en relación al qué hacer frente a un determinado caso, esto es, el fin práctico o dimensión volitiva de la virtud, no es algo que haya dejado de lado. En algunos pasajes de su obra, con el objeto de cristalizar sus concepciones que pretenden ser unívocas, utiliza la idea de prudencia (*Phrónesis*), que para él es el uso de la razón. Es posible que si le preguntáramos a Platón qué debemos hacer en “X” caso, con seguridad nos diría: “actúa según la razón”, esto es, según el saber que poseemos sobre la virtud. Esta idea, en su filosofía está cargada de matices políticos. Veamos:

²² Görgemanns, H., op. cit. p. 113.

Partiendo de la idea que para Platón son las virtudes las que nos definen como seres políticos, son estas, y no otra cosa, las que permitirían la formación de su Estado ideal: *La República*. En esta obra, las virtudes tienen normalmente un trasfondo político, que es la relación del hombre con sus semejantes y el Estado. Y a su juicio, las virtudes o excelencias más importantes para llevar a cabo una virtuosa vida en la *Polis* son la templanza (*Sophrosyne*), la fortaleza (*Andreia*), la prudencia (*Phrónesis*) y la justicia (*Dikaiosyne*)²³. Virtudes que por cierto llevarían a su poseedor al mundo de la vida intelectual perfecta: el alma racional.

Su filosofía política, parte de los caracteres físicos del ser humano. Platón hace una tripartición del individuo, esto es, lo fragmenta en alma apetitiva (abdomen), alma irascible (el tronco) y alma racional (la cabeza). Y cuando lleva esta tripartición a su *República* lo hace del siguiente modo: en el pueblo predomina el alma apetitiva o concupiscible, esto es, un alma subordinada a las pasiones. Por ello el pueblo debe cubrir tan solo las necesidades vitales del Estado, especialmente por medio del trabajo. El ejército o los guardianes, representan el alma irascible; ergo, son los encargados de proteger la República. Por último, en superioridad respecto a los anteriores se encuentran los filósofos, quienes tienen la tarea de dirigir políticamente al pueblo y a los guardianes, porque en ellos predomina el alma racional²⁴. Para Platón, es el filósofo quien tiene la capacidad de mantener el *Bien* en la República. En efecto, entiende que en ellos se encuentra la capacidad de dar vida política a las virtudes o excelencias superiores (*sophrosyne, andreia, phrónesis, dikaiosyne*). En otras palabras, en los filósofos se encuentra, en su máxima expresión, la razón y la virtud. Y entre estos se encuentra, desde luego, el *Filósofo Rey*²⁵.

Nos parece que es posible preguntarnos si su modelo de República no podría conducir a una clara oligarquía. Probablemente sí, porque el Estado, la virtud y la razón, quedarían bajo el arbitrio de unos pocos. Además, existe la crítica que Platón desconsidera, aunque es justo decir que no del todo, un aspecto importante del ser humano: su relación afectiva con las cosas del mundo. Solo bastará recordar que Platón ‘expulsa’ de su *República* a los poetas y artistas –a quienes entendió como imitadores de la naturaleza sensible de las cosas y no de la contemplación del mundo inteligible de las ideas– por cuanto le parecía que estos afectaban la conciencia del hombre por medio de discursos emotivos, más que racionales.

²³ Cfr. Platón, (2006) op.cit.; Cfr. Chatelet, F., (1995) *El pensamiento de Platón*. Barcelona: Labor.

²⁴ Siempre Platón habla de predominios, habla en términos generales.

²⁵ Ídem. [En este punto, cabe destacar que en Platón existen dos modos de presentar nuestro modo de ver el mundo a los demás: mediante la *doxa* o la *epysteme*. La *doxa*, para Platón está en el ámbito de la opinión, esto es, de un saber sin ciencia que lo valide. La *epysteme*, por otra parte, representa un saber elevado, científico del *Bien*. En el pueblo y en los guardianes predomina la *doxa*, mientras que en los filósofos la *epysteme*. Por lo tanto, de acuerdo a Platón, quienes deben gobernar la República son los filósofos]

En definitiva, los consideró un peligro para el desarrollo de un espíritu racional. En efecto, para Platón el único modo de hacer nobles las personas, buenas las unas con las otras, es potencializando algo que tienen en común: la racionalidad²⁶.

En fin, en lo que nos centraremos ahora, y sirviéndonos del pensamiento de Aristóteles, es si la virtud se puede entender solo como conocimiento.

1.1.2 La virtud en Aristóteles

Aristóteles (384–322 a. C) en su *Ética Nicomáquea* señala que la idea de *Bien* no puede ser un término unívoco ni puede pretender serlo. En este sentido, recusa la concepción platónica nominal de *Bien*. Dice: “por cuanto la palabra «bien» se emplea en tantos sentidos como la palabra «ser» (...) es claro que no podría haber una noción común universal y única, porque no podría ser usada en todas las categorías, sino sólo en una”²⁷. Aristóteles toma considerable distancia de la idea que el solo hecho de conocer la virtud bastaría para que actuemos conforme a la producción de un bien. De ahí que arguya con la misma medida sobre la necesidad invariable de saber qué es el *Bien* y la virtud tanto como saber reconocer la manera de actuar conforme a estas. La *Ética* de Aristóteles es, resumidas cuentas, una ética de la sabiduría práctica (*Phrónesis*). Es esto lo que da inicio a una nueva interpretación del *Bien*. Veamos:

Aristóteles se pregunta, primeramente, qué es el *Bien*. A su juicio, existe un bien por sí mismo y nunca por otra cosa; tal es la felicidad (*eudaimonía*). Según el Estagirita, hacemos cosas como puente para ser felices. Señala: “es manifiesto, pues, que la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos”²⁸. No obstante, para Aristóteles ser feliz es la consecuencia de una vida racional; en otras palabras, la felicidad está subordinada a la razón. En este sentido, Aristóteles aprueba la relación común que señala que la felicidad es una virtud, y son los hombres ‘buenos’ los que buscan aquella. Dice: “nuestro razonamiento está de acuerdo con los que creen que la felicidad es la virtud o alguna clase de virtud, pues la actividad conforme a la virtud es una actividad propia de ella”²⁹. En relación a este punto, Vigo explica que la felicidad en Aristóteles “no es simplemente la virtud del alma racional,

²⁶ Rorty, R., (2005) *Verdade e progresso*. São Paulo: Manole, p. 212.

²⁷ Aristóteles, (2000), *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos, p. 30

²⁸ *Ibíd.* P. 35.

²⁹ *Ibíd.* p 39. Esta idea ha causado algo de controversia, puesto que actualmente a este tipo de “virtud” también se la dado el carácter de sentimiento.

sino, más bien, la actividad plena según tal virtud, como cierto modo de vida”³⁰. Entonces, se puede entender que dado que la felicidad en Aristóteles es la “virtud meta”, nuestras acciones están en función de ella: queremos llegar a tener una vida feliz. Y como nos explica Vigo, la virtud es el *Bien* que nos lleva a asumir un modo de vivir.

Por último, cabe destacar que en cuanto a la naturaleza de la felicidad –cuestión a la cual la actividad política nos conduce– Aristóteles arguye que es, como toda virtud, del alma humana. Por esto es que llama virtud humana, como también lo hace Platón, “no a la del cuerpo, sino a la del alma, y decimos que la felicidad es una actividad del alma”³¹.

1.1.2.1 Virtudes éticas y dianoéticas

En Aristóteles la producción de un bien es siempre una manifestación política. Esto, porque el bien más puro, el más excelso, siempre será aquel que brinda la felicidad colectiva. Su idea de virtud, entonces, se refiere a lo que es capaz de conducirnos a lo que es el bien para todos³². Por otra parte, señala que por cuanto es la política la que nos conduce a escoger lo que debemos hacer o debemos evitar, también ha de entenderse esta ciencia como aquello que estudia «qué es el bien para el hombre»³³.

Las virtudes que nos conducirían a llevar a cabo el proyecto arquitectónico de la felicidad colectiva (cuestión cargada de matices políticos), están divididas según su naturaleza en dos grupos: las éticas, morales o del carácter y las dianoéticas o intelectuales. Veamos:

En Aristóteles, la virtud ética ha de ser entendida como una disposición habitual, pero no natural. En efecto, esta virtud es un hábito asociado a la facultad de decisión deliberada, puesto que, como seres racionales, obramos según nuestros patrones de decisión racional³⁴. En efecto, Aristóteles sostiene que la virtud ética no es aprehendida por naturaleza, sino que la vamos adquiriendo por la costumbre (lo mismo el vicio)³⁵. Sobre este mismo asunto, y desde una perspectiva un tanto distinta, Ross nos dice que la virtud en el Estagirita “no es ni natural ni innatural al hombre, nacemos con una capacidad de adquirirla, pero esta capacidad debe ser desarrollada por la práctica”³⁶.

³⁰ Vigo, A., (2007) *Aristóteles, una introducción*. IES, Santiago, p. 200

³¹ Aristóteles (2000), op. cit. p 39.

³² Ross, W. D., (1957) *Aristóteles*. Buenos Aires: Sudamericana [sin núm. de pág.]

³³ Ídem.

³⁴ Cfr. Vigo, A., op. cit. p. 208

³⁵ Cfr. Aristóteles, op. cit. p 53

³⁶ Ross, W. D., op. cit.

Lo que sí tenemos en claro, es que las virtudes éticas se adquieren según las vayamos usando. Sostiene el propio Aristóteles: “practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados y practicando la virilidad, viriles”³⁷. Lo mismo sucede con los vicios, v. gr., negando constantemente lo nuestro a los demás nos volvemos egoístas. La virtud ética más importante en Aristóteles es la justicia.

Las virtudes dianoéticas son aquellas que, dada la existencia de disposiciones habituales, deliberativas y virtuosas, permiten el empleo de nuestras facultades racionales. Aristóteles se refiere a ellas como aquellas que su punto de partida reside en la búsqueda de la verdad (*alétheia*), actividad perteneciente al intelecto humano³⁸. Ello, porque todas las virtudes intelectuales, como la *técnica*, que es el uso de facultades lógicas, morales, poéticas y retóricas, están en disposición de buscar la verdad de las cosas y de actuar en virtud de ella. En definitiva, Aristóteles piensa que estas virtudes pertenecen al ámbito intelectual, debido a que se pueden adquirir única y exclusivamente mediante acciones deliberativas³⁹. Según este pensador, son cinco las virtudes dianoéticas: el arte, la ciencia, la cordura, la sabiduría y el entendimiento.

Sin embargo, lo que nos falta explicar, y que implícitamente constituye la médula de lo hemos venido hablando, es la respuesta a la pregunta que Aristóteles se termina formulando: “cómo hay que realizarlas [las facultades racionales], pues ellas son las principales causas de la formación de los diversos modos de ser”⁴⁰. Veamos:

1.1.2.2 El modo de ser del sujeto respecto de la virtud

En términos muy generales, Aristóteles entiende por carácter el modo de ser o la disposición respecto de la virtud. Según él, nuestra acción humana, desde lo fáctico a lo político, está condicionada por tres factores: el hecho o situación, la deliberación y la decisión. Esto, porque piensa que frente a un hecho, situación o dilema, debemos primeramente reconocerlo, después deliberar sobre él, luego tomar la mejor decisión respecto a este, y finalmente actuar en un función de un fin “bueno” y “deseable”. Y es en este tipo de cosas donde se manifiesta el carácter. Creamos un ejemplo para explicar mejor:

³⁷ *Ibíd.* p. 53

³⁸ Cfr. Vigo, A., *op. cit.* pp. 208-209

³⁹ En este punto, cabe señalar que para Aristóteles existen dos verdades: la práctica y la teórica. Existen virtudes que buscan la verdad mediante la teoría, como ocurre con la “ciencia” y la “sabiduría”, en tanto la *técnica* y la *prudencia* se asocian con la verdad práctica. Esto último, desde luego, por su utilidad o disposición a un modo de ser.

⁴⁰ Aristóteles, (2000) *op. cit.* p. 54

Desde hace un tiempo que un compañero de trabajo nos debe una cantidad no menor de dinero. Y estando en serios aprietos económicos recuperarlo nos sería muy útil. Sin embargo, tenemos como antecedente que él también no goza de momento de una buena situación económica (es casado y padre de tres hijos, y nosotros solteros), mas, al parecer, está algo mejor que la nuestra. Exigirle el pago de la deuda con prepotencia, y delante de todos nuestros compañeros de trabajo para nada sería lo adecuado. Podría, como una reacción ante nuestro ímpetu, no pagarnos la deuda en aquel instante (o quizás nunca), y tal vez nuestros compañeros se molestarían debido a nuestro actuar prepotente. Hacer nada y dejar las cosas como están tampoco sería el mejor camino. Entonces, imaginemos que resolvemos cobrarle el dinero ¿cómo deberíamos hacerlo?

Sobre el modo de ser del hombre, esto es, la respuesta sobre la virtud, Aristóteles sostiene que el hombre virtuoso es aquel que orienta sus acciones conforme a la justa medida (*mesótes*). De este modo, se entiende la virtud como aquello conforme al *punto medio*. Y el exceso y el defecto corresponden a lo que se llama de vicio. El exceso, en el caso del ejemplo, sería cobrarle impulsivamente la deuda, además de exigirle que la pague de inmediato y en su totalidad, a sabiendas que él tampoco está muy bien de dinero y que tiene tres hijos. También sería un exceso cobrarle de rodillas para que nos pague. El defecto, podría ser dejar la situación como está o actuar con demasiada timidez. Lo más pertinente, diría Aristóteles, es actuar ‘sin pasarse ni quedarse’. Se traduce esto a actuar con la mejor racionalidad práctica posible. Por ejemplo: pedirle en solitario, con serenidad y justicia, el pago de una parte del dinero. Exigirle el pago de una cuota, no sería injusto ni para él ni para nosotros. A este modo de actuar conforme a la virtud, Aristóteles le llama sabiduría práctica, *Phrónesis*, tratada a veces como prudencia, y que debido a su ejercicio constante, o inconstante (cuestión conducente al vicio), nos va formando el carácter.

Ahora imaginemos que una persona está con bastante sobrepeso. Para remediar esto, p. ej., dejar de comer y solo beber agua sería un tipo de exceso; comer solo algunos alimentos, olvidando otros importantes, sería un defecto puesto que descuidaría parte de su salud. El punto medio, o recta razón, sería consumir los alimentos debidos –sin postergar la salud– para intentar cumplir el objeto final del deseo: bajar de peso.

En casos como los anteriores, señala Aristóteles: “el exceso y la falta de ejercicio destruyen la robustez; igualmente, cuando comemos o bebemos en exceso, o insuficientemente, dañamos la salud (...). Así sucede también con la moderación, virilidad y demás virtudes: pues el que huye de todo y tiene miedo y no resiste nada se vuelve cobarde; el que no teme absolutamente a nada y se lanza con todos los peligros, temerario (...). Así

pues, la moderación y la virilidad se destruyen por el exceso y por el defecto, pero se conservan por el término medio”⁴¹.

El término medio, tiende a manifestarse como la virtud que nos permite hacer lo mejor respecto al placer y al dolor⁴²; el vicio, todo lo contrario. Dice Aristóteles: “la virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartemos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación”⁴³. Es por ello que termina concluyendo que la virtud “tiende a hacer lo que es mejor respecto al placer y al dolor, y el vicio hace lo contrario”⁴⁴. En definitiva, confiamos, como lo apunta Vigo, que la “persona prudente” en Aristóteles debe ser entendida como aquel “es capaz de deliberar adecuadamente sobre aquello que apunta a realizar el mayor bien para el hombre”⁴⁵. Sin embargo, ¿cuál es la esencia primaria de la virtud según Aristóteles?

A juicio del filósofo, son tres las cosas que suceden en el alma, pasiones, facultades y modos de ser. La virtud necesariamente pertenece a una de ellas. Por pasiones entiende la ira, el miedo, el coraje, la envidia, el odio, los celos. Las facultades son aquellas capacidades que se ven afectadas por las pasiones, v. gr., aquello que nos lleva a airarnos. Por ‘modos de ser’, entiende aquello por lo cual nos comportamos bien o mal respecto de las pasiones. Vale decir, ni las virtudes ni los vicios son pasiones, pues no se nos llama buenos o malos por tales, sino por nuestros *modos de ser*. Por ello, las virtudes tampoco podrían ser tratadas como *facultades*, sino más bien como una construcción lograda a través del hábito, es decir, su uso. Entonces, la virtud sería un hábito racional adquirido según su ejercicio. Y será única y exclusivamente virtud, en tanto constituye el término medio de todos nuestros actos. Ello, desde luego, porque la virtud evita tanto el exceso como el defecto, cuestiones que conducen al vicio. Concluye Aristóteles: “hay un término medio y excelente, y en ello radica, precisamente, la virtud”⁴⁶. Algunos ejemplos que Aristóteles utiliza para argüir su filosofía son estos: “En relación al honor con el deshonor, el término medio es la magnanimidad; al exceso se le llama vanidad, y al defecto pusilanimidad [...], con respecto a la verdad, llamemos veraz al que posee el medio, y veracidad a la disposición intermedia; en cuanto a

⁴¹ Aristóteles, (2000) op. cit. p 54.

⁴² En cuanto al placer, lo piensa como una cuestión connatural a las especies, y se refiere a gozar con lo que es debido y a despreciar lo que no. Señala que es común que evitemos las cosas que producen un dolor y acogimos e intentemos realizar las que nos hacen felices. Cfr. Aristóteles (2000), op. cit. *Libro X*.

⁴³ Aristóteles, (2000) op. cit. p 56

⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁵ Vigo, A., op. cit. p. 190

⁴⁶ Aristóteles, (2000) op. cit. p 62.

la pretensión, la exagerada, fanfarronería, y al que la tiene fanfarrón; la que se subestima, disimulo, y disimulador, al que la tiene”⁴⁷.

Sobre esto, nos resta señalar que para Aristóteles las oposiciones de las virtudes hacen que en muchas ocasiones sea difícil ubicar el punto medio. Por ejemplo, en ciertas situaciones buscamos saber, o no nos queda otra opción de entender, qué es menos dañino que el error por defecto o exceso. Vale decir, en determinadas situaciones debemos saber elegir qué hacer y cómo actuar para no desviarnos tanto de *mesótes*. Es aquí donde es preciso tener especial cuidado, pues lo que verdaderamente quiere significar el filósofo, es que *mesótes* no es un término medio matemático, sino relativo al sujeto y al objeto del caso. En tal sentido, incluso, se puede apreciar el punto medio como el extremo, pues “es el bien o lo mejor en la situación de acción en cada caso”⁴⁸. Ello, porque en la vida fáctica privada y pública, la prudencia, en tanto búsqueda del término medio, está involucrada en determinados e indeterminados fines particulares.

Para entender mejor esto, hemos creado una situación: nuestro hijo de 7 años está formando el mal hábito de no lavarse los dientes. Le hemos explicado la importancia de la higiene bucal, hemos discutido aquello y nos hemos lavado los dientes con él para dar el ejemplo. Vale decir, ya lo hemos educado y corregido con lo que creemos es ‘la justa media’ en todas las ocasiones en que no se los ha cepillado, mas no ha adquirido el hábito. Si ha quedado en evidencia que nuestro supuesto ‘término medio’ no está dando resultado, ¿qué debemos hacer?, ¿darle un palmazo para que aprenda; cogerlo por la fuerza y lavarle la boca, castigarlo, ofrecerle dinero en recompensa? Sin tener certeza que estamos siendo lo más fieles a Aristóteles, creemos en lo siguiente: si luego del diálogo y del ejemplo no ha adquirido el hábito de lavarse los dientes, pues recurrir a la ‘ira’, echarle una bronca en voz alta y con bastante solidez, no sería algo malo si nuestro hijo finalmente adquiere el hábito de lavarse los dientes. Lo que queremos significar, es que en ocasiones *mesótes*, en tanto fin útil o sabiduría práctica, puede estar muy cerca del exceso, pero no debería ser el exceso. Un exceso, en este caso, podría ser golpear nuestro hijo, que es una disposición al vicio. Aristóteles, en estas cosas, es bastante práctico, pero nunca tiránico ni opresivo⁴⁹. En otras situaciones, dependiendo de la particularidad del caso, el término medio podría estar muy cerca del defecto, o ser *ad hoc*, lo que en otras circunstancias sería un ‘defecto’. Un ejemplo de esto, es cuando voluntariamente, por una cuestión menor, nos dejamos engañar sin decir

⁴⁷ *Ibíd.* pp. 65-67.

⁴⁸ Vigo, A., *op. cit.* p. 203

⁴⁹ Contrario a Aristóteles, Platón sugería en su obra el castigo físico, puesto que para él lo que importa es el fortalecimiento del alma racional. A su juicio, no importa dañar el cuerpo con el objeto de que el sujeto aprenda cosas útiles para el alma.

casi nada. Pues si decimos algo, aquello efímero podría ‘agrandarse’ y el problema se tornaría mayor. Este caso es distinto al anterior (al del amigo que nos debía dinero), donde quedarnos en silencio sería un ‘defecto’. Es por estas razones que *Phrónesis* quizás no debe simplemente traducirse apenas como ‘prudencia’, es más acertado entenderlo como ‘sabiduría práctica’.

En definitiva, de acuerdo a Aristóteles, haciendo uso de sus facultades racionales – en lo cotidiano o fáctico y en plano político del actuar– el hombre puede llegar a un bien que reduzca, ojalá en su totalidad, el espacio para generar males. Esto, con el objeto de alcanzar el fin de todos los actos en el plano individual y colectivo del actuar: la felicidad. Y la mayor felicidad en Aristóteles se da en el plano social, i. e., si nuestras acciones hacen también felices a los demás, a un pueblo, a un Estado, al mundo. La idea de virtud moral en Aristóteles es al mismo tiempo la idea de *Bien* colectivo. Con esta idea de virtud y de *Bien* nosotros concordamos.

Sin embargo, al igual que Platón, Aristóteles descuida en cierta medida el plano afectivo del ser en relación al mundo, ¿por qué? porque pensaba que es muy difícil que las pasiones puedan ser dominadas por medio de la emotividad. Una emoción no controla a otra. A su juicio, las pasiones solo pueden ser dominadas por medio del hábito de rechazarlas, que es una disposición que se adquiere mediante ejercicios o procesos racionales. Tenemos que dejarnos afectar, dejar que los modos de sentir tengan un espacio (en el arte y las cosas nobles del mundo), decía Aristóteles. Pero mucho más que esto, tenemos que evitar que en el plano político la emotividad dirija nuestro comportamiento, porque los sentimientos fácilmente pueden pasar a ser pasiones y nuestras actitudes se tornarían desequilibradas. A su juicio, la cólera o ira es una emoción que surge con bastante facilidad, y con bastante facilidad también se torna un mal hábito (cae en el exceso), sostenía Aristóteles. El control de la cólera no se controla con otras emociones, sino con capacidades de juicio deliberativo; detenerse a pensar cómo hemos de actuar hasta que aquello que se torne una costumbre, sostenía Aristóteles⁵⁰. Quizás esto se entienda mejor con la célebre frase de Lenin: “con el corazón ardiendo, pero con la cabeza fría”. No se trata de llegar a un racionalismo extremo, sino simplemente a un dominio de las emociones que se pueden tornar negativas. Para Aristóteles, la educación de las emociones es una necesidad.

Desde una perspectiva un tanto distinta, MacIntyre, nuestro próximo autor de referencia, explica muy bien este problema del ‘yo emotivo’ que se instala de sobremanera en la conciencia del ser humano y que le impide actuar con la racionalidad necesaria. No se

⁵⁰ Aristóteles, (2009) *Retórica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales y Políticos.

trata de separar al ser humano de sus emociones, ni de llegar a un extremo racionalismo, simplemente de llegar a discursos objetivos que posibiliten acciones justas.

1.1.3 MacIntyre y el desarrollo histórico de la virtud

Los estudios del filósofo escocés Alasdair MacIntyre (1929 -_____) nos hacen posible entender con mayor claridad el desarrollo histórico de una ética de la virtud, como también nos llevan a comprender por qué la ética de Aristóteles ha resultado ser la más convincente; o bien, por qué fue la más difundida en la ética clásica y es una de las más citadas y/o discutidas en la contemporánea.

Sin problema alguno, MacIntyre confiesa que su ética es esencialmente neo-aristotélica. En efecto, es fácil percibir en su obra una constante inclinación por una ética de hábitos y de prácticas, de virtudes y de conocimiento. En *Tras la virtud*, se puede observar especial interés en llegar a un *télos* (horizonte o fin último) en donde al hombre le sea posible encontrar en plenitud los aspectos que lo lleven a realizar una ‘buena vida’; esto es, prácticas morales que le permitan actuar adecuadamente en relación y unión con los demás. Y en este escenario el lenguaje cobra un especial significado. En efecto, MacIntyre indaga en el interior y en el exterior del ser humano, en tanto ser *en* y *con* el mundo, a partir de una capacidad que supuestamente le es inherente: el juicio moral, cuestión que viene determinada por el lenguaje. Por otra parte, nos dice MacIntyre que Aristóteles es aquel que inicia una profunda reflexión sobre la virtud, que sus sucesores y detractores a lo largo de la historia con mayor o menor éxito han logrado discutir. No obstante, si bien la teoría aristotélica sobre la virtud en cualquier trato de ética es casi una referencia obligada, es preciso saber que como todo concepto ligado a la moral, la virtud ha sido construida, pensada y definida, dentro de un proceso histórico. También se entiende que, al estar en permanente construcción o debate, nunca parará de obtener significaciones; huelga decir, de construirse. Fue justamente este fenómeno histórico –de variabilidad hermenéutica sobre la virtud– lo que obligó a MacIntyre a aclarar sus sentidos.

Otro aspecto que motiva la filosofía de MacIntyre, es desvelar el *ethos* que gira en torno a la moralidad del ser humano. Mas su cuadro inicial es un tanto árido: señala que deambulamos por un camino incierto que no nos conduce a lograr finalmente la producción de bienes colectivos por sobre los individuales. Una evidencia de esto es que en el mundo existen millones de personas que producto de malas políticas y prácticas morales han sido condenadas a la miseria y al olvido. Para MacIntyre, la solución a este tipo de problema parte

de algo tanto simple como ‘romántico’: entender la virtud en su sentido amplio, su historia y sus sentidos, para a partir de aquello dignificar el nombre de nuestra especie: seres humanos, i. e., seres de vida colectiva, que sienten la miseria del otro, que son responsables y solidarios, que trabajan juntos por la misma gloria. Entonces, es perfectamente posible indicar que la moral en MacIntyre se evidencia en algo más concreto y simple todavía: actuar humanamente. Resumida cuentas, el *télos* moral de MacIntyre es el punto en que entendemos que virtud y humanidad son dos cosas históricas que se conjugan en lo uno. Por lo tanto, la virtud vendría a ser aquella capacidad que llevada a la práctica nos hace posible afirmar y mostrar nuestra humanidad en el mundo: hacer el *Bien*.

La piedra de toque para realizar nuestra humanidad o alcanzar la virtud, en MacIntyre es el lenguaje y el pensamiento. A su juicio, a pesar que continuamos usando palabras clave para expresarnos sobre la moralidad, nos privamos de un fondo amplio de significados. Esto nos ha alejado, en mayor o menor medida, de una comprensión teórica y práctica de una moral adecuada. En efecto, a su juicio el lenguaje ético presenta graves y múltiples desórdenes, lo que favorece a que el sujeto no desarrolle los medios necesarios para pensar profundamente el plano moral del actuar.

En síntesis, para MacIntyre la principal causa de este problema es el “emotivismo ético” o el “yo emotivista”. Se trata de un lenguaje altamente subjetivo, en donde el sujeto se instala en el mundo a partir de una razón meramente esporádica. Su lenguaje y pensamiento ético no está ni dentro de un contexto histórico ni dentro de una apertura hacia la construcción de un *télos* humano colectivo. En consecuencia, sus prácticas morales evidencian el mismo fenómeno. En el fondo, es como sostiene Puig, que la propuesta de MacIntyre “parte de la recuperación del concepto *télos*, de modo que sea posible construir una vida moral basada en criterios racionales y objetivos”⁵¹.

1.1.3.1 El proceso de construcción de la virtud

Como todo producto histórico, la virtud se ha ido construyendo, sigue y se seguirá construyendo. Para explicar este proceso, MacIntyre recurre a tres importantes personajes históricos: Homero, Aristóteles y la voz Jesús en la palabra de sus apóstoles (el Nuevo Testamento). Y con el objeto de abrir un poco más la discusión en torno a la virtud, explica los caracteres éticos fundamentales de la prosa de Jane Austen y de la filosofía de Benjamin Franklin. Veamos:

⁵¹ Puig, J., (2004) *Práticas morais. Uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, p. 31

a) Homero: en la literatura de Homero (s. VIII a.C.) la virtud aparece como “una cualidad cuya manifestación hace a alguien capaz de realizar exactamente lo que su bien definido papel social exige”⁵². Siendo así, algunas virtudes de Odiseo son el heroísmo, la justicia y la valentía; algunas de Penélope, la lealtad, la fortaleza y la astucia. En efecto, concluye MacIntyre que en Homero se observa la virtud como “una cualidad que permite a un individuo desempeñar su papel social”⁵³.

Desde otro punto de vista, Abbagnano y Visalbergui nos dicen que lo que realmente trasmite Homero es una propuesta de dominación, pues en lo que se refiere a la virtud, esta queda encerrada en la relación entre los aristócratas y los monarcas. Señalan: “La Odisea termina, como es sabido, con un pacto celebrado, por intervención de Palas Atenea (diosa de la sabiduría), entre el rey Ulises y los nobles de Ítaca supervivientes. El poeta lo llama ‘eterno acuerdo’. Pero no es más que la transfiguración poética de una esperanza de la que con seguridad participaban los oyentes, en una época en que sin duda las discordias entre monarcas y nobles habían alcanzado proporciones preocupantes; otros caminos muy diversos y mucho más fecundos para el desarrollo de la civilización debía recorrer la historia de la “polis” griega, que no el de una armoniosa convivencia entre monarquía y aristocracia”⁵⁴. Lo que estos autores entienden, es que dentro de la ética de la obra de Homero, hay un encierro en cúpulas, donde el pueblo queda alejado de cualquier participación sobre una construcción de la virtud y de la moral. Siendo así, la moral es una donación externa y única, i. e., del héroe, del monarca y del aristócrata, hacia el pueblo.

b) Aristóteles: sabemos que en este filósofo la virtud se asocia a un fin (la *eudaimonia*). Sin embargo, para MacIntyre tal logro es excluyente, pues en el esquema aristotélico la virtud se ve asociada principalmente al “caballero ateniense” (excluyendo, por ejemplo, a los esclavos). Desde otra perspectiva, según MacIntyre, Aristóteles no entiende la virtud como aquello que nos corresponde para cumplir un papel social, como ocurre en Homero. En el filósofo griego la virtud es más bien un hábito que nos permite hacer uso de nuestras facultades racionales en determinados e indeterminados casos⁵⁵. Como en el apartado anterior hemos explicado la Ética de Aristóteles, no se justifica volver a explicarla. No obstante, más adelante se podrá observar cómo MacIntyre rechaza esta exclusividad (la

⁵² MacIntyre, A., (2001) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, p. 229.

⁵³ *Ibíd.* p. 231

⁵⁴ Abbagnano, N.; Visalberghi, A., (1992) *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, p. 22

⁵⁵ Cfr. MacIntyre, A. (2001), op. cit. pp. 228-230.

virtud asociada al caballero de Atenas), pero mantiene la idea aristotélica de la virtud como hábito racional constante.

c) El Nuevo Testamento: los apóstoles que dieron testimonio escrito de la vida, de la obra y de la filosofía de Jesús de Nazaret, implícitamente nos han enseñado que en su maestro la virtud es comprendida como una cualidad cuyo ejercicio conduce al logro de un *télos* humano y divino, siendo este, como sabemos, el *Reino de los Cielos*. Este binomio *ejercicio/télos*, ha conducido a algunos pensadores a sostener que el *Nuevo Testamento* no es más que una poética aristotélica. Nosotros pensamos que la respuesta a esto es “sí y no”. Sí, porque tanto en el “Mesías” como en Aristóteles se observa la misma idea: mediante la puesta en práctica de las virtudes, podremos llegar a un fin último: el *Bien* y la felicidad. No, porque en Jesús la felicidad se encuentra en el ejercicio de obedecer las leyes de Dios Padre, mientras que en Aristóteles la felicidad no es la respuesta fiel a la voluntad de un ser divino, es un estado conseguido por acciones especialmente de carácter político.

A pesar de lo que personalmente pensamos, para MacIntyre la diferencia más radical entre estos dos personajes se retrata en sus catálogos de virtudes. En efecto, sostiene que el catálogo de Jesús difiere sustantivamente de aquellas que se encuentran en la nómina del filósofo griego. Veamos:

Para MacIntyre en el *Nuevo Testamento* se observan virtudes que no fueron consideradas por Aristóteles, como el enaltecimiento de la fe, la esperanza y la humildad. Ergo, en este libro muy poco se habla de *phrónesis*, que “es crucial para Aristóteles, incluso [Jesús] alaba como virtud una cualidad que Aristóteles contabiliza entre los vicios opuestos a la magnanimidad, esto es, la humildad. Además, puesto que el Nuevo Testamento ve al rico claramente destinado a las penas del Infierno, queda claro que las virtudes capitales no están a su alcance; sin embargo, sí lo están a la de los esclavos. Y por descontado, el Nuevo Testamento diverge de Homero y Aristóteles, no sólo en los conceptos que incluye en su catálogo, sino además en la forma en que jerarquiza las virtudes”⁵⁶. Esta idea se puede comprender más profundamente en *Historia de la ética*⁵⁷. En esta obra, MacIntyre describe el *factum* del cristianismo como una vida moral basada en la Fe en Dios. La moral del cristiano aparece como una moral de obediencia a un ser divino. Por ello es que la pregunta que MacIntyre se hace para su análisis del cristianismo tuvo que ser necesariamente esta: «¿por qué debo hacer lo que Dios manda?», y responde: «por causa de su poder»⁵⁸. En la fe cristiana, el poder de Dios es el que puede contribuir a mantener viva la creencia y la

⁵⁶ *Ibíd.* p. 228.

⁵⁷ MacIntyre, A., (1991) *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.

⁵⁸ *Ibíd.* p. 126

conexión entre la virtud y la felicidad, aunque este fenómeno se produzca de manera accidental.

Por otra parte, a MacIntyre le sorprende que en la Palabra de Jesús aparece –antes que en los estoicos– la idea de igualdad. Nos dice sobre el cristianismo: “es un tipo de comunidad humana en que nadie tiene derechos superiores a los otros hombres en el plano moral y político”⁵⁹. Aun cuando es posible hacer críticas de la moral cristiana, puesto que puede ser abordada como una moral de obediencia, a MacIntyre le parece que es innegable que Jesús de Nazaret nos brindó una noción ética importante: las ideas de igualdad, de dignidad, de vida comunitaria, en donde ninguna persona vale más ni es superior a su prójimo. De manera personal, pensamos en la Palabra de Jesús se encuentra un *ethos* en que todos los sujetos son vistos como irremplazables y que poseen el mismo valor, por tanto, los mismos derechos. Nos parece que esto no es solo algo valioso, sino puramente humano.

d) Jane Austen: MacIntyre observa que en las novelas de la escritora británica existe una virtud casi olvidada por Aristóteles, por Homero y por el Nuevo Testamento, tal virtud es la “constancia”. En efecto, para Austen (1775–1817) la constancia es “la virtud cuya posesión es requisito previo a las demás”⁶⁰. Entonces, sería la persistencia en la virtud lo que permite llegar a su posesión. La contribución de Austen es, por cierto, muy relevante, pues la constancia es aquello que, como muchos dicen, “hace al artista”. Sin embargo, cabe hacernos la pregunta ¿la constancia no está subordinada a otra cosa: querer realmente lo que se hace? San Alberto Hurtado (1901–1952), lector de Austen y en conexión con la ética de su obra, valora la constancia como la virtud que permite a las personas terminar aquello que comienzan, o bien, en poner todo el esfuerzo posible para concretizar lo deseado. Se recuerda en Chile al padre jesuita sobre todo por sus contribuciones en la generación de movimientos sindicales y de obras de caridad. Fue la vida en este ambiente aquello que lo llevó a pensar que la constancia es una virtud realizable siempre y cuando se le tenga un grado de afecto, no menor, al objeto de deseo: para hacer y concretar algo es necesario querer lo que se hace y querer la meta a la que se quiere llegar⁶¹. Por ejemplo, si queremos ser honestos debemos amar la honestidad, esto nos permitiría ser constantes en ella. Trátase de un esbozo entre racionalidad y emoción.

e) Benjamín Franklin: según MacIntyre, en Franklin (1706–1790) se observan virtudes que difieren bastante respecto a las virtudes de Homero, Aristóteles, de Jesús y de

⁵⁹ *Ibíd.* p. 128

⁶⁰ MacIntyre, A., (2001), *op. cit.* p. 228.

⁶¹ Cfr. Hurtado, A., (2005) *Un fuego que enciende otros fuegos*. Centro de Estudios y Documentación Padre Hurtado, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Austen. Para el político estadounidense, son virtudes de excelencia aquellas que prestan, normalmente, un fin práctico. A pesar de enaltecer el valor de la pulcritud, del silencio y de la laboriosidad, Franklin ve el lucro como una virtud, cuestión no valorada por Jesús de Nazaret, quien explícitamente declara muy limitada la entrada del rico al Reino de los Cielos. También el fin de lucro no se observa en Aristóteles, quien lo retrata como un vicio por ser el exceso de una medida económica. En suma, de acuerdo a MacIntyre, se observa un alto pragmatismo en las ideas de Franklin: la virtud es entendida exclusivamente como una utilidad, i. e., únicamente si resulta de ella un fin práctico visible. Respecto de esto, cabe destacar que no pocas personas llaman “exitoso” (en el modo de decir que ocupa bien sus capacidades o virtudes) a aquel que logra el éxito económico o la fama, quedando relegada la virtud al logro de un fin individual.

Hasta ahora, hemos podido observar ciertas incompatibilidades y algunas conexiones entre los autores nombrados, mas, para llegar a una definición de la virtud, MacIntyre se apoya de estas cuestiones para abarcar una idea muy simple: no podemos entender la virtud como una concepción universal. Y en una acción suya muy particular, observa que en todas estas posturas sobre la virtud hay concepto central existente, y se encarna en este concepto la «*historia de la que es resultado*»: las prácticas morales⁶². Explicamos:

1.1.3.2 El resultado de una ética histórica de la virtud: las prácticas morales.

Para MacIntyre, el desarrollo histórico del concepto virtud ha dado diversos rasgos de vida moral y social. Por lo tanto, al haber tantas deliberaciones sobre la virtud el resultado del concepto será múltiple también. No obstante, este resultado tiene al menos tres fases de orden lógico: la descripción práctica, el orden narrativo de una vida humana y la tradición moral; cada una en este mismo orden implica a la otra, pero no viceversa.

La práctica se refiere a la vida humana cooperativa, como resultado de actividades sociales, v. gr., “plantar nabos no es una práctica, la agricultura sí”⁶³. Vale decir, MacIntyre entiende la práctica como una capacidad humana que, mediante la búsqueda de un fin, conlleva un bien (como la agricultura, la escultura, etc.). Y estos bienes pueden ser de dos tipos: internos y externos.

Los internos se refieren a los conocimientos que vamos adquiriendo, como sucede con la agricultura. En este sentido, los bienes internos son aquellos que adquirimos mientras los vamos ejercitando, y que, lógicamente, forman parte de una construcción histórica.

⁶² Cfr. MacIntyre, A., (2001). op. cit. pp. 231-232.

⁶³ *Ibíd.* p. 234.

Ejemplos de bienes internos morales serían el honor, la justicia, la valentía. Por otra parte, los bienes externos son siempre propiedad y posesión del individuo; en el caso de un pintor, el cuadro, mas su conocimiento sobre la pintura es interno, por cuanto fue un arte aprendido, que tiene una línea y carga histórica. En este sentido, los logros de alguien hacen siempre enriquecer el conjunto de logros de la comunidad⁶⁴.

La diferencia entre bienes externos e internos se retrata en lo siguiente: un bien externo, al lograrse, es siempre posesión del individuo. Esto puede notarse cuando se consigue poder o fama. Entendido de este modo, los bienes externos pueden valorarse como una competencia, donde a veces perdemos y en otras ganamos. Los bienes internos, en cambio “son resultados de competir en excelencia, pero es típico de ellos que su logro es un bien para toda la comunidad que participa en la práctica”⁶⁵. Dicho de otro modo, los bienes internos siempre enriquecen a la comunidad. Es por ello que para MacIntyre estos bienes “son el resultado de competir en excelencia, siendo típico de éstos que sus logros sean un bien para toda la comunidad que participa en la actividad. Los bienes internos no son simplemente un medio para alcanzar algo, sino que son parcialmente constitutivos del bien pretendido”⁶⁶.

Dados estos planteamientos, y también en consideración del significado de la virtud observado en Homero, Aristóteles, Jesús, Austen y Franklin, MacIntyre logra formular una primera definición, que podemos llamar conciliadora, de la virtud:

“Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente el lograr cualquiera de tales bienes”⁶⁷

Es decir, del mismo modo que Aristóteles, para MacIntyre las virtudes no son facultades naturales (no vienen con nosotros), sino hábitos adquiridos mediante el ejercicio, y cuya puesta en práctica permite la producción de bienes que favorecen a la comunidad, i. e., bienes internos. Sin embargo, su definición no está exenta de problemas. Veamos:

1.1.3.3 El orden narrativo de una vida humana y la tradición moral

Desde el estudio del orden narrativo de una vida humana y de la tradición moral, de acuerdo al propio MacIntyre, se pueden hallar dos problemas en su definición de virtud. El

⁶⁴ *Ibíd.* p. 237.

⁶⁵ *Ibíd.* p. 237

⁶⁶ Fernández-Llebrecz, F. (2010). *Una lectura interpretativa de Tras la virtud, de Alasdair MacIntyre*. Foro Interno, Anuario de Teoría Política, Universidad Complutense de Madrid, Nº10, 29-49.

⁶⁷ MacIntyre, A., (2001) op. cit. p. 237.

primero hace referencia a que existe la posibilidad de ejercer una práctica mala, y con ello cuestionar si las malas prácticas serían también virtudes, v. gr., la tortura. El segundo problema posibilita la existencia de una contradicción emocional, es decir, la variable supuesta entre la buena práctica y aquella que no lo es.

MacIntyre arguye que estos dos problemas son cuestiones puramente humanas, y que pueden evitarse siempre y cuando “exista un *télos* que trascienda los bienes limitados de las prácticas y constituya el bien de la vida humana completa, el bien de la vida humana concebido como una unidad, ocurre que cierta arbitrariedad subversiva invade la vida moral y no somos capaces de especificar adecuadamente el contexto de ciertas virtudes”⁶⁸. Y dada esta arbitrariedad es que se vio obligado a hacer un análisis a partir del “yo” existencial, remitido a la vida humana en unidad. Veamos:

Hemos visto que en Aristóteles que el “yo” (la actividad del alma) está siempre obligado a decidir. La decisión, en tanto idea y/o acción subordinada a la esfera política del actuar, debe ir en dirección de un bien colectivo por sobre uno individual. MacIntyre acepta esta idea, mas le agrega un elemento importante: que la vida es también una narración de nosotros mismos y de lo otro, es decir, nuestra vida propia tendrá siempre un carácter narrativo personal y subjetivo, y aquello pone en problemas a nuestra capacidad deliberativa y a nuestro modo de actuar frente a los demás, puesto que en ocasiones, al tomar una decisión, nos olvidamos de las consecuencias que estas pueden traer en el plano colectivo (en ocasiones en que tenemos que ser objetivos, dejamos de serlo). Veamos:

Para resolver tales dilemas acude a un problema que tiene también una línea histórica, esto es, el orden narrativo de nuestra vida conforme a la tradición. En efecto, acudiendo a la literatura (con autores como Shakespeare y Kafka) analiza la vida como una narración donde el “yo” es el constructor de esta, llegando a señalar que aquello que constituye un bien “narrativo” para el hombre (puede contar sus cosas, sus experiencias) es en definitiva el ejercicio vital de las virtudes⁶⁹.

⁶⁸ MacIntyre, A., (2001). op. cit. p. 251

⁶⁹ Muchos pensadores han pensado la vida en su orden narrativo, Ricoeur, por ejemplo, plantea una especie de asociación vital entre la literatura y nuestra propia vida, en donde nos convertimos en intérprete y narradores de la misma, es decir, en los autores de nuestra vida. Ello, porque según él, nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de voces narrativas que constituyen una sinfonía de las grandes obras (epopeyas, las tragedias, los dramas, las novelas). De este modo, aprendemos que a ser el narrador de nuestra historia sin ser el autor total de nuestra vida. En efecto, en la narrativa siempre hay una voz (la del autor) –que es la encarnación del autor– que interpone ante nosotros una historia que resulta ser leída por nosotros a través de nuestras propias experiencias. No obstante, al convertirnos en esas voces no seremos el autor, por ello es que concluye Ricoeur: *La vida es un relato en busca de un narrador*. Cfr. Ricoeur, P., *Educación y Política. Cap. II. La vida: Un relato en busca de un narrador*.

Sin embargo, el problema que atañe a MacIntyre sigue siendo el dilema del juicio. Para dar solución a esto, se queda con las premisas aristotélicas del bien conforme a la vida ciudadana, i. e., la vida política. Un modo de vida en donde el “yo” encuentra el sentido de la virtud en el ejercicio que implica a los demás. Figuramos lo anterior con un problema moral histórico, y con un personaje que MacIntyre cita bastante en todas sus obras, Jesús de Nazaret:

Si nos fijamos en el *Nuevo Testamento*, Jesús confiesa mantener las virtudes del Antiguo. Dice: «yo no vengo a abolir, vengo a cumplir». Es como si Jesús nos dijera que el *Antiguo Testamento* se puede entender mejor a través de su prédica, o bien, que Él es el “Hermes” del Dios del pueblo judío. Tomamos, entonces, como ejemplo un mandamiento: “No matarás”. Es sabido que en el *Torá* existe la condena a lapidación, promulgada bajo ciertas condiciones. Pero Jesús es claro, lo dice sin apellidos, “no matar”, independiente de cuales sean las condiciones. Expresa: “Habéis oído que se dijo a los antepasados: ‘No matarás’; y aquel que mate será reo ante el tribunal. Pues yo os digo: Todo aquel que se encolerice contra su hermano, será reo ante el tribunal”⁷⁰. En Jesús, la práctica virtuosa frente al “pecado” será siempre perdonar. En el Mesías el perdón y la comprensión es la virtud frente al error del otro. No existe en la palabra de Jesús el castigo de matar.

De acuerdo a lo dicho, cabe preguntarse, como se preguntó Hannah Arendt –lectora y públicamente admiradora de Jesús–, en qué momento y por qué causas se esfumó dicha orientación. Es más, uno de los quiebres más voluminosos de esta tradición se produjo incluso desde el interior de la Iglesia a través de la Inquisición, lo que generó innumerables y crueles muertes, y esto se proyectó gradualmente a países de raíz cristiana. En efecto, en lo que hoy es Alemania, se inició *La Reforma* promulgada por Martín Lutero. Dicha Reforma posibilitó la violación al quinto mandamiento con ejecuciones de campesinos alemanes y suizos acusados de herejía. Peor aún, en Escocia, en 1560, se promulgó legalmente la muerte de quienes profesaran el ateísmo o la fe católica. Tampoco los calvinistas se libraron de esta incompatibilidad y “desobediencia” a la tradición, pues Calvino quiso someter al Estado, en Ginebra, a las normas de su “protesta”. Por cierto, Calvino es uno de los responsables teóricos de la formación de una “nueva Inquisición”, la que, por ejemplo, provocó la horrorosa muerte del español Miguel Servet, quien negara la Trinidad y abogara por el bautismo en la adultez (fue quemado a fuego lento en la hoguera).

Según Hannah Arendt, las transformaciones de esta tradición, el “No matarás”, culminaron –esperamos que así sea– de aberrante manera en Hitler y en los nazis, quienes

⁷⁰ (2002), *La Biblia Latinoamericana*. Editorial Verbo Divino, Mateo 5; 21-22.

quisieron instalar una base que eliminara la tradición del “No matar”, y en palabras de Jesús, “amar a tu enemigo”, por todo lo contrario: “matar y odiar a tu enemigo”, aunque sea de la manera más inhumana, como lo fue la *Judenrein*⁷¹. Para el Führer, el “no matar” fue visto como un “vicio”, puesto que no constituía un buen elemento para el desarrollo del Estado y la vida ciudadana. Entonces, menester es preguntarse qué papel juega la tradición en este sentido. Vale decir, en qué momento la interpretación de la virtud –en cuanto obediencia al Padre: No matarás, y la obediencia al Hijo: Amar a tu enemigo– quedó ligada al “yo” (Hitler) y “los míos arios” (los nazis) sin los “otros” (los judíos, los socialistas, los gitanos, los negros, etc.). Es decir, en qué momento y bajo qué circunstancias el “yo emotivo” se antepuso al “yo racional”, conforme a la tradición. Desde luego, fenómenos de este tipo pueden observarse en otras cosas, como las manifestaciones cotidianas del egoísmo, de la discriminación racial, etc.

Frente a este tipo de problema, por cierto muy grave, MacIntyre sostiene que una ética que no pretenda desentrañar la verdad y respetarla según su norma (como el “No matarás”), no es una ética. Y la búsqueda de la verdad, aunque no como principio universal, es planteada por MacIntyre como un modo de ser del hombre virtuoso; es decir, es virtuoso aquél que mediante la virtud busca la verdad a partir del juicio moral ampliado, nunca a partir de la emotividad de su “yo”. En estricto rigor, la amplitud del juicio significa que podemos pensar desde el punto de vista del otro o en consideración de este. Al respecto, Puig sostiene que este fenómeno es generado por lo siguiente: al existir voluntades muy arbitrarias cuando se trata de reflexionar la moral, se tiende a valorar la postura o decisión de personas basadas en preferencias subjetivas. Eso provoca que en muchos casos “el debate moral se convierta en manipulación de los interlocutores: no hay razones bien fundamentadas, solamente procesos de influencia”⁷². Y en este contexto “es muy apropiado para que surja lo que MacIntyre llama de *yo emotivista*, un yo que no juzga por criterios seguros que puedan ser compartidos racionalmente ni tampoco por su pertenencia a una trama concreta de relaciones socio-históricas que los vinculen a una realidad moral concreta”⁷³. De este modo, el sujeto se instala dentro de su propia razón, una razón meramente ocasional, ni dentro de un contexto histórico, ni dentro de una apertura a la construcción de un *télos* humano, además de colectivo, objetivo.

La superación del “yo emotivo”, MacIntyre la encuentra en la ética de Aristóteles: en el ejercicio racional o deliberativo sobre las situaciones y/o problemas que se dan en

⁷¹ Cfr. Arendt, H., (2007) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.

⁷² Puig, J. (2004), op. cit., p. 30

⁷³ *Ibíd.*, p. 30

nuestro diario vivir. Dicho de otro modo, este “yo emotivista” puede superarse si el sujeto pone en cuestión su visión del mundo (su pensamiento sobre determinadas cosas) con y en su relación con los demás y con y en «lo demás» (saberes relacionados con historia moral que le preexiste, vocabulario sobre moral y amplitud conceptual, manejo de ciertas aptitudes o capacidades dialógicas, etc.). Arguye MacIntyre que para lograr aquello existe un medio, por sí mismo, perfecto: la Educación. No obstante, para ello debe ser modificada desde sus bases: guiar a los sujetos en formación para que reconozcan que existe un “yo emotivo” cuidador del “ego”, de modo que en las ocasiones que sea necesario puedan “librarse” de él. Dicho de otro modo, que en los problemas o conflictos que se dan en los espacios formales e informales, la invocación de un yo dialógico y de pensamiento ampliado se convierta en una práctica moral constante. Concluye MacIntyre: “Lo que me enseña la educación en las virtudes es que mi bien como hombre es el mismo que el bien de aquellos otros que constituyen conmigo la comunidad humana. No puedo perseguir mi bien de ninguna manera que necesariamente sea antagónica del tuyo, porque el bien no es ni peculiarmente mío ni tuyo, ni lo bueno es propiedad privada”⁷⁴.

Sosteniéndose de estas ideas de MacIntyre, Josep Puig señala que las prácticas morales no se dan a través acciones fortuitas, pues son socialmente establecidas por una tradición que les ha ido dando forma. A juicio del pedagogo catalán, las prácticas morales, “son un curso de acontecimientos culturalmente establecido que permite enfrentar situaciones significativas, complejas o conflictivas desde el punto de vista moral”⁷⁵. Entonces, la “buena” actitud moral reside en saber dar solución a situaciones o experiencias morales difíciles de resolver. Dice Puig: “Las prácticas morales son formas de resolver situaciones moralmente relevantes”⁷⁶. Estas ideas, llevan a Puig a concluir que la mejor puesta en práctica de la filosofía de MacIntyre es en la escuela, o bien, en los espacios de interacción socio-educativa. En la escuela siempre habrá situaciones moralmente conflictivas que resolver, teniendo como base que los seres humanos tenemos la potencia de una racionalidad colectiva: que podemos llegar a objetividades, aun cuando sean mínimas, que nos permitan convivir adecuadamente. Por último, cabe destacar que para MacIntyre, una práctica moral es también un encuentro dialógico, una apertura positiva hacia el otro, incluyente, colectiva. Todo en el sentido de discutir el conocimiento que los agentes de comunicación tienen respecto de la moral y de los hechos que se le asocian, aplicado a distintos casos y en distintos contextos, sobre la base de un tólos común.

⁷⁴ MacIntyre, A., (2001) op. cit. p. 300

⁷⁵ Puig, J. (2004), op. cit. p. 62

⁷⁶ Ibid., p. 63

Son bastantes las críticas que MacIntyre ha recibido, siendo una la más importante: que descuida la parte afectiva del ser, y pudiéndola haber utilizado a su favor prefirió resaltar al extremo la dimensión racional de la virtud y la construcción dialógica de un *télos* colectivo. La afectividad, que es el seno de donde nacen nuestras emociones y sentimientos, puede ser educada, es decir, armonizado con la razón, o viceversa. Pero esta crítica es también criticable. Cuando MacIntyre habla de ‘yo emotivo’ se refiere a un ser cuya posición en el mundo es únicamente a partir del sí mismo. El concepto emotivo lo entiende desde su génesis lexical y etimológica: *mover-se*; emotivo, capaz de manifestar su emotividad; yo emotivo, su acción en el mundo es puesta en movimiento apenas desde su ‘yo’. ‘Yo emotivo’ finalmente es un concepto que indica que el ser se *mueve* (en el sentido de manifestarse) preferencialmente a partir de su centro subjetivo, motivo por el cual se hace incapaz de crear o sumarse a proyectos de vida colectivos, cohesionadores, objetivos.

Tabla 1: sobre la virtud.

La virtud	En general, la virtud se entiende como una potencia o capacidad que pertenece a alguien o a cualquier cosa. Para decir que alguien o algo posee una virtud, esto debe evidenciarse en la permanencia (mas no necesariamente en un “siempre”).
Platón	Platón entiende la virtud como un conocimiento. El hecho de conocer la virtud, de saber su naturaleza, nos permitiría “hacer lo correcto” para generar un <i>Bien</i> (idea unívoca de la virtud). Mas para no quedarse en lo mero intelectual, concibe <i>Phrónesis</i> como aquella virtud que rige el modo de ser del hombre virtuoso. Pero tal hombre no es el ciudadano común, sino el Filósofo.
Aristóteles	<p>A diferencia de Platón, Aristóteles no considera que el saber ético sea una disciplina teórica e unívoca, por el simple hecho que vivimos rodeados de situaciones de distinta naturaleza, las que no siempre se pueden entender y resolver con el mismo fondo.</p> <p>Para él, la virtud es un hábito racional que se adquiere con el ejercicio, v. gr., practicando la generosidad nos volvemos generosos. Aristóteles destaca, por sobre cualquier fin humano, la felicidad (<i>eudaimonia</i>), virtud final de las acciones del hombre. Cómo llegar a este fin, y en qué consiste, son las preguntas que recorren su <i>Ética Nicomáquea</i>, en donde las virtudes aparecen como aquellas que harán alcanzar a hombre tal privilegio. <i>Phrónesis</i>, o sabiduría práctica (que algunos llaman prudencia), es aquella virtud con la que el hombre actúa en función de <i>mesótes</i>, esto es, rehusando el exceso y el defecto. Y el buen carácter, que es la disposición positiva frente a la virtud, es asumido como un modo de vida racional, político, del actuar.</p>
MacIntyre	<p>Para MacIntyre, la virtud es un producto histórico que, como tal, ha ganado diversas significaciones. No obstante, dentro de estas hay un punto en conexión: que la virtud ha de ser entendida también como una práctica (es el resultado). La adquisición de estas prácticas es originada por un elemento no menos importante: el juicio moral, y que también es una práctica. Tal juicio, debería darse mediante la exclusión de un “yo emotivista” para integrar la inclusión de un “yo” de pensamiento moral ampliado, esto es, en consideración de los demás y de la historia que preexiste (objetividad).</p> <p>Las prácticas morales, así entendidas, finalmente promueven la concreción de bienes internos, es decir, colectivos.</p>

1.2 Sobre los valores

¿Qué son los valores? es la pregunta que da inicio de este capítulo. Pues son dos las respuestas más generales, si decimos, por ejemplo, “esa piedra es bella” o “Manuel es responsable”, los valores se pueden entender como “cualidades” o adjetivos de las cosas y los seres. Por otra parte, si decimos que preferimos el chocolate amargo antes que el dulce; o bien, que preferimos decir la verdad antes que mentir, los valores se entienden como aquello que es objeto de preferencia o de elección⁷⁷.

Sin embargo, es mucho más lo que se ha pensado sobre los valores. Sócrates hablaba de estos cuando reflexionaba sobre la belleza o la desproporción que poseen los entes. Siguiendo esta idea, su discípulo Platón sostuvo que son los valores los que nos causan preferencia o rechazo, y a partir de esto tendemos a elegir una cosa descartando otra. En cuanto a su naturaleza, Platón se refería a los valores como ideas, esto es, como sustancias distantes del mundo sensible. Por su parte, los estoicos sumaron a estas concepciones que los valores pueden utilizarse como expresiones asociadas al “bien” y a la “moral”, es decir, también trataron los valores desde una perspectiva normativa: como reguladores morales⁷⁸. Estas tres consideraciones, por cierto muy lejanas a nuestra época, y a pesar de las discusiones históricas y contemporáneas sobre la naturaleza de los valores, no han desaparecido del todo, pues los valores se siguen cotidianamente pensando como ‘bien’ (valor positivo), como ‘mal’ o ‘desproporción’ (valor negativo o contravalor), como ideas depositadas sobre el ente percibido o pertenecientes a este, y como regidores de nuestra conducta, esto es, como ideas asociadas a la moral.

Ahora bien, no es fácil entender todas estas ideas sin antes estudiar nuestros mecanismos de percepción, puesto que cuando percibimos un árbol y decimos, ‘qué bonito es’, en estricto rigor no vemos lo bonito, vemos el objeto con todas sus características, y eso nos lleva a elaborar un enunciado valorativo sobre este. Entonces, el primer problema para comenzar a entender la naturaleza de los valores es el siguiente: ¿lo bonito del árbol *depende* del sujeto capaz de percibirlo y estimarlo; lo bonito *preexiste* a la percepción y por ende a la valoración; esto es, lo bonito es *independiente* del juicio del sujeto; el sujeto *descubre* o *da forma* a lo bonito del árbol mediante procesos perceptuales; lo bonito no es más que el resultado apreciativo del árbol cuya génesis es nuestra historia personal de vida?

⁷⁷ Abbagnano, N., (2007), op. cit., p. 1071

⁷⁸ Ídem, pp. 1071-1072

La rama filosófica que más ha discutido estas cosas se llama Axiología (gr. *axio*, digno o valioso; *logia*, estudio). Esta disciplina –que se apoya bastante del empirismo y de la filosofía de la percepción– abarca el concepto valor (lat. *valere*) desde dos esferas: la conceptual y fáctica, esto es, el valor en sí mismo y los juicios de valor; y la normativa, i. e., los valores como reguladores de la conducta humana, vale decir, valores morales. Y ambas dimensiones son discutidas especialmente desde dos corrientes: el subjetivismo y el objetivismo de los valores.

Para la corriente subjetivista o relativista, los valores que una entidad dependen del juicio valorativo del sujeto. En ese sentido, los valores de una cosa son tales porque hay un sujeto capaz de hacer un juicio sobre ella. Por el contrario, para la postura objetivista, o absolutista, los valores son independientes de la facultad estimativa del sujeto (el valor preexiste a la valoración). Esta tensión entre ambas posturas possibilitó, finalmente, la adopción de una posición menos radical: el ‘relativismo moderado’, cuyo argumento intenta proteger el carácter objetivo de los valores, al mismo tiempo que procura indagar sobre la subjetividad de los juicios de valor⁷⁹.

Estas tres posiciones, si bien establecen claras diferencias entre ellas –algunas muy radicales y otras que es posible pensar como complementarias– comparten el mismo principio: que si podemos hablar de valores y hacer juicios de valor sobre las cosas y los seres, es porque nuestros sentidos nos permiten percibir el mundo, relacionarnos, afectarnos, emocionarnos, con los entes que hay en él⁸⁰. Veamos:

La mayor parte de lo que tenemos conocimiento proviene de las experiencias o impresiones perceptuales, y generalmente las percepciones se generan a partir de entes que se sitúan en el mundo exterior a la mente. Somos seres percipientes por naturaleza, i.e., cuando percibimos algo (objeto o cuerpo) lo asumimos como un *existente* fuera de todo razonamiento o cuestionamiento. Se asumen, a su vez, todas las características de ese algo que se percibe, entre ellas: colores, tamaños y formas. También tenemos una cierta *inclinación natural* de asumir la existencia continua de estos cuerpos mientras no los estamos percibiendo; es decir, a los objetos y seres se les atribuye no sólo una existencia en tiempo presente, al estar ante nosotros, sino también cuando se encuentran fuera de nuestro horizonte perceptual⁸¹.

⁷⁹ Abbagnano, N., (2007) op. cit. pp. 1073-1075

⁸⁰ Entiéndase “entes” en el sentido griego: “aquello que es”, cosas, animales, personas, ideas, hechos, números, sueños, etc. Siempre que recurrimos a esta palabra lo hacemos en tal sentido.

⁸¹ Hume, D., (1984) *Tratado de la Naturaleza Humana, Tomo I*. Buenos Aires: Orbis.

El conocimiento que tenemos de la realidad física proviene mayoritariamente de las aprehensiones que de ellas hagan nuestros sentidos, de las relaciones con nuestros congéneres (dialógicas, afectivas, etc.) y con el mundo en general. La capacidad de percibir y relacionarnos con los demás, entonces, es lo que permite conectarnos directamente con el mundo exterior, es decir, con el mundo que es independiente de nuestra mente. Y entenderemos la percepción en el sentido clásico: como el proceso mediante el cual damos interpretación, valor y significado a los entes captados por nuestros sentidos. No obstante, al adoptar esta posición, entramos en el siguiente problema, en donde nos jugamos la respuesta final al problema *sentidos-percepción-valores*: ¿cómo es que podemos dar interpretación, valor y significado a los objetos y a las personas con quienes nos relacionamos a diario?

El mundo fuera de la mente está repleto de entes. Estos tienen ciertas características físicas: forma, peso, colores, tamaño, olores, sabores, etc. No obstante, gracias a las características que poseen estas cosas les otorgamos otro tipo de ‘cualidades’ (si es que así puede llamárseles): los valores. Por ejemplo, podemos decir de una planta que es verde, con flores rojas, que es grande. Mas, evitando indicar sus características físicas, también podríamos enunciar: “qué linda planta, qué hermosas flores ofrece para nosotros”. Es precisamente con este tipo de enunciados que solemos ‘otorgar’ (o descubrir) valores a las cosas, sobre la base de la relación mente-mundo como fenómeno intermediario entre los valores y la percepción de estos.

En fin, a los valores se les puede adjudicar el carácter de idea, es decir, que pertenecen al ámbito de la subjetividad del sujeto que valora. Desde otra mirada, se pueden entender como absolutos e independientes del juicio valorativo, porque las características y cualidades de las cosas no dependen de nosotros. La versión más general de esta discusión, nos indica que el problema de adaptar una de estas dos posiciones fue generado a partir de la máxima de R. H. Lotze (1817-1881): «*los valores no son, sino que valen*». Es decir, las cosas con sus características físicas son; las personas lo mismo. Por otra parte, “los valores valen”, porque están fuera del dominio de nuestra subjetividad. En otras palabras, Lotze separó los entes o bienes de los valores, y de esta separación surgió el gran debate que zarandó a la Axiología del siglo XX. Cuestión que veremos a continuación.

1.2.1 La corriente subjetivista de los valores

Huelga decir que para la corriente subjetivista los valores no tienen existencia por sí mismos, es nuestra valoración o juicio lo que confiere valores a las cosas, i. e., para esta corriente los valores de una entidad dependen de nuestra valoración. No obstante, dentro de

este mismo enfoque, existe una discusión. Tal debate es generado por el intento de descubrir el origen del acto de valoración, i. e., lo que finalmente nos lleva a otorgar un valor a un ente. A continuación, entraremos en la discusión interna sobre la naturaleza de los valores desde la postura subjetivista, a partir de quienes se han entendido como sus principales representantes⁸².

Alexius Meinong (1853-1920): es uno de los iniciadores de la discusión en torno a la naturaleza de los valores y cómo accedemos a ellos. A partir de sus estudios sobre la teoría moral de Brentano –especialmente sobre la intencionalidad de la conciencia–⁸³, es que Meinong considera que el agrado es el estado psicológico que nos permite la preferencia por algunas cosas, y desde ahí que tengamos un grado de sentimiento hacia ellas. La tesis inicial del filósofo austriaco fue que “*una cosa tiene valor cuando nos agrada y en la medida en que nos agrada*”. En este sentido, la valoración aparece como un acto de la vida emotiva o sentimental. En términos concretos, Meinong redujo el valor de un objeto a su fuerza de motivación⁸⁴.

Christian von Ehrenfels (1859-1932): este discípulo de Meinong, recusa la tesis de su maestro señalando que si tan solo del agrado dependiera el valor que otorgamos a una entidad, entonces no serían valiosas las cosas que no existen, como la justicia más pura, o un bien nunca antes realizado⁸⁵. Esto llevó al pensador austríaco a sostener que el fundamento de los valores se busca mediante el deseo (o apetito) y no por el sentimiento o motivación de agrado, como afirma Meinong.

La respuesta de Meinong a Ehrenfels: luego de la crítica de su discípulo, por cierto muy sólida, Meinong hace un giro en su interpretación de los valores, cual es que transforma su teoría subjetiva en psicologista. Discutiendo al mismo tiempo la subjetividad de los valores, llegó a señalar que es imposible asignar un valor a algo que no lo posee y que, además, podemos asignar un valor anímico a una cosa que dejará, prontamente, de existir, ergo, de tener valor. Sin embargo, no dejando que Ehrenfels le “torciera totalmente el brazo”, jamás renuncia al vínculo que estableció entre los valores y el sentimiento de agrado. Su tesis pasa a tener un carácter más realista, porque su respuesta a Ehrenfels se basa en que es

⁸² . Frondizi, R., (1958) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Económica, México; Quintana, J., (2005) *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Ed. Dykinson, Madrid.

⁸³ Se entiende el concepto “intencionalidad” como un acto de dirección de la persona hacia un objeto (X dirige su percepción a Y). Por ello es que un objeto intencional será cualquier objeto al que nuestra experiencia se dirija. A este sentido de dirección se le ha llamado “intencionalidad”, la que puede tener distintos estados mentales como la creencia y el deseo, o experiencias visuales, que están siempre dirigidas o se refieren a objetos o cosas situadas en nuestro horizonte perceptual.

⁸⁴ Abbagnano, N., (2007) op. cit. p. 1073

⁸⁵ Cfr. Abbagnano, N., (2007) op. cit. p. 1073; Frondizi, R., op. cit. p. 40

posible considerar algo valioso, sin tener ningún deseo o apetito por él. Esto lo llevó a afirmar que las emociones son las encargadas de presentar los valores, es decir, hay un carácter cognitivo-afectivo difícil de no considerar en cuanto a la valoración⁸⁶. En suma, para Meinong tenemos una relación afectiva con los valores, esto es, un sentimiento de agrado; para Ehrenfels, es el deseo o apetito lo que nos hace agregar un valor a las cosas. Vale decir, deseamos algo y luego le asignamos un valor.

R. B. Perry y el sentido valorativo del interés: la discusión entre Meinong y Ehrenfels, dio la posibilidad a Perry de buscar directamente el origen y fundamento de los valores en el sujeto que es capaz de valorar. Entendió que solo a partir del estudio de los juicios de valor se lograría entender, por añadidura, la naturaleza de los valores. Para Perry (1876-1957), el objeto adquiere valor cuando se le presta un interés, y en este sentido de interés se adquiere una validez inmediata. Cierta validez, es originada por tres aspectos: la intensidad (la medida del interés), la preferencia (preferir algunas cosas, dejando de lado otras) y la amplitud (cuánto es capaz de abarcar valorativamente el objeto en cuestión)⁸⁷. Sin embargo, estos tres aspectos sobre el valor y los actos de valoración, fueron sometidos a sólidas objeciones. Una de ellas, la más relevante, es que es perfectamente posible que pueda haber intereses buenos o malos, y no todos los intereses pueden constituir algo que otorgue un valor a las cosas. Por ejemplo, podemos desear un lápiz, porque lo necesitamos para escribir una carta, pero no por eso vamos a apreciarlo valorativamente.

Es justo señalar que gracias a este filósofo norteamericano y a las objeciones que se hicieron de su teoría, se abrió más profundamente la necesidad de entender la naturaleza de los juicios de valor. Manteniendo la tesis que de este modo sería posible, en consecuencia, llegar a una mejor comprensión sobre los valores.

A. J. Ayer y la expresión sentimental: la tesis principal de Ayer (1910-1989), es que cuando alguien enuncia un juicio de valor, está únicamente expresando, y no afirmando, un sentimiento⁸⁸. En este sentido, cuando un hombre dice 'qué bella mujer', no afirma nada sobre la mujer, sino sobre su estado de ánimo, i. e., lo que él siente de ella. Por otra parte, Ayer también rechaza llamar a una cosa buena o mala, pues a veces lo malo es bueno y lo bueno es malo. Prefiere señalar que es el acto lo que se condena o se aprueba. Ello porque nuestras tablas de valores pueden ser diferentes a la de otras personas; por lo tanto, podemos reprobar una cosa, acto, o hecho, en tanto otro sujeto podrá asignarle un sentido contrario, la aprobación. De este modo, Ayer aleja la comprensión de los valores a partir de posibles

⁸⁶ Cfr. Vendrell, I. (2009) *La noción del valor en la filosofía de Meinong*. Meinong Studien III, Graz.

⁸⁷ Cfr. Quintana, J., (2005) op. cit. p. 22; Frondizi, R., (1958) op. cit. pp. 46-48

⁸⁸ Cfr. Quintana, J., (2005) op.cit. pp. 50-51

argumentaciones lógicas o científicas⁸⁹. Al respecto, Frondizi piensa que en Ayer “los llamados juicios de valor y en particular los juicios éticos y estéticos, no son ni verdaderos ni falsos, porque no afirman nada, sino que expresan los sentimientos de quien enuncia el juicio”⁹⁰.

Figuramos esto con un ejemplo creado por nosotros, el que se refiere a un juicio de valor moral:

Juan confiesa haber robado un lápiz de la empresa donde trabaja, y tres personas hacen juicio del acto:

Manuel: Juan hizo algo malo, robó.

Cristina: Robar un lápiz es un acto ruin, no debió hacerlo.

Federico: Hizo algo indebido, pero robar un lápiz no es nada.

Al analizar los juicios, se puede notar que los tres hablan sobre un hecho, el robo de un lápiz, y las valoraciones, aunque diferentes, siguen siendo sobre el mismo hecho. Por eso es que a pesar que los juicios de valor sean diferentes, el hecho no cambia. Nadie, por más que haga juicios sobre el robo del lápiz, podrá decir, con total seguridad que ‘el lápiz no fue robado’ si Juan confiesa haberlo robado. Ayer diría que la disputa es y será una cuestión sobre el hecho (el robo) y su relación con la cosa (el lápiz). Y sea cual sea el juicio que se haga solo expresa un sentimiento, es decir, el juicio fue creado a partir de un fondo emotivo. Sin embargo, alguien podría emitir un juicio más amplio y diferente a los que aparecen en el cuadro: ‘el dueño de la empresa donde trabaja Juan es un explotador, paga muy mal y hace trabajar a los empleados mucho más de la cuenta. Por eso, ese lápiz que se llevó Juan no es nada comparado con los abusos laborales que hace el dueño explotador de la empresa’. Aun así, diría Ayer que este juicio, concordemos o no con él, no cambia el hecho: un lápiz fue robado.

La posición de Ayer nos parece bastante curiosa, porque mientras intenta proteger el carácter objetivo de los hechos (lápiz robado) defiende en extremo el carácter subjetivo, sentimental, de los juicios. Los juicios, olvida Ayer, responden también a un contexto, histórico, necesario de analizar. ¿Se puede o no justificar objetivamente un robo? Es un tipo de pregunta que a Ayer no interesó demasiado, prefiriendo exagerar el lado relativo de los juicios.

⁸⁹ Cfr. Quintana, J., (2005) op.cit. 50-51; Frondizi, R., (1958) op. cit. pp. 59-61

⁹⁰ Frondizi, R. (1958) op. cit. p. 59

Bertrand Russell y la separación de los valores de la ciencia: debido a las especulaciones de Perry y Ayer, en Russell (1872-1970) surge la idea que para entender los valores como hechos, y a partir de los actos de valoración, será necesario sacarlos del dominio de la ciencia. En efecto, arguye que para analizar los hechos no debemos acudir al método científico, porque estos están fuera del dominio del conocimiento puro y absoluto. En este sentido, Russell separa la axiología del conocimiento científico, puesto que los juicios de valor no son más que la pretensión de otorgar una significación universal a nuestros deseos personales⁹¹. Esto llevó a Russell a señalar que no hay sociedades corrompidas, sino distintas a las nuestras, ni valoraciones peores o mejores, sino diferentes. Las respuestas críticas de tales inflexiones fueron inmediatas, principalmente porque su tesis relativiza demasiado los valores: no podríamos, por ejemplo, juzgar a un profesor que, con el objeto de formar hábitos morales, golpea y humilla reiteradamente a sus alumnos. Frente a este problema, Russell tuvo que defenderse señalando que en ningún caso el hablaría de la tortura o la violencia como un valor, sino lo todo contrario, como un vicio.

Lo que quiso expresar es que la tendencia de dar significación universal a nuestros valores, ha provocado más separaciones que uniones entre los hombres. Al aceptar los valores como objetivos, no hacemos otra cosa anular los valores del otro, para intentar instalar los nuestros. Sin embargo, al parecer, aun así su teoría no deja de estar cargada de matices muy subjetivos.

⁹¹ Cfr. Frondizi, R., op. cit. pp. 66-67

Tabla 2: la corriente subjetiva.

Autor	Los valores son subjetivos porque...
Meinong	El valor de un objeto se da debido a su fuerza de motivación, esto es, el agrado que causa en el sujeto que valora.
Ehrenfels	El deseo o apetito es lo que nos hace agregar un valor a las cosas.
Perry	Las cosas adquieren un valor cuando se le presta un interés. El acto de valoración es originado por tres aspectos: la intensidad, la preferencia y la amplitud.
Ayer	Los juicios de valor se hacen sobre hechos, no sobre objetos. Y sea cual sea el juicio que se haga sobre el hecho, solo expresa un sentimiento, es decir, el juicio fue creado a partir de un fondo sentimental.
Russell	Los juicios de valor, entendidos como hechos, no son más que la pretensión de otorgar significación universal a nuestras pretensiones individuales.

1.2.2 La corriente objetivista (Max Scheler y Ortega y Gasset)

Como respuesta a las tesis principales de la corriente subjetiva, surge simultáneamente la corriente objetivista. Esta posición sostiene “que los valores son independientes de los bienes y de los sujetos que los valoran; son además absolutos e inmutables, sin que el acaecer físico o humano pueda alterarlos”⁹². Uno de los más duros opositores de la teoría subjetiva fue Max Scheler.

Este conspicuo filósofo, tuvo como objetivo dar continuidad a la ética kantiana, mas superando el formalismo racional que abunda en la ética de Kant⁹³. En efecto, la posición de Scheler es contraria a las éticas de bienes y de fines (Aristóteles), y en razón de ello se vio constreñido a ‘mantener’ y a la vez superar al apriorismo kantiano. Según Quintana, a Scheler “le parece que una moral no puede ser vacía; y si la de Kant lo es, es porque el filósofo consideraba que los bienes y los fines se hallan ligados a la sensibilidad y a la contingencia, no adecuándose por ello a la necesidad de lo moral. Scheler afirma, en cambio, que se hallan ligados al valor, el cual, al ser absoluto, da pie a los juicios categóricos morales.

⁹² Frondizi, R., op. cit. p. 113

⁹³ Kant es un autor que, debido a que no puede ser encajado en una de estas corrientes, será abordado en otros próximos apartados. Para entender en qué consiste su ética formal, dirigirse al subtítulo “El formalismo ético y el deber-ser en Kant”.

Pero los valores tienen siempre un contenido, y de aquí que una Ética de valores posea un carácter material (por oposición a lo formal)”⁹⁴.

En esta línea, también Scheler se opone a la idea que los valores dependen del sujeto que valora, o que existen en la medida en que son captados. Pues a su juicio –coincidiendo en este punto con la refutación que Ehrenfels hace a Meinong– existen todavía valores que nadie pudo haber percibido: como la justicia en su grado más puro. A la vez, Scheler hizo una seria crítica al relativismo que surge a partir de la posición historicista que contiene la corriente subjetiva, puesto que para él este relativismo no hace otra cosa que negar el carácter independiente de los valores, y tal error se debe a que se tiende a confundir historicidad con los cambios que sufren los bienes y las normas⁹⁵.

Según Frondizi, para superar el apriorismo kantiano, Scheler se basó en dos supuestos ‘errores’ en las tesis de Kant: confundir lo a priori con lo formal y lo a priori con lo racional respecto de los juicios de valor⁹⁶. Sobre esto, Romero piensa que Scheler “no se limita a exponer y fundamentar una ética material (esto es, de los contenidos éticos, no de las meras formas éticas), sino que desarrolla sus ideas llevando de frente una crítica al formalismo kantiano, combate contra el empirismo ético, contra todo relativismo y psicologismo”⁹⁷.

Frondizi y Romero llegan a tales ideas porque es el propio Scheler quien expresó: “Kant equipara erróneamente los bienes con los valores, y opina que los valores deben considerarse abstraídos de los bienes”⁹⁸. Es así como la ética de Scheler, intenta corregir, o bien perfeccionar estos “errores” a través de un apriorismo emotivo (de la intuición sentimental). Esto último, debido a que Scheler aboga por una captación del valor a través de la tesis de Pascal, que hay cosas a las que se accede única y exclusivamente a través de un carácter sentimental. «*El corazón tiene razones que la razón no entiende*», sostuvo Pascal⁹⁹.

En cuanto a los “bienes”, de acuerdo a Frondizi, en Scheler podemos encontrar que son independientes del depositario, pues la “presencia del valor confiere el carácter de bien al objeto valioso. Así, no extraemos la belleza de las cosas bellas, sino que la belleza les

⁹⁴ Quintana, J., (2005) op.cit. p. 29.

⁹⁵ Cfr. Scheler, M., (1948). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Buenos Aires: Revista de Occidente.

⁹⁶ Frondizi, R., (1958). Op. cit. p. 79

⁹⁷ Romero, F., (1943). *Prólogo*, En: Scheler, M. *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada, Buenos Aires, p. 13.

⁹⁸ Scheler, M., op. cit. p.35

⁹⁹ Cfr. Quintana, J., (2005) op. cit. p. 31

antecede”¹⁰⁰. Respecto al “fin”, para Scheler es cualquier contenido del pensar, pero que necesariamente precisa de un objetivo. Es por ello que en Scheler los valores no dependen de fines, “van incluidos en su fundamento. Con mayor razón serán el fundamento de los fines que (...) dependen de los objetivos”¹⁰¹. A continuación veremos directamente lo que nos dice el propio Scheler.

1.2.2.1 Scheler y la ética material de los valores.

En su *Ética*, Max Scheler (1874–1928) se refiere a las cosas como “bienes”, y en estos bienes los valores cobran su sentido. Señala: “los nombres que designan los valores no hacen referencia a meras propiedades de las unidades que están dadas como cosas, y que nosotros llamamos bienes”¹⁰². A su juicio, en cuanto a la naturaleza de los valores, estos son independientes de las cosas, pues no varían con ellas. En este sentido, el que muchos roben lápices no altera o disminuye el valor (o sentido) de la honestidad, o de su opuesto, la deshonestidad. En este contexto, para Scheler, los valores no cambian, pues solo nuestro conocimiento sobre ellos es relativo. Los valores, entonces, tienen independencia respecto de los depositarios y de los juicios valorativos. Contraría así al subjetivismo y al empirismo lógico, pues estos últimos no aceptan la idea que los objetos, cosas, etc., tienen un valor preexistente de la valoración.

En cuanto a la captación de los valores, siguiendo la línea de Pascal, Scheler encamina su filosofía hacia la captación de los valores por medio de la percepción sentimental, negando así tanto el intelectualismo instalado por Platón como el formalismo racional de Kant. Para demostrar esto, se vio constreñido a hacer un estudio fenomenológico de la vida emocional. En donde se distingue el sentimiento intencional, que es una captación (como lo sería un dolor observado) de un estado sentimental, y que es una vivencia (como lo sería el dolor sufrido desde nosotros mismos, no el de otros). En concreto, para Scheler captamos los valores por medio de vivencias emocionales del percibir y sentir. Sería entonces este acto es el que otorga a los valores una jerarquía. Siendo así, habrá valores superiores e inferiores. Como lo apunta Frondizi, la superioridad de un valor sobre otro en Scheler, “se capta por medio del preferir, que es un acto especial de conocimiento”¹⁰³. Para Scheler debemos hablar de “preferir” y no de “elegir”, pues, elegir significa una tendencia, la que presupone el conocimiento de la superioridad del valor. Por ejemplo, al decir “prefiero

¹⁰⁰ Frondizi, R. (1958). Op. cit. p. 81

¹⁰¹ Ídem, p. 82

¹⁰² Scheler, M. (1948) op. cit. p. 39

¹⁰³ Frondizi, R., op. cit. p. 94

la cerveza al vino” no pienso en una elección, ni doy por sentada una tendencia, sino que desde mi perspectiva instalo una aspiración a marcar una superioridad de la cerveza, por el valor que se le agrega.

Señala Scheler, que este preferir no da la superioridad al valor tan solo en la preferencia, esto es, antes del preferir, sino en el preferir mismo, en el acto de. No obstante, tampoco ha de dársele superioridad a un valor que ha sido preferido. Para explicar esto, el autor ocupa el concepto de “postergar”, i. e., podemos tener preferencias por algún valor, pero al elegir uno, postergamos otro¹⁰⁴. Ejemplo: podemos tener una cerveza y un buen vino servidos con una buena carne; si elegimos el vino, postergando la cerveza, le agregamos, en ese momento, más valor al vino. Asimismo, si tenemos la posibilidad de elegir a un compañero de trabajo para que comparta con nosotros el despacho, probablemente preferiríamos aquel que más nos agrada, postergando a los otros. Vale decir, al compañero elegido le conferimos más valor al preferirlo, pero no alteramos el valor que tienen los demás, ni quiere decir que no los valoremos. En ese sentido, para Scheler, sometemos nuestros actos de valoración de acuerdo a criterios de jerarquía.

1.2.2.1.1 Los criterios de jerarquización de los valores

En Scheler, son cinco los criterios de jerarquización de los valores. A saber: extensión, divisibilidad, fundamentación, profundidad y relatividad. Veamos:

Cuando Scheler habla de extensión, se refiere a la capacidad que tiene un valor de persistir a través del tiempo, i. e., su durabilidad, pero no se refiere a bienes o a depositarios (un anillo de plata a uno de material fungible), sino a los valores: hay valores superiores a otros, v. gr., los eternos. Esta duración para Scheler, es lo duradero o persistente, “y es duradero el valor que tienen en sí el fenómeno de poder existir a lo largo del tiempo”, esto, independiente del exista su depositario, es esto lo mismo lo que le da el carácter de ser valioso de algo. “Así, por ejemplo, cuando ejecutamos el acto de amor a una persona (por razón de su valor de persona). Pertenece ya al valor hacia el que nos dirigimos, como también al valor vivido del acto de amor, el incluir el fenómeno de la duración e incluso de la perduración de esos valores y de ese acto”¹⁰⁵. Por eso es que Scheler señala que los valores más inferiores son, a la vez, valores esencialmente fugaces.

El segundo criterio, la divisibilidad, se refiere a que “los valores tanto más altos cuanto menos divisibles son, es decir, cuando menos hayan ser ‘fraccionados’ por la

¹⁰⁴ Cfr. Scheler, M. op. cit. pp. 129-132

¹⁰⁵ Scheler, M., op. cit. pp. 134-135 [ambas citas del párrafo]

participación de muchos en ellos”¹⁰⁶. Así, los bienes espirituales son aquellos que unen a los hombres en una posesión común, mientras que los materiales suelen separar a las personas, porque en lo material se establecen conflictos de posesión¹⁰⁷.

El tercer criterio es la fundamentación. Esta se produce cuando un valor funda a otro. Digamos que un valor de tipo B “funda” a un valor de tipo A. Por ejemplo, si las acciones laborales de un hombre le dan el reconocimiento de tener el valor de la laboriosidad, en este sentido, la acción funda a lo laborioso, por lo tanto, la acción es “más alta”. La satisfacción es el cuarto criterio, y el valor más alto produce una satisfacción más elevada, más profunda, pues cuando estamos satisfechos gozamos hasta de las pequeñas cosas. Por último está la relatividad, esto es, que un valor es tanto más alto cuando menos relativo es; el valor más alto de todos es el valor absoluto. Ejemplos: Muy relativo: lo agradable; Relativo: lo noble; Absoluto: lo santo (el amor). En consideración de esto, señala Vegas que “así pues, es la característica esencial (y más originaria) del valor más alto –el que es el menos relativo–; y del valor superior, el que es el valor –absoluto–. Las otras conexiones de esencia se basan en ésta”¹⁰⁸.

Es a través de todos estos criterios que Scheler elaboró su tabla de valores, divididos en cuatro grupos, que se resumen así¹⁰⁹:

JERARQUÍA	DESCRIPCIÓN
Cuarto nivel	Se relacionan al placer y al dolor, esto es, los valores <i>hedónicos o sensibles</i> en donde encontramos lo agradable y lo desagradable.
Tercer nivel	Tienen relación con el bienestar, a los que el filósofo les llama <i>vitales</i> , como por ejemplo lo noble y lo vulgar; la salud y la enfermedad.
Segundo nivel	Se refiere a los valores <i>espirituales</i> , en donde se sitúan los valores estéticos, éticos y lógicos. Los estéticos nos permiten diferenciar, por ejemplo, lo bello de lo feo; los éticos, v. gr., lo justo de lo injusto; y los lógicos, el conocimiento científico de la ignorancia.
Primer nivel	Están los valores <i>religiosos</i> , esto es, lo santo y lo profano. Lo santo concentra el valor que Scheler más destaca, por ser indivisible y fundador de todos los demás: el amor.

¹⁰⁶ Scheler, M., op. cit. p. 136

¹⁰⁷ Frondizi, R., op. cit. p. 97

¹⁰⁸ Vegas, J. (1992) *Introducción al pensamiento de Max Scheler*. Madrid: IEM, p. 32

¹⁰⁹ Cfr. Scheler, M., (1948) op. cit.; Vegas, J.M., (1992) op. cit.

Apretando bastante las cosas, son dos las tesis duras de Scheler: los valores son objetivos porque anteceden a la experiencia; y son objetivos porque hay criterios capaces de estimar sus particularidades, es decir, establecer jerarquías.

1.2.2.2 Ortega y la objetividad de los valores

Otro pensador importante que está línea con el objetivismo de los valores, es el español Ortega y Gasset (1883 – 1955). El filósofo elabora una teoría bastante particular, sino controversial o difícil de seguir sobre el tratamiento de los valores, contenida en su breve ensayo *Introducción a una estimativa ¿Qué son los valores?*

Ortega no acepta de Meinong el agrado como fundamento de los valores, pues para él los valores no agradan porque sí, sino que agradan por su carga objetiva. Por otra parte, tampoco acepta las tesis de Ehrenfels, quien arguye que el fundamento de los valores se busca mediante el deseo y no por el sentimiento o motivación de placer. Para Ortega, el deseo no hace otra cosa que reducir a los valores a estados psicológicos, a una cuestión de mera necesidad. Encuentra en ambos autores un argumento demasiado subjetivo, y esto lo llevó a asumir la siguiente posición: «*los valores son algo objetivo y no subjetivo*». Por lo tanto, según este autor, existe en los valores una “cualidad absoluta”. Esta cualidad es algo que nuestra subjetividad no puede alterar mediante el acto de percepción y de valoración. En el fondo, en Ortega los valores se entienden como “entidades” que tienen existencia por sí mismas, por el hecho de ser “residentes” en las cosas.

En este escenario, Ortega no acepta que los valores se capten mediante el sentimiento (como ocurre en Scheler), pues para él los valores no son algo que se pueda percibir, lo que se percibe son las cosas con sus características (colores, formas, etc.) y los valores, como la belleza, son para él elementos irreales que la sola percepción no es capaz de descubrir. Y al ser elementos irreales, se pueden estimar como absolutos e inmutables. En ese sentido, “los valores no existen sino para sujetos dotados de la facultad estimativa”, es decir, dotados de capacidad de apreciación. Dice: “No nos contentamos, pues, con percibir, analizar, ordenar y explicar las cosas según su ser, sino que las estimamos o desestimamos, las preferimos o posponemos; en suma, las valoramos”¹¹⁰. Lo que se valora, entonces, está fuera del ser, por lo tanto, existe independiente de este.

Sin embargo, parece muy difícil asegurar que las cosas existen sin valoración, y también es difícil pensar en que algo existe fuera del contexto del propio ser. Por ejemplo,

¹¹⁰ Ortega y Gasset, J., (1983) *Introducción a una estimativa ¿Qué son los valores?* En: *Obras completas*, tomo 6. Madrid: Alianza, p. 330 [ambas citas del párrafo]

si las personas en el mundo desaparecieran, sería posible afirmar, hablando desde la ciencia, que las plantas crecerían y que las flores nacerían, pero, ¿quién las apreciaría, quién podría estimarlas como bellas o feas si no hay ser dotado para hacerlo?

Para explicar mejor la postura de Ortega, construimos un ejemplo: Tenemos ante nosotros un busto, y opinamos que es bello. La valoración es “*aquel busto es bello*”: percibimos el busto, ¿pero dónde está lo bello, en el busto mismo, fuera de él; o lo bello no es más que una estimación que nace de nuestra capacidad de juicio valorativo? Diría el filósofo español que el valor “bello”, no está en el busto porque si lo estuviera pertenecería a él, y de este modo no tendría existencia por sí mismo, sino que formaría parte de la cosa; tampoco está en nosotros, porque mediante nuestro juicio no somos capaces del alterar el valor real del busto (nosotros no hacemos más que captar/valorar el valor, o bien, intentar descubrirlo). Por ello es que piensa que el valor, en este caso “bello”, es un elemento irreal que no se conforma mediante la percepción ni mediante el juicio, sino que está ahí, es decir, que preexiste a nuestra valoración. Aunque sea un elemento irreal, nadie ve lo bello, sino el busto y sus cualidades. Y esto, según Ortega, es lo que otorga a los valores condición de absolutos u objetivos. Son independientes de nuestra subjetividad e incluso de las cosas en que están “montados”, a pesar que podamos “captarlos”.

Tabla 3: Scheler, Ortega y su postura objetivista.

Autor	Los valores son objetivos porque...
Scheler	El valor antecede a la experiencia, puesto que tienen siempre un contenido que el ser ha de descubrir y estimar (ética material). El contenido estimado se torna objetivante, y por ello, existen valores superiores e inferiores, jerarquizados según su grado de extensión, divisibilidad, fundamentación, satisfacción y relatividad.
Ortega	Al ser elementos irreales, se pueden estimar como absolutos e inmutables. Los valores no existen sino para sujetos dotados de facultad estimativa. Por lo tanto, los valores se entienden como una “entidad” que, a pesar de ser captados por un sujeto, tienen existencia por sí mismos, por el hecho de ser “residentes” en las cosas.

1.2.3 Una posición conciliadora de carácter relacional: Risieri Frondizi

De acuerdo a Frondizi (1910–1985), para comprender qué son los valores es necesario distinguir entre el *ser* (la cosa, el ente) y el *valer* (lo que vale). A juicio de este autor, esta es una aportación relevante de la axiología, que consiste en diferenciar a ambos y en medirlos o pensarlos de una manera distinta, lo que finalmente permitirá examinar el valor en tanto valor¹¹¹.

Para Frondizi el valor tiene tres concepciones distintas. La primera consiste en su reducción a vivencias, i. e., a lo que nos agrada, a lo deseado o al objeto de interés; vale decir, “se intentó reducir a los valores a estados psicológicos”. La segunda, señala que los valores son más bien ideas platónicas, es decir, esencias. Finalmente, la confusión de los valores con aquellas cosas que los sostienen. Dicha confusión, se sustenta en la idea de que los valores no existen por sí mismos, sino que están en un depositario¹¹². Frondizi, siguiendo a Max Scheler, propone evitar esta confusión distinguiendo los valores de los bienes¹¹³. Traducido esto a un ejemplo, nos dice Frondizi, una estatua de mármol es un “bien”, a la que se le suma un “valor estético”. En este sentido, “los valores no son, por consiguiente, ni cosas, ni vivencias, ni esencias: son valores”¹¹⁴.

Las ideas que conducen a Frondizi a pensar en la posibilidad de concebir que los valores no existen por sí mismos, se encuentran en la diferencia que existe entre el valor y la cosa misma. Sostiene el filósofo argentino, que es perfectamente posible pensar que los valores nunca han de existir por causa propia, por el simple hecho que están alojados en un depositario, i. e., tienen “vida parasitaria”, y tales depositarios (como las cosas o los seres), tienen cualidades primarias y secundarias. Habría que pensar entonces, según Frondizi, si los valores también pueden ser entendidos como cualidades. Veamos:

Las cualidades primarias se refieren a aquellas sin las cuales las cosas no podrían existir, como el peso o la extensión, y estas cualidades, debido a los avances de la ciencia, tienden a ser muy objetivas. En cambio, las cualidades secundarias son las sensibles o preceptuales, como el color, sabor u olor. Estas se diferencian de las primarias porque tienen mayor grado de subjetividad, pero se asemejan porque son una parte del ente¹¹⁵. Es precisamente en este punto donde Frondizi llega a una inflexión clave: los valores no pueden

¹¹¹ Cfr. Frondizi, R., (1958) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. FCE, México.

¹¹² *Ibíd.* p. 9

¹¹³ Frondizi no lo dice, pero es Max Scheler, en su *Ética*, quien, en un intento de superar el apriorismo de Kant, distingue los valores de los bienes.

¹¹⁴ Frondizi, R., (1958) *op. cit.* pp. 10-11

¹¹⁵ Cfr. Frondizi, R., *op. cit.*, p. 11

ser las cualidades terciarias, pues representan a una clase nueva: valores. Con esto, el autor quiere significar que para estudiarlos, y comprenderlos, no han de tratarse bajo la misma lógica que se tratan las otras dos cualidades, sino como una especie nueva que “cabalga” en el “ser” del ente, que no pertenece físicamente a él. En efecto, para Quintana, Frondizi entiende que los valores se manifiestan casi exclusivamente en los bienes, es decir, en las cosas¹¹⁶. Las ideas que conducen a Frondizi a tal reflexión son las siguientes:

En primer término, entiende los valores como cualidades irreales y, como tales, no pueden existir por sí mismas, pues “los valores pertenecen a los objetos que Husserl llamaba no independientes, es decir, que no tienen sustantividad”¹¹⁷. Y al ser no independiente, un valor de un ente puede también ser entendido como “una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto”¹¹⁸. Y al entender Frondizi los valores como cualidades estructurales, está diciendo que el valor presenta una condición de superioridad frente a las cualidades naturales de las cosas, y que es precisamente en estas donde se sustenta el valor. Siendo así, el que una mesa tenga las cualidades de ser firme y pesada, lisa, de color café claro, de madera, es lo que permitiría que podamos emitir un juicio valorativo, y decir, por ejemplo, “qué bonita e útil es esta mesa”.

A partir de esta postura –entender los valores como cualidades estructurales– se puede observar que Frondizi intenta alejar a los valores de una posible sustantividad. Por el contrario, el autor intenta acercarlos al aspecto de la adjetivación, i. e., intenta comprender los valores en tanto adjetivos de los bienes. Dice, “por ser cualidades, los valores son entes parasitarios –que no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales– y de frágil existencia [el objeto puede arruinarse], al menos en tanto adjetivos de los bienes”¹¹⁹. En este sentido, al ser adjetivados, está arguyendo que no podríamos decir que tienen existencia propia, y por ello deberíamos tratarlos como “parasitarios” de las cosas.

De este modo, por ejemplo, cuando Frondizi piensa en el concepto belleza, por sí solo, aislado, lo entiende como un sustantivo (abstracto), pero si se le agrega este concepto a un ente, se transforma en adjetivo. Por ejemplo, si tenemos frente a nosotros un árbol y exclamamos “qué árbol bello”, bello sería el valor, el que se muestra como adjetivado de acuerdo a lo que dice de la cosa. El valor adjetivado (que siempre se expresa mediante un juicio valorativo) “lo bello”, “cabalga” en el árbol. En esta misma línea se encuentra R.

¹¹⁶ Cfr. Quintana, J., (2005) op. cit., p. 82

¹¹⁷ Frondizi, R., op. cit., p. 12

¹¹⁸ Frondizi, R., op. cit. p. 213

¹¹⁹ Frondizi, R., op. cit. pp.12-13

Ruyer, quien identifica gramaticalmente los valores y les otorga el carácter de adjetivos, y que, por lo tanto, permiten polaridad y rompen la indiferencia¹²⁰. Desde luego, porque también podríamos decir “qué árbol feo”.

En efecto, luego de entender los valores como cualidades estructurales, en tanto adjetivos de los bienes, a Frondizi le fue necesario señalar (a partir del estudio de otros autores) que tienen algunas características, v. gr., polaridad y jerarquía. La polaridad se refiere a que en tanto exista un valor, tendrá un opuesto. Esta polaridad que destruye la indiferencia, puede generar preferencia o descarte. Y si hay preferencias y descartes, es porque existe una jerarquía. La jerarquía intenta clasificar a los valores en inferiores o superiores, y es en este aspecto donde la preferencia nos permitiría la construcción de una tabla jerárquica de valores. Por ello es que Frondizi señala que “la preferencia revela ese orden jerárquico; al enfrentarse a dos valores, el hombre “prefiere” comúnmente el superior, aunque a veces “elija” el inferior por razones circunstanciales”¹²¹.

Justamente por estas razones circunstanciales es que Frondizi en el transcurso de su obra, termina evitando proponer una tabla específica de valores, la que a su juicio indicaría superioridades e inferioridades casi absolutistas. Para justificar esta posición respecto a la superioridad de un valor sobre otro, Frondizi se refiere tanto a los problemas de la vida diaria, como a los problemas sociales que giran en torno a estos. Y para fundamentar aquello le fue necesario partir su discurso cogitando sobre la expresión “*de gustibus non disputandum*”. Si bien Frondizi está de acuerdo en que el gusto puede no ser discutible, señala que el problema que esto implica es que se daría espacio para interrogantes profundos como estos: ¿discutir sobre arte sería inútil, discutir sobre la comida también? ¿Cómo comparar a una persona de mal gusto con una de buen gusto? Más difícil aún, si son juicios que incluyen valores morales nos podríamos preguntar “¿decente para quién? ¿pecado para quién?” ¿no conduciría esto a un caos valorativo?¹²². En efecto, si así fueran de relativos los valores, y por añadidura los actos de valoración, podríamos llegar al punto de decir que, por ejemplo, un libro “X”, por más baja calidad literaria que contenga, es posible, aunque sea subjetivamente, valorarse tanto como *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. En efecto, fue precisamente esto lo que llevó a Ortega y Gasset, en *Introducción a una estimativa*, a señalar que si los valores se guiaran por la premisa “*de gustibus non disputandum*” se convertirían en un caos absurdo, y si esto involucrara a valores morales, la situación empeora.

¹²⁰ Cfr. Quintana, J., (2005) op. cit. pp. 54-55

¹²¹ Frondizi, R., op. cit. p. 14

¹²² Frondizi, R., op. cit. p. 18

En cuanto al ejemplo anterior, es probable que los seguidores de la corriente objetiva de los valores, piensen que ambos libros tienen un valor que nuestro acto de valoración no puede alterar, y que, en ese sentido, ambos tienen un contenido valorativo inalterable por el sujeto que valora. Sin embargo, al contar los objetivistas con una tabla de valores, sí podrían decir que uno es más “valioso” que el otro. Es en esta postura encontramos la teoría objetiva de Max Scheler y la de Ortega y Gasset, quienes a partir de sus sistemas de jerarquía de valores, podrían medir al libro “X” y al *Quijote de la Mancha* para luego asignarles una valoración distinta, en donde uno quedaría en superioridad respecto al otro.

El estudio de este problema, según Frondizi, debe iniciarse a partir del siguiente interrogante: “¿tienen valor las cosas porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?”¹²³. A su juicio, los objetivistas responderían que los valores existen independientes del sujeto o de su conciencia valorativa, mientras que los subjetivistas señalarían que la manera de valorar las cosas depende del sujeto que valora, es decir, el valor es subjetivo al sujeto de percepción, así “el valor no puede ser ajeno a la valoración”¹²⁴. En este sentido, la pregunta que sostiene la teoría subjetivista de los valores es ¿qué valor podrían tener las cosas si no son apreciadas por el hombre? En cuanto a esta pregunta, los objetivistas aceptan que la valoración es subjetiva, pero difieren en algo: para ellos el valor es anterior a la valoración, pues, “si no hubiera valores ¿qué habríamos de valorar? Confundir la valoración con el valor es como confundir la percepción con el objeto percibido. La percepción no crea al objeto, sino que lo capta; lo mismo sucede con la valoración. Lo subjetivo es el proceso de captación del valor”¹²⁵.

A juicio de Frondizi, los subjetivistas piensan que el valor “debe su existencia, su sentido o validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora”¹²⁶. Mas, por su parte, los objetivistas responden señalando que “la opinión de la gente de mal gusto en nada perjudica la belleza de una obra de arte”¹²⁷.

Imaginemos un caso, que en verdad es una creación nuestra: dos personas van a comer carne a un restaurante. Una, para comer la carne escoge vino tinto; la otra, escoge vino blanco, y la disputa es cuál vino es mejor. En este caso, la disputa resultaría casi inútil, pues para el que toma blanco el tinto no es mejor, y viceversa. He aquí la justificación de la célebre frase “*de gustibus non disputandum*”. Sin embargo, hablando desde Frondizi, no es

¹²³ *Ibíd.* p. 19

¹²⁴ *Ibíd.* p. 20

¹²⁵ *Ibíd.* p. 21

¹²⁶ *Ibíd.* p. 19

¹²⁷ *Ibíd.* p. 21

lo mismo hacer un juicio sobre vinos que discernir sobre valores morales. Pues un juicio sobre valores morales exige “sobreponerse a condiciones subjetivas deformadoras de nuestra valoración ética”¹²⁸. En este contexto, el valor moral nos constriñe a reconocerlo aun contra nuestra voluntad o deseos, pues requiere un ingrediente de objetividad y disposición para el/lo otro, asumiendo las características del otro y del contexto.

Volviendo a la discusión, cuando se piensa en la disputa sobre lo objetivo y lo subjetivo en torno a los valores, parece que esta no se va a acabar. Esto llevó a algunos teóricos a señalar que el problema es de método. Vale decir, el problema está en la forma que tengo para valorar un objeto, cosa, etc., i. e., lo difícil es responder a cómo descubrir la naturaleza de un valor. Y esto necesariamente incluye preguntarnos cómo captamos los valores. Para responder esto, primero es necesario saber que tienen un sostén y los captamos por los sentidos, pero, en concordancia con Frondizi, “queremos saber si es por los sentidos o por qué otro medio, que captamos los valores que cabalgan tales depositarios”¹²⁹. La cuestión sería entonces medirlos según el relacionamiento que tengamos con ellos. El problema que esto deslinda es qué trato podemos tener con los valores, vale decir, cómo los captamos para luego tratarlos, valorarlos. En efecto, estos interrogantes permitieron que Frondizi asumiera una posición conciliadora: ni demasiado absoluta ni muy relativista. Veamos:

Según Frondizi, Max Scheler y los objetivistas, tanto como los subjetivistas, cometieron el error de exagerar sus tesis, a pesar que ambas posturas resultaron tener bastante sentido, pues “hacen afirmaciones que son realmente ciertas; el error de ambas posiciones consiste en tomar consideración tan sólo en un aspecto de la cuestión”¹³⁰. A su juicio, son las situaciones en que se dan los actos de valoración, lo que determina el carácter objetivo y/o subjetivo tanto del valor en sí, como del juicio valorativo¹³¹. Discutiremos esto a partir de un ejemplo creado por nosotros, pero intentando aplicar la lógica de Frondizi:

Un profesor de sociología pide a sus alumnos redactar un artículo sobre los estereotipos del cuerpo en la televisión.

Sus alumnos escriben el texto y se lo entregan. El profesor, al corregir ese artículo debe finalmente evaluarlo, debe darle un “valor” (si así se le podría decir), lo que significa que debe emitir un juicio sobre su contenido, sobre lo que es y vale. Sin embargo, se podría decir que el ensayo ya contiene un “valor”, i. e., ya trae una “nota” (carácter objetivo). Para

¹²⁸ *Ibíd.* p. 27

¹²⁹ *Ibíd.* p. 51

¹³⁰ Frondizi, R., *op. cit.* p. 103

¹³¹ *Cfr.* Frondizi, R., *op. cit.* pp. 105-130

descubrir esa nota el profesor posee un paradigma, como es su "modelo" de ensayo sobre políticas del cuerpo (o de otros ensayos), según el conocimiento que tiene de muchos ensayos que ya revisó o que estudió (carácter subjetivo). De acuerdo a ese paradigma, podría asignar a ese trabajo un seis o un ocho, y a pesar que la nota intente ser la más objetiva posible, no alterará el verdadero valor de la prueba, vale decir, lo que realmente es, cuestión independiente de su voluntad, e incluso de su paradigma (carácter objetivo). O sea, el profesor podría consciente o inconscientemente falsear esa realidad, aunque no menos real es que se falseó. En suma, recorrer el ensayo antes de asignarle nota será un acto de valoración que puede no corresponder a la realidad del trabajo (carácter subjetivo).

En este escenario, nos enseña Frondizi, es posible pensar que las cosas tienen un valor que mi valoración no puede alterar, puesto que puede no ajustarse a la realidad, y con ello, como piensan los objetivistas, el acto valorativo sería subjetivo, pero eso no altera el valor de la cosa, que es independiente de nuestro juicio¹³². Cuestiones de esta naturaleza llevaron a que Frondizi terminara arguyendo que los actos de valoración son circunstanciales. Dice: “los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada”¹³³. En tal sentido, los valores parten de la relación que se establece entre el sujeto y la cosa. Es esta la posición que Frondizi asume respecto a los valores y al valorar. Es decir, intenta proteger el carácter objetivo de los valores, sin descuidar el carácter subjetivo del acto de estimación. En el fondo, el filósofo argentino asume una postura conciliadora o abierta, llamada también “objetivismo moderado” (ni absoluto ni demasiado relativo).

¹³² Ídem.

¹³³ Ídem, p. 136

1.2.4 Los valores morales (en Adela Cortina)

Fronzizi, en su obra *¿Qué son los valores?*, señala que “el valor es una cualidad muy compleja, y por eso difícil de definir”¹³⁴, por ello es que se preocupó más de explicarlos que de llegar a una definición, aun cuando cayera en la tentación de definirlos como ‘cualidades estructurales de una entidad’, i. e., adjetivos de los bienes. Del mismo modo, la *Ética de los Valores* al hacerse la pregunta *¿qué son los valores morales?*, no genera una definición categórica, sino que expresa posibles tendencias.

De acuerdo a Cortina, lo que sí tenemos a nuestra disposición para intentar desvelar qué son los valores morales, son tipografías, clasificaciones, polaridades. Y dentro de estas tipografías se encuentran algunas diferencias. Por ejemplo, en Ortega y Gasset, algunos valores morales son la bondad y la justicia. De un modo distinto, Scheler entiende los valores morales no como constituyentes de una clase de valores, sino de conductas, pues en él “la conducta moralmente adecuada consiste en tratar de realizar en el mundo los demás valores de una manera correcta”¹³⁵.

En consonancia con lo dicho, podemos hacer una clasificación y una polarización de los valores¹³⁶. Por ejemplo, existen algunos valores sensibles, como la alegría y la tristeza; otros estéticos, como lo bello o lo feo. Mas existen unos valores un tanto más especiales, nos referimos a aquellos que dependen exclusivamente de nosotros, es decir, de nuestra libertad humana. Estos son los valores morales, v. gr., la justicia (y su opuesto, la injusticia), la solidaridad (y su opuesto, la indiferencia), la verdad (y su opuesto, la falsedad), la tolerancia (y su opuesto, el intolerancia). También dentro de estos valores se consideran algunos cuya enunciación es más prolongada: la capacidad de diálogo por sobre la violencia, el cuidado de la naturaleza, el amor al prójimo, aceptación de las diferencias, etc. Otros valores morales, cuyo contenido político es evidente, entre otros, son estos: democracia, participación, derecho a salud y a educación de calidad. Enunciados de estos dos últimos modos, los valores morales también se pueden entender como metas humanas, v. gr., llegar a la democracia, llegar a tener una educación de calidad. En el fondo, como bien lo señala Cortina, estos

¹³⁴ Ídem, p. 206

¹³⁵ Cortina, A., (2001) *Valores y comportamiento moral*. En: *El Siglo XX: mirando hacia atrás para ver hacia delante*. Madrid: FAES, p. 320

¹³⁶ Se polarizan en valores positivos y valores negativos. Esto últimos también llamados de contravalores o antivalores. También, no en pocos casos, los valores positivos son simplemente llamados de valores, sin apellido. Siendo así, se dicen valores y contravalores.

valores, reales o deseables, pueden entenderse como cualidades que permiten hacer del mundo un lugar habitable¹³⁷.

Desde este plano, e intentando responder qué son los valores morales, nos aventuramos a concordar con Cortina, quien señala que son aquellos que están constituidos por tres factores:

- a) “Dependen de la libertad humana, lo cual significa que está en nuestras manos realizarlos.
- b) Precisamente porque dependen de la libertad humana, los adjetivos calificativos que se construyen partiendo de valores morales no pueden atribuirse a los animales, ni a las plantas ni a los objetos inanimados.
- c) Una vida sin esos valores está falta de humanidad, por eso los universalizaríamos; es decir, estamos dispuestos a defender que cualquier persona debería intentar realizarlos”¹³⁸.

Menester es señalar que con el último punto, Cortina no quiere dar a entender que una persona que no posea estos valores deja de ser tal, sino que pierde una parte de sus capacidades humanas, que es la más significativa y acuñada mediante la educación y la experiencia: su moralidad. Y para figurar lo que venimos explicando, hemos creado un ejemplo:

Podemos decir acerca de un vino si este es rico o malo; podemos decir de un cuadro si es bello o feo. “Rico” o “malo”, “bello” o “feo” son valores que se refieren a cosas, y al ser valores que “cabalgan” en cosas físicas, conforman una valoración: “vino rico”, “cuadro feo”. No obstante, con los valores morales ocurre algo sustancialmente diferente: imaginemos que presenciamos un asalto, y que luego de la agresión, al vernos, la persona asaltada nos pide que le brindemos ayuda. Esta persona nos comenta que los salteadores le quitaron todo su dinero, que vive muy lejos y que él usa transporte público para movilizarse. Termina señalándonos que no tiene dinero para pagar el viaje que lo llevará a su casa. Nosotros tenemos dinero más que de sobra.

Para Cortina, está en nuestra libertad ayudar o no a la persona. Vale decir, los valores morales se caracterizan por depender de nuestra libertad y voluntad ética frente a un hecho.

Ahora bien, el pensamiento de Cortina sobre los valores morales tiene una cierta base kantiana. A Kant lo veremos a continuación.

¹³⁷ Cortina, A., (2000) *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 30.

¹³⁸ Cortina, A., (2001) op. cit. p. 322

1.2.5 El formalismo ético y el deber-ser en Kant

La filosofía de Kant (1724-1804), está basada, entre otras cosas importantes, en *sapere aude* (lat. atreévete a saber, o atreévete a usar tu propia razón). Cuando responde a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?* Kant entiende este período histórico como la oportunidad del hombre para salir de su “minoría de edad causada por él mismo”, entendiéndose esta minoría de edad referida a la niñez, es decir, cuando es muy fácil que nos guiemos por la razón de los padres o personas adultas, y no la nuestra. Kant señala que esta minoría de edad a muchos hombres los acompaña hasta el fin de sus días, y los vuelve cobardes y perezosos. Es producida por ellos mismos, pues son cobardes por no atreverse a usar sus propias capacidades, y perezosos porque les es más fácil que alguien piense por ellos que dedicarse a razonar los fundamentos de las acciones, de la norma y de la moral (en esto, Kant usa como ejemplo la inclinación de aceptar sin más las normas morales del clero). Peor aún, nos dice el filósofo, esto ha sido tan extensamente experimentado por estos hombres, que se ha hecho casi como su segunda naturaleza¹³⁹.

La obra de Kant es extremadamente amplia (miles de páginas), pero podemos sintetizar una pequeña porción de esta al decir que su pretensión fue instalar una filosofía formal del pensar y actuar, un saber vivir racional que permita al hombre liberarse de esta condición de subordinación y que, por añadidura, acceda a valorar al otro también como un ser libre, y, al ser libres todos, valorarnos como seres dignos (principio de universalización). Para sostener esto, su proyecto necesitaba partir respondiendo la pregunta sobre el entendimiento y el uso de la razón, lo que lo llevó a escribir sus críticas y a dar molde a su “ética formal”. Se le llama ética formal porque Kant no nos dice qué debemos hacer frente a un hecho, sino bajo qué ideas (imperativos) debemos obrar para que nuestro comportamiento se torne universal. Sus imperativos categóricos también son formales porque se fundamentan en sí mismos: mentir es algo malo, por lo tanto no debemos mentir; la verdad es algo bueno, ergo, debemos decir la verdad. Explicamos:

En su *Tratado de Naturaleza Humana*, David Hume sostiene que el conocimiento que tenemos sobre las cosas que nos rodean aparece como limitado. Kant conserva esta intuición, pues como tenemos limitaciones en el conocimiento de las cosas, no podremos saber la totalidad de consecuencias de nuestras acciones. Sin embargo, piensa que estas

¹³⁹ Cfr. Kant, I., (2006) *¿Qué es la ilustración?* En: *Filosofía de la Historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica, pp. 1-38; Ahumada, M., (2010) *El concepto natalidad de Hannah Arendt como una filosofía de la educación*. Santiago de Chile: Tesis de Magíster, Universidad Jesuita Alberto Hurtado.

limitaciones pueden disminuirse (deseablemente en su totalidad) debido a un elemento natural del hombre: la razón, o su potencia de razón o capacidad de juicio racional. En efecto, Kant entiende que en ocasiones hacemos cosas cuyos resultados no se dan según lo que esperábamos, y esto es lo que puede provocar que en muchas ocasiones no nos aventuremos a *sapere aude*. Producto de ello, esperamos que otros hagan las cosas por nosotros, o bien, cuando nos atrevemos a hacerlas, busquemos justificar nuestra acciones a través de otros, para así librarnos de la totalidad de las posibles consecuencias (“lo hicimos así, porque otros también lo hacían así”). Es por esto que el miedo a equivocarnos, a pensar y actuar por nosotros mismos, está presente en ocasiones o se nos hace, si es muy repetitivo, casi un elemento natural.

Para romper la negación del “atrevernos a pensar por nosotros mismos”, Kant usa, entre muchas ideas, el concepto “buena voluntad”. A su juicio, si actuamos bajo el imperativo categórico *buena voluntad*, sean cuales sean los resultados de nuestras acciones, nos equivoquemos o acertemos, nadie puede reprendérmolas moralmente. Señala: «*no hay nada en el mundo, ni tampoco fuera de él, que pensarse como absolutamente bueno más que una buena voluntad*»¹⁴⁰. Pero esto no se agota ahí, Kant lo ve del siguiente modo: todos vivimos bajo imperativos, que son acciones de las que no nos podemos librar si queremos cumplir un deseo. Por ejemplo, si queremos viajar en vacaciones debemos juntar dinero; si queremos un trabajo nuevo no podemos llegar sucios y tarde a la entrevista. No obstante, en Kant hay imperativos que no están condicionados por nada, más que por nuestra idea de que “somos seres racionales”, estos son imperativos que tienen un sustento moral¹⁴¹. P. ej.: si queremos mantener económicamente a nuestra familia, debemos trabajar; y si queremos mantener el trabajo debemos actuar conforme a las normas de este para no ser despedidos, v. gr., ser honestos y responsables en él.

Siguiendo a Kant, si en la familia queremos mantener la confianza, debemos actuar conformes a la verdad. Siendo así, si decimos siempre la verdad, deseamos que los demás también nos la digan. Y si decimos la verdad en nuestra familia, debemos también decirla en el espacio público, en el trabajo, etc. Es por estas razones que Kant entiende la praxis moral bajo el siguiente imperativo: “obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne una ley universal”¹⁴². Si somos tolerantes ante la diferencia, tenemos la autoridad moral para exigir que sean tolerantes con nosotros, indiferente el lugar

¹⁴⁰ Cabe destacar que los imperativos categóricos son distintos a los hipotéticos, debido a que estos últimos, además de sustentarse en la experiencia, buscan un fin. En tal sentido, los categóricos son deónticos (el deber), mientras que los hipotéticos son teleológicos (su utilidad o fin).

¹⁴¹ Kant, I., (2003) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentros.

¹⁴² Kant, I., (2003) op. cit p. 57

y la situación donde estemos (la moral ya no sería el regímenes de acuerdo a las circunstancias, como, en determinados casos, sucede en el pensamiento de Aristóteles). Caso contrario, la intolerancia no puede convertirse en ley universal, porque no deseamos que los demás sean intolerantes con nosotros. No podemos usar la intolerancia para obtener algún tipo de ventaja en una determinada situación. Si no toleramos, invertimos el deber-ser, esto es, situamos el *ser* antes del *deber* (su individualidad o egoísmo).

Para Kant, la buena voluntad tampoco debe manifestarse pensando solo en el *Bien* de la *Felicidad*, sino que debe realizarse voluntariamente y sin esperas. La buena voluntad, nos dice Kant, “no ha de ser todo el bien, ni el único bien; pero ha de ser el bien supremo y la condición de cualquier otro, incluso el deseo de felicidad”¹⁴³. Si actuamos de cual o tal modo, y respetando siempre la dignidad del otro, lo debemos hacer para que los demás lo hagan igual. Siendo así, todos somos fines, y no medios. Por lo tanto, no somos un objeto como medio del otro, sino un sujeto en forma de fin. Si volvemos a retomar el ejemplo del comienzo de este subcapítulo, de la persona que fue asaltada y que nos pidió dinero, el imperativo (nos diría Kant) sería actuar de buena voluntad en beneficio de ella, y pensando que nuestra acción debería ser modelo para los demás, siempre que se les presente un dilema de naturaleza parecida. El sujeto es un fin, no un medio.

A partir de Cortina y de Kant, hemos conseguido tener una base sobre qué son los valores morales y cómo se revelan o manifiestan en el ser y en el mundo. Dicho de otro modo, cómo influyen en nuestro comportamiento y en nuestras relaciones con los demás. Por eso es que a diferencia de los demás tipos de valores, los valores morales transitan siempre en las relaciones entre seres humanos, originan juicios, pensamientos, sentimientos o disposiciones que favorecen la acción.

¹⁴³ Kant, I., (2003) op. cit. p. 23

Tabla 4: los valores morales (Cortina y Kant).

Cortina	<p>Los valores morales nos demandan sobreponernos a nuestras pretensiones personales y dependen exclusivamente de nuestra libertad.</p> <p>Cuando se asumen racionalmente, intentamos universalizarlos, pues solemos defendemos y actuamos con la idea que sean imitados por los demás. Se los exigimos al otro (directa o indirectamente), pero tienen una máxima: es valor moral aquel que conforme a los otros, no daña su dignidad ni la nuestra.</p>
Kant	<p>Exigen un elemento de autonomía, el <i>deber ser</i>, como ley universal. Cualquiera sea la naturaleza del caso, debemos actuar, simplemente, de buena voluntad (ética formal).</p> <p>Los valores morales deben ser vistos como fines y no como medios. Si bien su realización puede brindarnos felicidad o bienestar, no se deben reducir a esto.</p>

CAPÍTULO II
LA EDUCACIÓN MORAL

El capítulo anterior nos permitió comprender algunas cosas importantes sobre la virtud y sobre los valores, dos conceptos que recorren la médula de la moral. En este capítulo explicaremos las posibilidades que existen para educar en ambas cosas. Pero no nos centraremos solo en esto, si consideramos que la virtud posibilita la producción del *Bien*, hemos de saber que la conducta virtuosa se construye también a partir de dos elementos inherentes en el ser humano: *léxis y praxis* (gr. hablar y hacer). Por cierto, la educación moral exige pensar en cómo debemos educar para que las palabras y el juicio, nunca dejando de lado los sentimientos y las emociones, sean coherentes con la acción en el mundo. Dicho de otro modo, debemos reflexionar cómo es posible educar para que el conocimiento que se profesa sobre la virtud y los grados de afecto que se tengan respecto a ella puedan llegar a ser semejantes con los actos. Por cierto, la moral de una persona depende mucho de esta armonización, v. gr., decir que es bueno ser honestos y que es bueno cuidar de nuestros hijos no tiene mucho sentido si no mostramos en actos la honestidad y el cuidado.

Otro aspecto mencionado, fue que bastante de lo que entendemos hoy por moral viene hacia nosotros desde que Aristóteles reformulara el intelectualismo de Platón y lo conciliara con el carácter fáctico, público y especialmente político de la vida del ser. Y se agregan a esta visión dos cosas: el necesario aspecto de permanencia que adquiere el discurso y la conducta moralmente correcta y la sabiduría práctica (*phrónesis*) frente a los hechos que nos afectan. Hasta nuestros días esta tesis se ha tornado difícil de discutir, pues normalmente pensamos y decimos, por ejemplo, que una persona tiene la virtud de la valentía si constantemente es valiente y si sabe, según el contexto y escenario del caso, en qué medida debe serlo (*mesótes*). También es casi un consenso que toda persona tiene la capacidad o potencia de adquirir virtudes, y que esto depende mucho del ejercicio de estas. MacIntyre no se equivocaba al decir que la ética de Aristóteles no ha desaparecido, lo que ha cambiado es la posición política y moral respecto de ella: se le acusa de elitista, que descuida el plano afectivo y que si no se le trata bien resulta demasiado utilitaria. Y es en este último punto donde entran en el juego las ideas de Kant, que lo que importa es responder al *deber-ser*, i. e., actuar siempre de ‘buena voluntad’ de tal modo que se torne una ley universal.

En este capítulo intentaremos enriquecer estas visiones a partir de los estudios contemporáneos sobre la educación moral, sobre todo en lo que atañe la parte afectiva y emocional de las virtudes. Las contribuciones más significativas de la ética pedagógica contemporánea, son haber discutido, ampliado y reformulado parte del acervo de ideas y de

prácticas históricas sobre la moral a partir de serios y destacados estudios sobre los mecanismos socio-morales, socio-afectivos, neuropsicológicos y lingüísticos que posibilitan adquirir la moral y practicarla. Hoy estamos mejor armados para entender cómo la moral opera en la psiquis, en el lenguaje y en la acción humana. Como consecuencia de estos estudios, tenemos a disposición distintos modelos de educación moral. Todos estos se sustentan en ideas provenientes no solo de la Pedagogía, mucho también de otras áreas: Filosofía, Psicología, Teología, Sociología y Teoría Política. A estos modelos se les suele llamar de paradigmas o tendencias, y a las distintas maneras en que se llevan a terreno se les llama de prácticas o metodologías.

Lo que hemos apuntado en esta presentación, será visto a lo largo de este capítulo. Comenzaremos explicando qué es la educación moral. Después haremos un breve recorrido por la historia de esta esfera de la educación con el objetivo de entender mejor la actualidad sobre el tema, para luego describir la construcción histórica de la educación moral en Sudamérica, como antesala para explicar el contexto de Brasil, país en el que realizamos nuestro estudio de campo. Finalmente, explicaremos y haremos una reflexión crítica de los paradigmas y tendencias de educación moral. Para ello, hemos organizado este capítulo en tres grandes apartados:

2.1 Aproximaciones a la educación-moral: el apartado lo iniciamos respondiendo a tres interrogantes clave: ¿qué es la educación moral?, ¿es posible hablar de educación sin moral?, ¿la moral es algo que se puede educar? Luego, hicimos un breve recorrido por la historia de la educación moral, mostrando sus aciertos y desaciertos, a fin de comprender mejor la naturaleza y la trayectoria del tema.

2.2 La educación-moral en Sudamérica y Brasil: nuestro estudio está dentro del contexto sudamericano, específicamente Brasil. Por ello comenzamos explicando algunas ideas que favorecen comprender los caracteres históricos, contextuales, de la educación en nuestra parte del continente, para luego entrar en el terreno de la educación moral brasileña.

2.3 Paradigmas de educación moral: en este apartado explicamos los distintos modelos y tendencias de educación moral, poniendo énfasis en sus aspectos positivos, sus límites y desventajas. Por último, abogamos en favor del modelo que consideramos más se asocia a los fines generales de nuestra tesis, de los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil (PCN) y del método dialógico de Paulo Freire.

OBJETIVOS DEL CAPÍTULO II

- *Explicar y discutir qué se entiende por educación-moral.*
- *Comprender el estado de la educación moral en Sudamérica, especialmente en Brasil, a partir de una lectura histórica y contextual.*
- *Explicar y discutir los modelos y tendencias de educación moral.*
- *Tomar una posición crítico-reflexiva sobre estos modelos y tendencias.*

2.1 Aproximaciones a la educación-moral

La moral no dice que debo preservar la vida, sino más bien que debo preservar lo único por lo cual merezco vivir. Pero tampoco merezco la vida cuando yo mismo la desecho y persigo el valor de la vida solo en lo placentero de vivir. No el preservar la vida, sino que aquello incluso sacrificando la vida, es a través de lo cual uno es digno de ella. P. ej., reconocer en la tortura un delito infame. I. Kant.

Iniciaremos este capítulo respondiendo a tres preguntas que nos parecen clave: ¿qué es la educación moral?, ¿es posible hablar de educación sin moral?, ¿se puede realmente educar la moral? La respuesta a la primera pregunta sirve para comprender la naturaleza de la educación moral y conocer sus objetivos. La segunda, permite precisar mejor cuál es la posición o el rol de la moralidad en el ámbito educativo. La última, corresponde al desafío de Sócrates, si es posible o no educar la virtud, es decir, qué sentidos tiene hablar de una ética pedagógica volcada a la enseñanza.

¿Qué es la educación moral?

A veces la educación moral se entiende como una rama más de la educación, realizada principalmente en el hogar y en la escuela. Esta visión tiene bastante de cierto. Es en seno del ambiente familiar, y luego en las iniciales etapas de escolarización, donde adquirimos nuestras primeras conductas éticas. En otras palabras, no nacemos sujetos morales, nos vamos tornando, y en ello muchísimo colaboran ambientes como el hogar y el colegio. No obstante, y desde otra perspectiva, la educación moral se puede comprender como la vertiente de la educación que nos lleva al encuentro de un sistema de valores sin el cual no nos podemos desarrollar como seres humanos, en la plenitud del concepto. Es un ejercicio de reflexión y acción que permite al sujeto, desde la niñez y muy probablemente hasta la muerte, moldear su personalidad ética a partir de las experiencias o situaciones fácticas que afectan o estimulan su deliberación, sus sentimientos y su actuar.

De acuerdo a Puig, la educación de la moralidad es “una tarea encaminada a dar forma moral a la propia identidad mediante un trabajo de reflexión y acción a partir de las circunstancias que cada sujeto va encontrando día a día. Pero se trata de un proceso de construcción que nadie realiza de modo aislado, sino que cuenta siempre con la ayuda de los demás, así como de múltiples elementos culturales valiosos que contribuyen activamente a

conformar la identidad moral de cada sujeto”¹⁴⁴. Este mismo autor indica que la educación moral es una más de las esferas de la educación, como lo es la intelectual y la corporal. Sin embargo, por el hecho que «*quiere dar sentido y dirección al ser humano en su conjunto*», se entiende como un aspecto central de la formación humana. Dice: “es una dimensión formativa que atraviesa todos los ámbitos de la educación y de la personalidad”¹⁴⁵. Entonces, aun cuando nos parezca que el arraigamiento de la moral depende bastante del propio individuo (auto-educarse-moralmente), se trata de un proceso en que el ser, volcado a la otredad, adquiere y construye virtudes o valores que pasarán a orientar su vida (gregarismo-moral-educativo). Este último fenómeno, al parecer no definitivamente, sino como una cuestión procesual inacabada de adaptación a un medio (social, cultural, natural) que continuamente cambia¹⁴⁶. A juicio de Puig, esta adaptación debe ser crítica, pues la transformación de la persona en un ser moral es finalmente un proceso educativo que busca la autonomía, o al menos debería hacerlo. Si los procesos de influencia y coerción externa al individuo dominan o influyen totalmente su moralidad, en Puig se trata de un fenómeno puramente receptivo, pasivo, y no de una construcción autónoma, crítica, de la personalidad e identidad moral.

Otro autor que se refiere a la educación moral en términos de construcción de la personalidad es Yves de La Taille. El psicólogo franco-brasileño decora bastante sus propias ideas sobre cómo deberíamos construir nuestra personalidad moral a partir de las tesis de Kant sobre el orden en que el sujeto debe actuar moralmente: el imperativo categórico *deber-ser* y la *protección racional de la dignidad* como ejes articuladores del *saber hacer el Bien*¹⁴⁷. Pensaba el propio Kant que “no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción”¹⁴⁸. Amén a esta idea, La Taille comprende la educación moral como una acción consciente que más que hacer el ejercicio de enseñar y aprender ‘formas de actuar’, debe promover que el sujeto aprenda a reflexionar, descubrir y construir ‘en nombre de qué’ o bajo ‘qué principios imperativos debe actuar’.

La visión de La Taille, al cargarse de matices kantianos, se torna un tanto formal; o bien, de una educación moral deóntica, es decir, motivada por educar el deber. No obstante, el psicólogo también entiende que no debemos descuidar el carácter práctico de la vida moral

¹⁴⁴ Puig, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, p. 14

¹⁴⁵ Ídem p. 10

¹⁴⁶ Ídem, p. 15

¹⁴⁷ La Taille, Y, (2012) *Construção da consciência moral*. São Paulo: UNESP/UNIVESP; *Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica*. Psicologia UPS: Teoria e Pesquisa, vol. nº 26, pp. 105-114

¹⁴⁸ Kant, I., (2000) op. cit. p. 19.

del ser, esto es, los modos de hacer el *Bien*, su carácter útil y el deseo de felicidad (Aristóteles y su visión teleológica), como también su dimensión afectiva: la relación sentimental con los seres y cosas que habitan la Tierra. En síntesis, piensa que tanto que el ‘saber hacer el bien’, es decir, saber realizar una moral virtuosa, viene determinada por la combinación entre el deber ser, la felicidad y el ámbito afectivo.

En línea con Puig y La Taille, Martínez y Tiana defienden una pedagogía axiológica en donde no se eduque mediante “los reduccionismos que hacen los planteamientos enciclopédicos de educación en valores”¹⁴⁹, proponiendo acciones que permitan a los docentes estimular en los alumnos y alumnas no apenas el conocimiento, también las actitudes y las formas de proceder; en donde los profesores faciliten la apreciación y comprensión crítica de los valores; en donde la intersubjetividad de los discentes permita comprender qué valores bien favorecen la convivencia y las interrelaciones. Se trata no de un encauzamiento a valores meta preestablecidos y definidos, sino de la oportunidad de descubrir y construir qué valores favorecen el bienestar social en su conjunto (cohesión). Para ello, según Martínez y Tiana, si algo se ha de posibilitar objetivamente, es el cultivo de una disposición deliberativa y sentimental que permita a los alumnos implicarse en proyectos colectivos, valorar la responsabilidad social ciudadana y la participación social (ciudadanía) como elementos que podrían asegurar una convivencia equitativa, justa, solidaria.

Producto de su carácter cohesivo del conocimiento y de los bienes humanos, la formación de la moralidad es también un proceso de formación ciudadana (en el sentido de colectividad y participación). La ciudadanía, como bien lo expresa Machado es “la construcción de instrumentos legítimos de articulación entre proyectos individuales y proyectos colectivos”¹⁵⁰. Y educar para la ciudadanía es “proveer a los individuos de instrumentos para la plena realización de esta participación motivada y competente, de esta simbiosis entre intereses personales y sociales, de esta disposición para sentir los dolores del mundo”¹⁵¹. Trátase de una política de desarrollo y protección de los deberes y derechos ciudadanos. Estos ya parecen ser argumentos sólidos que nos conducen a pensar que la educación no se puede pensar, jamás, por separado de la moralidad. Pero esto, de todos modos, será visto mejor en las próximas líneas.

¹⁴⁹ Martínez, M.; Tiana, A. (2004) *Educación, valores y cohesión social*. Ginebra: Ponencia en la Cuadragésimo Séptima Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO sobre Calidad de la Educación e Inclusión Social, p. 11

¹⁵⁰ Machado, N. (2004) *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, p. 42

¹⁵¹ ídem p. 43.

2.1.1 Educación y moralidad

Hay dos versiones sobre el origen del sustantivo educación. La primera sostiene que proviene del latín *educatio*; la otra, indica que la voz más primitiva de este vocablo es *ex-duco*, que significa extraer desde dentro hacia afuera las capacidades del ser humano y potenciarlas mediante un acto guiado¹⁵². Desde otro ángulo, la educación se lleva a cabo mediante un acto: “educar”. Este verbo tiene como base dos conceptos en latín, *educere* y *educare*, y si bien literalmente ambos significan lo mismo (instruir, formar, inculcar) se les otorga un sentido distinto¹⁵³. El primero, adquiere la misma dirección que *ex-duco*, extraer desde dentro del individuo los conocimientos que este posee para que luego de un acto guiado por sí mismo los logre optimizar. Se trata de encauzar al educando hacia el logro más perfecto de sus potencialidades. A su vez, *educare* adquiere el sentido de transmitir o inculcar conocimientos y técnicas a una persona que a priori no las posee¹⁵⁴. Sabemos que ambos sentidos son necesarios y forman parte de casi todos los sistemas formales o coloquiales de educación. Hay cosas que hombres y mujeres no saben, sobre todo en edades menores, y que es necesario enseñarles (*educare*), y otras de las que ya tienen conocimientos y menester es guiarlos/las a descubrirlos y a optimizarlos (*educere*); o bien, posibilitar aquello. Este último sentido también permite que se creen o se llegue a cosas antes impensadas.

Ahora bien, fuera del ámbito etimológico, la educación generalmente se suele entender a partir de dos ideas. La primera, que es la «*transmisión y el aprendizaje de las técnicas culturales*»; la segunda, indica que es un proceso inacabable de adquisición de conocimientos y de prácticas¹⁵⁵. Si complementamos y ampliamos ambas ideas, podemos entender que la educación es un proceso *sinza fine* mediante el cual se transmiten y se adquieren, o también se transforman y/o se crean, informaciones que se tornan conocimientos y acciones¹⁵⁶. Esto accede a que se aprendan y se perfeccionen los saberes y las prácticas que forman una cultura, i. e., los modos de vivir y de pensar cultivados históricamente y que favorecen la formación moral, intelectual, corporal, afectiva y artística de hombres y mujeres, su corrección y progreso.

¹⁵² Cfr. Quiteros, H., (2005) *Curso de Administración y Gestión Educativa*. Iquique: Campvs, p. 12

¹⁵³ Del Col, J., (2007) *Diccionario auxiliar español-latino para el uso moderno del latín*. Bahía Blanca: Instituto Superior Juan XXIII.

¹⁵⁴ Cfr. Romão, J., (2005) *Pedagogias de Paulo III*. Uberlândia: Ed. Popular, pp. 34-35; Rojas, E., (2002) *La conquista de la voluntad*. Buenos Aires: Planeta, p. 33

¹⁵⁵ Abbagnano, N., (2007) op. cit. pp. 343-344 y p. 255.

¹⁵⁶ Cfr. Puig, J., (1996) op. cit. p. 14.

En estricto rigor, la educación es lo que hace posible que nuestra especie como la conocemos no se extinga. Aquello, porque es imposible que una nueva generación sobreviva si la anterior no le transmite los saberes necesarios para subsistir¹⁵⁷. Este fenómeno se puede observar desde los grupos primitivos hasta las sociedades civiles que nos preexisten y en las cuales vivimos.

En cuanto a cómo los saberes culturales se transmiten, suelen ser dos las formas más practicadas: los conocimientos y las técnicas se traspasan generacionalmente de manera absoluta, es decir, como cuestiones inmutables –que en cuanto a valores y actitudes es el arquetipo de las sociedades primitivas y de las sociedades civiles fundamentalistas o en extremo religiosas–; o bien, se transmiten conocimientos y prácticas a fin que estas sean dentro de lo posible, y si es posible, enmendadas y mejoradas. A diferencia de la primera, esta forma posibilita la libertad y la creatividad de las personas.

Desde otra perspectiva, debido a los avances progresivos de la ciencia y de la tecnología, y a los rápidos y constantes cambios culturales y sociales –especialmente los del último siglo– la educación ya no se vio solo como un proceso de adquisición, transformación o creación de saberes, también de adaptación a un medio que muda permanentemente. En este contexto, la educación es valorada como una actividad para toda la vida, pues se refiere a la realización de los hombres y de las mujeres como seres humanos en la plenitud del concepto, y en esta plenitud se destaca bastante la capacidad adaptativa, transformadora y creativa del ser humano¹⁵⁸.

Otro factor importante de la educación es su carácter multidireccional, y es en este punto donde vamos a reparar algo más. Son bastantes las cosas que se pueden decir sobre este aspecto, mas nos detendremos en el sentido que procura consolidar distintas metas. En la educación formal, que es aquella que posee una organización curricular y es impartida especialmente por colegios, institutos o universidades, posee este carácter debido a que no persigue un único fin, sino varios. Esto, debido a que cada disciplina tiene sus propias metas. Por ejemplo, en cierto colegio uno de los objetivos de la educación musical es que los alumnos aprendan a leer una partitura; uno de la educación física, que cultiven el hábito de practicar un deporte. Siendo así, las demás áreas también tienen fines particulares, cuyos ejes, prácticas y metas dan forma a lo que se llama de “esferas formativas”. Dentro de estas, se encuentra la corporal, la intelectual, la artística y también la moral. Entonces, luego de este acercamiento, hemos llegado a la pregunta clave:

¹⁵⁷ Cfr. Abbagnano, N.; Visalbergui, A., (1992) op. cit. p. 6

¹⁵⁸ Kilpatrick, W. H., (1971) *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, Nº 340; UNESCO, Institute for Lifelong Learning. Disponible en: <http://uil.unesco.org/es/portal/> (Consulta: 24/07/2014)

¿Qué rol cumple esta última esfera, o bien, de qué manera debemos entenderla de modo de asegurar que la educación tiene un fondo moral innegable y necesario?

La idea de una educación que tiene como uno de sus pilares la moral es tan antigua como el ser humano; sin embargo, por ahora nos remitiremos apenas al siglo pasado. Durante la primera mitad del siglo XX fue tomando fuerza la idea kantiana (y rousseauiana) que la educación, más que nada, consiste en un ‘proceso humanizante’, esto es, hacer noble al sujeto mediante el cultivo de la ‘buena voluntad’¹⁵⁹. En otras palabras, se comenzó a sostener que la meta final del proceso educativo es humanizar lo más posible a la persona mediante el conocimiento, la razón y la técnica. No obstante, especialmente a partir de los años sesenta, se comenzó a entender que esta idea, por sí sola, se torna insuficiente al descuidar el carácter afectivo del ser, es decir, cómo los sentimientos y las emociones afectan parte de su razonamiento moral, y viceversa. En efecto, los pensadores postmodernos, en donde se destaca la figura de Richard Rorty, pusieron especial atención en educar la “buena moral”, su adquisición, a partir de la educación afectiva o del sentimiento. Rorty se alimenta de los argumentos del sentimentalismo moral de Hume, y esto lo lleva a entender que la educación moral debe ser aquella que promueva el desarrollo de la sensibilidad ética: mostrarle al alumno aquello que humilla al mundo, de modo de concientizarlo o ponerlo en conocimiento de aquellas cosas que le infringen dolor a los seres humanos, donde quiera que sea y sin importar la comunidad o la cultura¹⁶⁰. En primera línea, se encuentra el respeto y el cuidado del prójimo como realización de la virtud de la solidaridad y de un enraizamiento de una ética del cuidado: no humillar y afectarse sentimentalmente con la humillación. En consecuencia, para Rorty no se debe educar sin una ética solidaria, i. e., de proteger la dignidad de los demás. Y para ello cree necesario actuar sobre la *sensibilidad moral* de los estudiantes, entendiendo el *bien humano* no como una cosa que viene desde el ‘ego’, de personas ‘como nosotros’ o de ‘los demás’, sino desde un ‘nosotros’¹⁶¹.

En conexión con esta idea está G. Hoyos, para quien la educación tiene el deber moral de educar la solidaridad, que a su juicio viene a ser la virtud que mejor responde a las necesidades humanas. Pero su realización nunca debe ser asistencialista, sino como un puente para el desarrollo humano y para la igualdad social¹⁶².

¹⁵⁹ Benjamin, W., (1993) *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.

¹⁶⁰ Cfr. Rorty, R., (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, p. 210.

¹⁶¹ Cfr. Rorty, R., (2000) *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós, pp. 229-230. [Aunque creemos que se dio de manera accidental, veremos más adelante cómo la idea de educación solidaria y del cuidado de Rorty es también de suyo relevante en el pensamiento de C. Gilligan, Noddings, Moreno, Sastre, J. Puig y X. Martín]

¹⁶² Hoyos, G., Ruiz, A., (2008) *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Civitas, pp. 157-158.

¿Qué nos dicen todas estas cosas? Que si bien la E. se puede entender como un proceso de transmisión, de adquisición y posiblemente de transformación de saberes y de técnicas culturales, esto de modo alguno puede alejarse de la orientación valorativa, y dicho acomodo no solo tiene una dimensión racional y práctica, también cumplen un rol importante, e invariable, los sentimientos.

Sobre la unidad entre educación y moral, y considerando que en la moral hay valores y virtudes de por medio, nos dice Quintana: “la conexión entre educación y educación en valores comienza con el hecho que la educación implica una referencia esencial a los valores”¹⁶³. Lo que este autor quiere significar, es que no se puede hablar de educación sin referirnos a valores morales, puesto que con la intención de dar dirección y sentido a la humanidad del ser, necesariamente la educación requiere de una fuente moral o axiológica. En este orden, Parra señala que la educación es “aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores”¹⁶⁴. Y en esta misma línea, M. Payá y M. Buxarrais señalan que “es redundancia hablar de educación y de educación en valores, dado que la finalidad última de todo proceso educativo es la optimización de la persona, y en la concreción de lo que se entiende por optimización y lo que no se entiende por optimización, debemos recurrir, invariable y necesariamente, a algún fondo axiológico o sistema de valores”¹⁶⁵. En pocas palabras, para todas estas autoras la educación y la moral, por extensión los valores, no se pueden entender como cuestiones segregadas, pues se cristalizan en una única expresión: educación-moral o educación-en-valores. En suma, es como lo expresa Reboul, que “la educación moral es, nada más y nada menos, la propia educación”¹⁶⁶.

Si enlazamos todo lo que hemos venido diciendo, es posible presuponer que la virtud, los valores y las actitudes morales se entienden como cosas perfectamente transmisibles, enseñables o posibles de favorecer su libre desarrollo. Pues si es esto es verdadero, habrá que ensayarlo, y nada mejor que hacerlo a partir de un viejo maestro y conocido: Sócrates.

¹⁶³ Quintana, M., op. cit. p. 216 [Educación en valores, educación en virtudes y educación moral apuntan a la misma cosa: educar la moralidad de la persona]

¹⁶⁴ Parra, J., (2003) *La Educación en valores y su práctica en el aula*. Universidad Complutense de Madrid: Tendencias Pedagógicas, nº 8, p. 70

¹⁶⁵ Payá, M.; Buxarrais, M. y et al, *Educación ética y en valores*. Universitat de Barcelona.

¹⁶⁶ Reboul, O., op. cit. p. 93

2.1.2 La virtud y la moral ¿pueden ser enseñadas?

Píndaro (s. V a. C.) fue el primero en cuestionar si la virtud podía ser enseñada. Para este famoso poeta griego, dueño de admirables y heroicos versos, la virtud es una capacidad innata que viene en el individuo como una facultad natural y exclusiva, pues pertenece a una estirpe: la aristocracia griega¹⁶⁷. En ese sentido, para Píndaro la virtud no se puede enseñar, porque es un talento nativo que al descubrirse se ha de estimular su desarrollo. Una muestra de esta idea sobre la virtud es el popular y polémico lema de la prestigiosa Universidad de Salamanca: *Quod natura non dat, Salmantica non præstat* (lat. *Lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta*). Pues Sócrates retomó el interrogante de Píndaro, y al igual que este manifestó sus dudas sobre la posibilidad que la virtud se algo enseñable. Sin embargo, a diferencia del poeta Píndaro, no le dio a la virtud un carácter exclusivo, definitorio y naturalista.

En el primer capítulo, mencionamos brevemente que para Sócrates la moral es el conocimiento del *Bien* y un impulso a realizarlo. En Sócrates todas las virtudes morales y políticas (como la valentía, la justicia, la prudencia) pertenecen a la misma sustancia, la moral, i. e., virtud y moral no son cosas que existen separadas, comparten el mismo fin: producir el *Bien*. En tal sentido, las virtudes implican cierta conciencia de estas para su buena realización: la virtud es un conocimiento y la conciencia de este. La pregunta de Sócrates, entonces, terminó siendo esta: «¿es posible enseñar esa conciencia?». Según Abbagnano y Visalbergui, Sócrates pensaba que “la virtud no se puede enseñar desde fuera, es decir, no se puede transmitir con las palabras, sin embargo, se la puede suscitar en el ánimo de los seres humanos, que la llevan embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa. Esta acción educativa se articula esencialmente en dos momentos, el de la ironía y el de la mayéutica”¹⁶⁸. En el fondo, para Sócrates si es que existe la posibilidad de concebir la virtud como algo que se puede enseñar, no sería bajo los mismos mecanismos con los que se enseñan otros tipos de conocimientos, como la física y la astronomía. Explicamos:

En el sentido griego arcaico, por ironía se entienden varias cosas. Primero, no es un sarcasmo, ni una forma de arribismo, sino la capacidad de dejar que el otro se exprese libremente aun cuando no se concuerde con él. Sócrates en ningún momento de sus diálogos dijo a su pares dialogantes que estaban equivocados (ni él manifestaba tener la razón de las cosas), simplemente los animaba a continuar la conversación utilizando estas palabras: “muy

¹⁶⁷ Abbagnano, N.; Visalberghi, A., op. cit. p. 26

¹⁶⁸ Abbagnano, N.; Visalberghi, A., op. cit. p. 43

bien, querido amigo, pero...”. Luego de ese ‘pero’, formulaba una pregunta; luego de la respuesta, otra. En estricto rigor, lo que solía hacer Sócrates no era menoscabar al otro, sino ayudarlo y ‘ayudarse’, mediante preguntas certeras y precisas, a construir o liberar una verdad más objetiva. La ironía en Sócrates era una ‘ironía interrogante’ y no un ‘malestar para la consciencia’, como algunos creen¹⁶⁹. En términos ideales, Sócrates hacía lo siguiente: al inicio del diálogo pedía una definición del tema del cual se hablaba, y después mediante interrogantes problematizaba los sentidos de tal definición, con el objeto de llegar a un nivel cada vez más profundo y verdadero sobre el tema. Finalmente, cuando el diálogo llegaba casi a su conclusión, Sócrates retomaba la definición dada al comienzo y los posteriores argumentos y a partir de una pregunta que envolvía todo el producto del diálogo era costumbre que al contestarla su ‘amigo’ tomara conciencia que su definición inicial podía haber desconsiderado algunas cosas, estar errada o ser imperfecta; por lo tanto, debía ser reformulada¹⁷⁰. La ironía llegaba hasta ese momento, una apertura consciente hacia un conocimiento más objetivo. La mayéutica, por otra parte, es la finalización del diálogo, i. e., cuando el otro es capaz de dar a luz un nuevo sentido respecto al tema en cuestión. En el fondo, apoyado de su ‘ironía interrogativa’ Sócrates construía conocimiento a partir de los saberes que estaban instalados embrionariamente en el otro: le ayudaba a parirlos (*mayéu*), es decir, a tener una mejor conciencia de ellos. Siendo así, todos conseguían aprender cosas nuevas y más objetivas, incluyendo, obviamente, a Sócrates.

Por otra parte, en la pedagogía griega la ironía también se entendió como el arte de conducir al alumno a una idea ya conocida. Es decir, mediante preguntas el pedagogo guiaba al discípulo a fabricar la mejor respuesta. Respuesta que el profesor ya sabía. Esto metafóricamente hablando se traduce a lo siguiente: que el profesor conoce mucho mejor la baraja que el estudiante, y sabe con mayor o menor certeza cuál va a ser el resultado del juego. Sin embargo, deja que al menos el alumno muestre y apueste sus cartas¹⁷¹.

Todas estas nociones de ironía son en parte acogidas y transformadas por Richard Rorty. Haciendo un estudio serio sobre cómo este concepto era concebido por los griegos, Rorty entendió lo siguiente: como nunca dos o más hombres tienen una idéntica historia de vida, con certeza pueden tener algunas distintivas visiones sobre el mundo. En esa dirección,

¹⁶⁹ Cfr. Brun, J., (1984) *Sócrates*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 115-117

¹⁷⁰ Brun, J., (1984) op. cit. p. 117-119

¹⁷¹ Es por este motivo que algunos llaman a Sócrates de cínico, pues en algunos de sus diálogos hay evidencias que en no pocas ocasiones él, teniendo ya una postura definida sobre el tema en cuestión, mediante preguntas al otro la validaba: direccionaba el tema, puesto que la mayoría de las preguntas las formulaba él y no su interlocutor. Pero más importante que esto, es que a pesar de este ‘cinismo’ no se puede negar que el diálogo Socrático alimenta inconmensurablemente la reflexión moral, problematiza los saberes generando otros.

para Rorty ironía viene a ser una virtud que permite que personas cuyas vidas y visiones de esta no son las mismas, comprendan, empaticen y valoren las opiniones y los argumentos de los demás, y que sepan ceder sus posturas sobre el mundo en el momento preciso (puesto que la experiencia del otro puede ser más completa que la nuestra). En el fondo, la ironía en Rorty es una disposición o virtud que permite respetar y valorar aquello con lo que no se converge. Claro está, para el filósofo existe un límite, que es la dignidad del otro. Y algo más interesante que esto, es que Rorty sacó el conocimiento como una cuestión privilegiada de los filósofos, esto es, hizo sus apuestas a que todo ser humano es poseedor de verdades que mediante un “léxico máximo” (capacidad de darse a entender y de entenderse), puede validarlas, perfeccionarlas, reformularlas, a la luz del *Bien* al otro. En efecto, para Rorty el hombre entra y vive en la cultura del *Bien* en relación al lenguaje: su capacidad de decir lo que piensa, de hacer sus palabras inteligibles y de aprender, de causar grados de afecto y de dejarse afectar¹⁷². En este escenario, en Rorty no hay ironía, mucho menos léxico máximo, en alguien que no valora las ideas del otro, que lo intenta dominar; o peor aún, que intenta argüir que la tortura o algunas cosas nocivas del mundo son algo bueno, y que mantiene su posición a pesar que todo indica que aquello no es correcto.

Volviendo a nuestro ‘problema’ llamado Sócrates, para este la virtud es una cosa que está instalada en la conciencia del estudiante. De ahí que pensara que tal conciencia no era algo enseñable, puesto que adviene desde el propio ser. De lo que se trata es de hacerla ‘parir’. Entonces, para dejarnos algo de esperanzas, Sócrates sostuvo que si existe una posibilidad de que la virtud sea enseñada, no se puede ser bajo los mismos procedimientos con los que se instruyen otras áreas. Las cosas del mundo que pueden comprenderse mediante el trato de la virtud han de ser dialogadas sobre la base de la pregunta, i. e., ‘ironizadas’. La más clara evidencia de esto se encuentra en *Protágoras* de Platón.

Protágoras, el más famoso e importante sofista griego, sostenía que la virtud sí podía educarse. Infelizmente, en sus obras Platón se encargó de meterle cizaña de sobremana, esto es, hacerle mala fala. La verdad es que Protágoras fue un hombre muy sabio, no un sofista ciego, como Platón lo que quiso hacer creer. En fin, narra Platón que en un encuentro dialógico, Sócrates le cuestiona a Protágoras la creencia de la virtud como algo educable. Para defender su posición, entre otros argumentos, Protágoras señala uno que, aunque bastante sólido, permite finalmente entender que al parecer la virtud no es algo educable, mediante una paradoja que personalmente nos parece extraordinaria. Dice Protágoras: “desde que [los niños] se hallan en estado de entender lo que se les dice, no cesan toda su

¹⁷² Rorty, R., (1996) *Contingencia Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.

vida de instruirlos y reprenderlos, y no sólo los padres sino también las madres, las nodrizas y los preceptores. Todos trabajan únicamente para hacer los hijos virtuosos, enseñándoles con motivo de cada acción, de cada palabra, que tal cosa es justa, que tal otra injusta, que esto es bello, aquello vergonzoso, que lo uno es santo, que lo otro impío, que es preciso hacer esto y evitar aquello. Si los hijos obedecen voluntariamente estos preceptos, se los alaba, se los recompensa; si no obedecen, se los amenaza, se los castiga, y también se los endereza como a los árboles que se tuercen. Cuando se los envía a la escuela, se recomienda a los maestros que no pongan tanto esmero en enseñarles a leer bien y tocar instrumentos, como en enseñarles las buenas costumbres. Así es que los maestros en este punto tienen el mayor cuidado”¹⁷³. Protágoras, con esto, afirma dos cosas: que la educación consiste, más que nada, en un proceso de formación moral; luego, del mismo modo que iniciamos a los niños en la instrucción de la lengua materna –que es por medio del contacto con todos aquellos que la usan– las virtudes se adquieren en el contacto con todos quienes las hablan y las practican (padres, madres, nodrizas, preceptores, colegas, etc.); es decir, la moral no es cosa de un especialista. Nadie y todos nos permiten aprender a hablar, nadie y todos nos permiten adquirir las virtudes. No hay un profesor de la virtud, así como tampoco no hay un profesor de castellano coloquial o cotidiano, ni tampoco un maestro que enseñe a un niño a utilizar los ojos para ver o los oídos para escuchar, pues si preguntáramos donde hay uno de estos, no encontraremos siquiera uno solo. Protágoras, finalmente termina entendiendo que la virtud se puede enseñar en la paradoja que no hay nadie que pueda patentar su enseñanza. Como lo apunta Carvalho, “pues tanto la lengua como las costumbres de un pueblo son tradiciones públicas”¹⁷⁴. De algún modo, Protágoras le da la razón a Sócrates en que nadie es dueño de enseñar la virtud, pero manteniendo una parte de su posición: en la educación de la virtud ‘los maestros tienen el mayor cuidado’.

Históricamente, el pensamiento de Sócrates tuvo tanto detractores como adeptos, con mayor o menor éxito. Entre los más insignes defensores de la idea socrática sobre la imposibilidad de una pedagogía de la virtud, está la figura de Oscar Wilde. Sobre la base del tema en cuestión, el dramaturgo, novelista y ensayista irlandés sentencia: «*si bien la educación es algo admirable, nada que valga la pena en la vida es algo que se pueda enseñar*». Es decir, para Wilde nadie nos puede enseñar a vivir, lo que sí podemos hacer es “aprender por nosotros a vivir” en nuestra relación con los demás.

¹⁷³ Platón, *Obras completas*. Madrid: Medina y Navarro, p. 38.

¹⁷⁴ Cfr. Carvalho, J., (2004) *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* En: Carvalho, J, (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Vozes, pp. 95-96

No vamos cuestionar la influencia de Sócrates y de Wilde en las distintas ciencias y artes. De lo que sí podemos dudar, es si realmente sus posturas sobre la virtud, o las cosas que valen la pena en la vida –como la justicia y la solidaridad– son cuestiones no enseñables. Nuestra pregunta es esta: ¿en qué y en qué sentidos pueden ser válidas estas ideas? Pensamos que solo en el hecho de cuestionar el modo de trabajar la virtud o la forma en que las cosas importantes para la vida puedan ser enseñadas. Por ejemplo, aun cuando Sócrates mantuviera distancia de la idea de la virtud como algo enseñable, este trabajó con la irónica y la mayéutica la conciencia moral, lo que de alguna manera quiere decir que la virtud podía ser tratada. Su objetivo –como ya vimos en el *Capítulo I*– fue una respuesta al mensaje del Oráculo de Delfos: conócete a ti mismo o llega al “auto-conocimiento”. Dicho de otra forma, que cuestionemos lo que creemos que sabemos, que seamos humildes en aquello, que no nos hagamos de certezas absolutas. *Solo sé que nada sé*, decía Sócrates. Ese era el fin de la pedagogía moral de este filósofo, que el sujeto se conozca para que tome mejor conciencia moral de las cosas, que reflexione en discusión con otro/s sobre lo que cree saber, sobre lo que ha aprendido y cree aprenderá.

En Oscar Wilde, si es que puede ser verdad que ‘nada que vale la pena en la vida se puede enseñar’, ¿qué lo motivó entonces a escribir textos con un fondo rico en términos de pedagogía moral, como *El Príncipe Feliz*, *El Ruiseñor y la Rosa* o *El Gigante Egoísta*? ¿Cómo es posible que Wilde pensara aquello si en sus narraciones hay un fondo moral admirable, lo que ha generado que sus textos sean muy usados como recurso educativo? Muy simple: en sus narraciones instala un trasfondo ético que el lector debe ir descubriendo y asociando vitalmente con su realidad. Algo parecido a Sócrates, en Wilde la virtud, la conciencia sobre esta, se cuestiona, se pare, se construye conscientemente a partir de meditaciones y actos, nadie puede enseñarnosla directamente. Explicamos:

Aunque los cuentos de este autor tienen un contenido ético, no enseñan nada por sí solos, puesto que tienen una base pedagógica: una pregunta. Pero a diferencia de Sócrates, Wilde no hace interrogante alguno, deja que el lector si lo siente o lo desea se los haga a sí mismo. Por ejemplo, y para los que han leído *El Ruiseñor y la Rosa* o *El Príncipe Feliz*, es posible que finalizado estos cuentos se hayan formulado interrogantes como estos: ¿cómo amo yo, qué es para mí el amor? ¿Soy solidario, podría yo llegar a ser tan solidario como el *Ruiseñor* o como *Príncipe Feliz*? Si se es tan solidario como estos personajes, o si luego de leer los cuentos se pretende serlo, dependerá únicamente de la conciencia del lector, de su problematización. Próximo a Sócrates, la moral en Wilde se entiende como un proceso de reflexión. Y es precisamente esta conciencia la que estos dos personajes confían que no es

algo que se pueda transmitir, apenas se puede colaborar en su des-ocultamiento, y su permanente problematización y construcción dependerá del individuo y de las interacciones sociales en las que se envuelva. En este escenario, huelga decir, la virtud y las cosas que valen la pena en la vida, aparecen como cuestiones que ya están en el ser, en su conciencia, y que dependen de él –en su relación con los demás– para su realización.

Otro importante pensador que asume una posición parecida a la de Sócrates y de Wilde es Walter Benjamin. A juicio de Benjamin, si bien la educación moral es algo exigible universalmente, esta exigencia necesita ser probada en la teoría. La prueba que encuentra está en la tesis kantiana que «*no hay nada en el mundo, ni tampoco fuera de él, que pensarse como absolutamente bueno más que una buena voluntad*». Vale decir, Benjamin señala que la clave para teorizar la educación moral, sólo puede lograrse por medio de una lectura de la voluntad moral. Y esta voluntad en Benjamin se inicia con la toma de conciencia a partir de acciones sociales (conciencia socio-histórica). Piensa que cuando esto no sucede, la educación moral se encuentra frente a un vacío infinito, puesto que solo puede mostrarse en *acciones nobles*, en razón del prójimo, que es lo que en definitiva revela si nos hemos educado o no, “y es en la sociedad, no en la educación moral, donde se experimentan estos sentimientos”¹⁷⁵. En este escenario, de acuerdo a Benjamin, podemos tener conocimientos sobre moralidad, pero estrictamente hablando la moralidad se aprende en las relaciones sociales, no en un espacio formalizado llamado educación moral.

Sócrates y Benjamin tienen un punto en común: una situación que estimula la conciencia moral, que es una actividad en forma de acontecimiento relevante, es nuestra interacción intersubjetiva con los otros. Para Sócrates la conciencia moral no depende solo del individuo, de la reflexión ética de su ego, sino de cómo esta conciencia es acogida por los demás seres dialogantes que, en determinados casos, hacen el papel de cuestionadores del saber. Sócrates libera la conciencia moral del más claro solipsismo¹⁷⁶. Benjamin, por lo tanto, tiene bastante razón: la moral, en tanto conciencia y acción, se experimenta, más perfectamente, en la vida en sociedad.

¹⁷⁵ Benjamin, W., (1993) op. cit. p. 89.

¹⁷⁶ Arendt, H. (1997a). *Filosofía y política, Heidegger y el existencialismo*. Bilbao: Besatary.

2.2 La educación moral en Sudamérica.

Primeramente, daremos luces sobre cómo la educación moral se suele llevar a terreno en nuestra parte de la región, describiendo de manera superficial las prácticas más comunes. Comenzamos por el período pre-escolar y el primer ciclo básico:

En términos de educación, de un país a otro se repiten varias ideas y prácticas. Por ejemplo, en algunas repúblicas del Cono Sur no pocos colegios llevan la moral al aula mediante los llamados “programa de valores” o “plan de virtudes”. Bajo estos epígrafes, se suelen trabajar de modo sistemático un número reducido de virtudes o valores morales que se estiman son los más propicios para que los alumnos y las alumnas convivan de manera adecuada. Los colegios deciden qué virtudes se han de tratar, cuáles son sus mejores fundamentos, cómo se deben trabajar y qué rol deben cumplir los profesores y los alumnos en su enseñanza y aprendizaje. Son métodos que, a pesar de elaborar un discurso sobre la autonomía, buscan encauzar al alumno al logro de una moral previamente estimada.

En Brasil, especialmente de pre-kínder a quinto año básico se intenta educar la moral de los niños mediante los llamados “combinados”, que son un conjunto de reglas pactadas al inicio de cada año entre docentes y discentes, que se supone los estudiantes deben respetar y cumplir para favorecer un ambiente adecuado de socialización, dentro de la sala y fuera de ella. La meta es que estas normas de contenido estrictamente valorativo lleguen a ser un hábito; es decir, una virtud. Este catálogo de normas, cuyo diseño contiene imágenes y oraciones, suele colgarse a un costado de la pizarra, de modo que todos los estudiantes puedan observarlas día a día y clase a clase. Y se supone que deben tener un seguimiento, puesto que los o las docentes deben procurar, sea mediante el diálogo o la inducción, que los y las discentes las cumplan¹⁷⁷. En Chile, Perú, Bolivia, Argentina, Uruguay, en otros tantos países de Sudamérica, a esta práctica se le llama comúnmente de “normalización”, y también es muy usada¹⁷⁸.

Todos estos métodos hacen posible, especialmente los combinados y la normalización, que los alumnos adquieran virtudes o reglas comunes que podrían favorecer la convivencia, algo en verdad nos parece valioso y necesario. Sin embargo, podrían errar si

¹⁷⁷ Cfr. Zaraya, D., (2013). “*Os combinados em sala de aula: uma prática construtivista para a legitimação moral dentro da escola*”. Trabajo final de postgrado, Universidad de São Paulo.

¹⁷⁸ Este concepto es muy usado por los cuerpos políticos. En educación, por ejemplo en Chile, existieron hasta los años 70 las “escuelas normales de preceptores y preceptoras”. Los docentes formados en estas instituciones tenían básicamente un objetivo: enseñar en orden. Había un lema: “sin orden y disciplina no hay aprendizaje”. Para el orden y la disciplina utilizaban el concepto de “normalizar”, es decir, enseñar las normas de comportamiento escolar. En Argentina, en pedagogía el concepto “normalización” tiene el mismo sentido. La normalización en ambos países, y en varios otros tantos del Cono Sur, es un vocablo que aún se utiliza para referirse al proceso de adaptación escolar-normativa del alumno.

caen en el fenómeno de la “heteronomía moral” y en la mecanización invariable del proceso de aprendizaje de las normas. En un ambiente donde todo está determinado, y donde se piensa que todos pueden aprender de la misma forma, no habrá muchos espacios para amparar las diferencias y para crear nuevas cosas. Por tal motivo, hay que cuidar que estas prácticas no se tornen en extremo rígidas, pues podría suceder que para algunos niños y chicos lleguen a ser “tiránicas”, tanto para el que las hace cumplir de sobremanera, y se las exige duramente a los demás, como para aquel que no. En efecto, la mecanización excesiva del uso de combinados –ese intento de meter las reglas en la conciencia del estudiante– en vez de entenderse como una práctica constructivista, dialógica, de principios y no tanto de duras reglas, ha generado que estos no surtan los efectos necesarios, pues mayoritariamente, como lo expresa Zaraya, a pesar del uso común de los combinados “los niños, dentro del colegio, se ven en un ambiente hostil, intolerante a las diferencias, con valores distorsionados y sin espacio para conversar respecto de sus percepciones”¹⁷⁹. De acuerdo a La Taille, prácticas como los combinados, si son enseñados de manera mecánica y absoluta, pueden terminar inhibiendo la capacidad del ser humano de resolver conflictos colectivamente, pues los alumnos se basan en reglas continuas y no en principios discutibles, en nuevos pactos o en soluciones creadas colectivamente¹⁸⁰.

A veces los planes de virtudes y los combinados se extienden hasta la educación media (sobre todo en los colegios religiosos); sin embargo, desde quinto básico al último año de enseñanza media la práctica que más ha ganado espacio curricular en América Latina es que la educación de la moralidad se realice de manera transversal a todas las áreas¹⁸¹. Vale decir, que los profesores ajusten temas o problemas de carácter moral y social en relación a los contenidos específicos de las disciplinas que imparten. Estos temas deben ser discutidos por el grupo mediante la coordinación del docente, quien tiene la misión de favorecer el raciocinio crítico, la expresión de los sentimientos y el dominio de las emociones. Este profesional también debe posibilitar la realización de actitudes, ideas, sentimientos o valores vitales como la prudencia, la tolerancia, la justicia, la empatía, la solidaridad, el amor, la democracia y la pluralidad. Convergemos bastante con esta práctica, puesto que hace permisible que en los contenidos de cada disciplina el conocimiento también sea tratado desde una perspectiva ética o sobre la discusión de problemas sociales.

¹⁷⁹ Zaraya, D., (2013) “*Os combinados em sala de aula*” op. cit. p. 14

¹⁸⁰ La Taille, Y., (1996) *A educação moral: Kant e Piaget*. En: Macedo, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104

¹⁸¹ Se supone que debe comenzar antes, pero es común que comience desde quinto básico.

No obstante, existe una crítica común a la propuesta de los temas transversales, y es que se centran demasiado en cultivar una actitud democrática y participativa en los alumnos en consideración apenas de su medio social más cercano. Esta visión, en parte acertada, descuida la inclusión de cuestiones “comunes” a la humanidad. Pérez de Cuellar indica que la transversalidad debería además sumar problemas universales como: protección de las minorías, igualdad social, democracia y sociedad civil, derechos humanos y responsabilidades morales y políticas, justicia y solución pacífica de conflictos¹⁸². Nosotros, si bien estamos a favor de educar la moral mediante temas transversales, claro que no como la única opción, nos parece que a la par que preocuparnos de *qué temas vamos a trabajar*, es necesario importarnos de *cómo debemos trabajarlos*, bajo qué ambientes y en consideración de qué cosas y de qué objetivos.

En imagen, un ejemplo de transversalidad en la disciplina educación física¹⁸³:



En este escenario, conviene que destaquemos el área de educación cívica. En casi todos los países de América Latina y el Caribe el civismo o ciudadanía es una sub área de las asignaturas de historia, geografía o ciencias sociales. Y entre sus objetivos principales se destacan: que los alumnos desarrollen el sentido ciudadano, esto es, que conozcan y comprendan cuáles son sus deberes y derechos en virtud de la vida en democracia y de la pluralidad; que desarrollen una actitud de respeto hacia la diferencia, y de solidaridad en la necesidad. En síntesis, que sepan actuar adecuada y virtuosamente en los espacios de participación ciudadana. La historia y la geografía son tratadas y pensadas para posibilitar la realización futura de estos principios cívico-morales.

¹⁸² Pérez de Cuellar, J (1997) *La nostra diversitat creativa. Informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament*. Barcelona: Centro UNESCO de Catalunya.

¹⁸³ Fuente: <http://www.efdeportes.com/efd142/educacion-en-valores-en-educacion-fisica.htm> (consulta: 23/10/2014)

Por último, nos resta señalar un método muy antiguo y que todavía es practicado en todos los niveles de educación formal: el asistemático “currículo oculto”, que es aquel que se realiza a partir de situaciones que surgen al azar, puesto que consiste en sacar provecho de circunstancias problemáticas o conflictos colectivos que brotan de manera espontánea. Este método nos parece valioso, pero mucho más que esto arriesgado. Valioso, porque puede permitir que los alumnos tomen conciencia de los “errores” que cometen a partir de sus propias experiencias; arriesgado, por dos cosas: 1) es demasiado dependiente, y ello le da un carácter ‘emergencial’, 2) esta práctica a veces tiende a resolver los problemas públicamente, posibilitando que los sujetos involucrados sean sometidos a juicios colectivos, de los docentes y de sus pares. Debido a estos riesgos no nos parece una manera muy confiable. Y si es que a este método se le quiere dar una buena orientación, es necesario que el profesor y los alumnos estén plenamente conscientes de qué elementos racionales, afectivos y emocionales son necesarios para hacer un buen juicio y para llegar a decisiones justas. Con niños pequeños, los peligros de esta práctica son tan evidentes que no nos detendremos en aclararlos. Solo diremos que debe haber una constante y excelente preparación para llevar este método a cabo. Sí creemos en la necesidad de fomentar el juicio crítico desde las primeras etapas de la enseñanza, pero no bajo el dominio del “currículo oculto”.

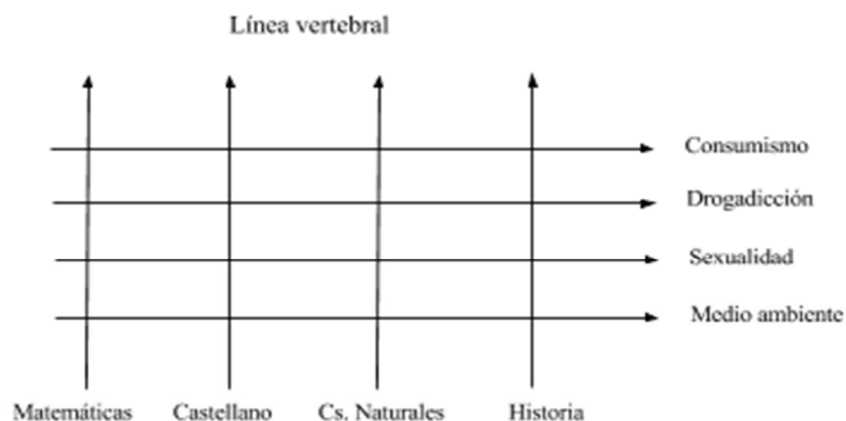
2.2.1 La educación-moral en el currículo escolar.

Como hemos mencionado, las naciones de Sudamérica han llevado el enfoque transversal a sus currículos escolares. No obstante, es bueno decir que se trata de una orientación formalmente enunciada, puesto que no tiene un carácter imperativo. El currículo transversal estipula que no se debe reducir la pedagogía solo a la enseñanza de contenidos, sino incorporar a los contenidos temas o problemas sociales de carácter moral y político. El objetivo final de esta práctica es que el alumno, al relacionarse dialógica y dialécticamente con los otros, progrese en la construcción de su autonomía, tornándose un ciudadano reflexivo, crítico, participativo y responsable.

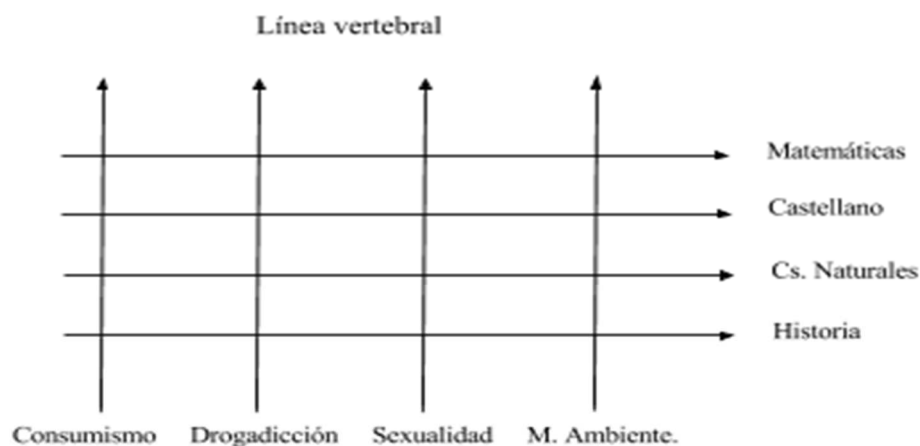
En relación a su práctica cotidiana, según Araujo, la transversalidad se aplica a partir de “temáticas específicas relacionadas a la vida cotidiana de la comunidad, a la vida de las personas, a sus necesidades y a sus intereses”¹⁸⁴. Son en el fondo problemas sociales que afectan a todo el grupo y que en el transcurrir de la clase, e independiente del contenido que se trabaje, deberían tener un espacio para ser abordados. En Brasil, entre estos temas es posible encontrar: medio ambiente, salud, consumo, sexualidad y drogadicción.

¹⁸⁴ Araujo, U., (2003) op. cit. p. 107

Desde otro ángulo, Moreno entiende los temas transversales como aquellos que posibilitan la formación de personalidades autónomas, críticas, que respetan los argumentos ajenos en tanto defienden los suyos. En tal sentido, son “instrumentos necesarios para obtener las finalidades deseadas –la paz, igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres, preservación y mejora del medio ambiente, por una vida más saludable, por el desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales–”¹⁸⁵. Sigue un gráfico sobre el currículo transversal:



A pesar de dar el ‘visto bueno’ al currículo transversal, algunos autores piensan que es necesario invertir su orden. Por ejemplo, para Araújo en el currículo y en la práctica estos temas deberían tener un giro radical: los colegios deben estar primero focalizados en la formación valorativa y luego abrir la puerta a los conocimientos científicos de cada disciplina¹⁸⁶. En otras palabras, para este autor la moral debería esquematizarse y ponerse en práctica de manera vertical, como si fuera el permanente hilo conductor de todas las áreas de la educación. Un idea que a pesar de sus nobles intenciones no es más frecuente que la versión anterior (su horizontalidad). Sigue un gráfico sobre esta alternativa:



¹⁸⁵ Moreno, M., *Temas transversais: um ensino voltado para o futuro*. En: Busquets y et al, op. cit. pp. 36-37

¹⁸⁶ Cfr. Araújo, U., (2003) op. cit.

Si bien todas las naciones sudamericanas apostaron por el modelo transversal –como también lo hicieron muchos países de Europa y de las otras regiones de América–, estos no son llevados a la sala de clases bajo la misma lógica y bajo los mismos argumentos. Al no haber fiscalización sobre esto, y creemos que no tendría por qué haberla, los colegios que acogen este modelo tienen la posibilidad de entender el contenido de cada tema del modo que se les ocurra y de trabajarlos de la forma que mejor les parezca. Por ejemplo, una escuela o liceo puede tratar el aspecto socio-moral de estos temas de manera unilateral (define todo lo que es bueno o malo para los estudiantes), es decir, intenta inculcar en sus alumnos la moral que estima conveniente, o bien, permite la participación de los alumnos, pero es una participación “restringida”, i. e., que el alumno llegue a comprender por sus propios medios lo que el colegio desea que comprenda de las temáticas transversales. Por el contrario, otro colegio puede entender que el arraigamiento de una cierta moral es un desarrollo individual, y sirviéndose de estos temas desea posibilitar la construcción de una identidad moral autónoma.

Nosotros, por ahora, nos tentamos en abogar por la práctica de dos ideas. La primera –que nos llega de M. Moreno y U. Araújo– señala que los centros educativos antes de proponerse educar al sujeto mediante el conocimiento científico deberían pensar en cómo estos pueden ser enseñados en consideración de la moral humana, inserta esta en los aspectos del día a día, amplios y cotidianos, conocidos o inadvertidos, independiente de su naturaleza, y que pueden ser retratados a partir de temáticas transversales. Hay un sabio dicho popular sobre esto: “tener estudios es algo bueno, pero ser educado es mucho más”, haciendo referencia a que lo más importante de la educación es su dimensión ética. La segunda idea, que tomamos de Josep Puig y Xus Martín, es que los colegios –guiados o el uso de la didáctica transversal– deberían posibilitar la construcción de ‘personalidades morales’, esto es, hombres y mujeres cuyo *télos* es el *Bien* y la felicidad, colectiva e individual, a partir de *mores* que son anhelados por la cultura o el grupo al que pertenecen y/o se identifican. Bajo este principio, estos autores sostienen que una excelente alternativa para educar la moralidad del sujeto, o de favorecer su perfeccionamiento, es a través de la discusión colectiva de temas, ideas, o conflictos morales¹⁸⁷. Señala Puig: “el primer paso en la construcción de la personalidad moral es contar con situaciones de controversia o conflicto moral”¹⁸⁸. Aquello, porque la apropiación de un cierta moral no es una cosa que viene de antemano ni es natural, puesto que se llega a poseer, entre otras cosas, en tanto el ser se relaciona dialécticamente con sus congéneres.

¹⁸⁷ Puig, J.; Martín, X., (1998) *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé

¹⁸⁸ Cfr. Puig, J., (1996) op. cit. p. 172

Para este modelo la adquisición de la moral consiste en un trabajo de elaboración individual, social y cultural, que se hace posible “mediante los procedimientos de deliberación y dirección moral que cada individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo”¹⁸⁹. Y estas ideas posibilitan que entendamos algunas cosas muy importantes: la idea que la moral es una construcción y la propuesta de llevar al colegio temas/situaciones/problemas con los que no se confluya, y hacer de este ejercicio una práctica habitual, puesto que la no concordancia es lo que permite que el sujeto adquiera, defienda o ceda ante los demás algunos modos de ver el mundo y de vivir en él; que a partir de su relacionamiento dialógico, dialéctico y afectivo con los otros, construya su personalidad moral.

2.2.3 Síntesis histórica de la educación moral en Brasil.

La educación moral en este país se caracteriza por un progresivo avance de ideales democráticos. Su proceso se compone de muchos episodios, siendo, a nuestro juicio, seis los más importantes: la educación bajo el dominio de los jesuitas y de la Corona Portuguesa, instituciones caracterizadas por impartir (en el caso de los jesuitas) o imponer (en el caso de la Corona Portuguesa) conocimientos absolutos e inalterables; la educación en el inicio de Independencia, en donde se comienza a gestar la idea de democratización de la enseñanza; la llegada del modelo *Escuela Nueva*, constituida por ideales libertarios y anti-hegemónicos; la integración de *Los Derechos del Niño*, basada en la protección y en la igualdad de oportunidades para los infantes; la educación en el Período Militar, que marcó un retroceso a los conocimientos absolutos del cristianismo y que amparó un modelo unilateral de pedagogía; la educación en tiempos de ‘democracia’, que tiene como objetivo establecer para siempre una educación libre e integradora.

2.2.3.1 Los jesuitas y la Corona Portuguesa.

Desde el siglo XVII hasta mediados del XVIII, la educación en Brasil estuvo únicamente a cargo de la Compañía de Jesús. En lo esencial, los jesuitas tuvieron la misión de propagar el humanismo cristiano. Para ello, siguieron la línea filosófica del Renacimiento, ese despertar del hombre hacia el legado cultural de la tradición greco-romana, pero siempre a través de una lectura cristiano-católica del conocimiento histórico. O sea, defendían

¹⁸⁹ Ídem, p. 71

primeramente a la Iglesia para luego conciliar las exigencias del Evangelio con la vida del mundo¹⁹⁰.

Poco a poco los jesuitas fueron abandonando la formación individual y para crear sus primeros colegios. En Brasil llegaron a formar diecisiete. Amén a las órdenes de la Iglesia, usaron sus escuelas para formar a posibles evangelizadores que transmitirían la *Buena Nueva* a los nativos y a los colonos¹⁹¹. Para ello, debían ampliar el número de evangelizadores. Y sin importar la forma, los niños fueron utilizados como el primer recurso. En efecto, según Saviani, “la principal estrategia utilizada para la organización de la enseñanza, teniendo como objetivo atraer a los gentíos, fue actuar sobre los niños. Para eso se mandó venir desde Lisboa a niños huérfanos, para los que fue fundando el *Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia*, y después, el *Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente*. Se pretendía, por la mediación de los niños blancos, atraer a los niños indios y, por medio de estos, actuar sobre sus padres, en especial en los caciques, convirtiendo a toda la tribu para la fe católica”¹⁹².

En cuanto a la enseñanza de contenidos, como ya apuntamos en otra oportunidad, los jesuitas diseñaron sus planes de acción a través del *Ratio Studiorum*, el que además de establecer las obligaciones para cada uno de los agentes del proceso educativo, establecía un orden de “estudios inferiores” (actual enseñanza media) y “estudios superiores” (filosofía y teología).

La rápida y creciente propagación de la educación de los jesuitas, y de la cantidad de misioneros, permitió que la Compañía de Jesús se apropiara de muchos territorios y bastantes riquezas. Además, por su carácter empático, se hicieron muy populares entre colonos y muy queridos por un gran número de nativos debido a su defensa, que algunos llamaban de hipócrita (porque tenían esclavos) del abuso de los colonizadores. Señala Saviani que “los jesuitas fueron construyendo, a partir de favores y de la protección de la Corona y de donaciones de particulares, un inmenso patrimonio, que incluía, además de colegios, seminarios e iglesias, casas de arriendo, tierras de cultivo, haciendas, corrales y, como agentes productores en esas propiedades, un considerable número de esclavos”¹⁹³. Para justificar tal secularismo, los jesuitas consideraban estas propiedades como bienes de Dios, pues a partir de ellas tendrían recursos para evangelizar y así podrían cumplir el mandato de la Iglesia de avanzar lo más posible en la cristianización de los indígenas y colonos.

¹⁹⁰ Cfr. Marcílio, M. L., (2005) *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel/Imprensa Oficial, pp. 5-7

¹⁹¹ Cfr. Ídem, pp. 14-16

¹⁹² Saviani, D., (2008) *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, p. 43

¹⁹³ Ídem, p. 69

Sin embargo, para su contra, producto del cúmulo notable de patrimonios fueron acusados de emprendedores seculares e infieles a la Corona. En efecto, este avance de la Compañía de Jesús fue visto por Portugal como un peligro para sus intenciones políticas y económicas, lo que más tarde provocó que el reinado luso se apoderara de sus rentas. Como consuelo, a los jesuitas se les ofreció entregar la administración de sus propiedades y de su economía a Portugal, a través de las llamadas *Regalías*. Pero como estos le debían obediencia solo al Papa, se negaron. Por ello, en 1759 fueron expulsados de Brasil, y en 1767 del Reino de España, es decir, se sacó a los jesuitas de toda América Latina¹⁹⁴.

Luego de su expulsión, el Reino de Portugal administró los colegios. En el aspecto educativo, durante décadas la Metrópoli no consiguió establecer una adecuada organización de las escuelas. Hubo un gran desorden tanto en las ideas pedagógicas como en el currículo escolar. Las centros, que eran solo para hombres, no tenían un ente regulador o administrativo, solo un profesor impartía todas las disciplinas (para chicos de distintas edades) y las asignaturas eran elegidas por el alumno y podía tomar cuántas él quisiera¹⁹⁵. Lo único que se mantuvo de los jesuitas fue una educación basada la fe cristiana. Tal es la síntesis de la desorganizada educación bajo el mandato de la Corona.

2.2.3.1 La Independencia de Brasil y su sistema político-pedagógico

Tras la Independencia de Brasil, en el año 1822, y con la creación del Parlamento, en 1826, el sistema educativo brasileño, en términos de democratización de la enseñanza, tuvo un avance. Se mantuvieron los valores cristianos como articuladores de la educación, pero se estableció decididamente que los colegios debían estar abiertos para todos; o bien, dada la baja cantidad de instituciones educativas y de profesores, para quien pudiera alcanzar matrícula. Con el objetivo de ampliar el número de estudiantes, a la par de la creación de más colegios, se formaron las *Escuelas Normales*, que eran instituciones formadoras de profesores primarios. La formación de profesores secundarios quedó a cargo de la educación superior¹⁹⁶.

En la transición entre el siglo XIX y el XX, hubo giros algo más significativos. La escuela ya no sería regida por la fe de la Iglesia, sino que pasaría a ser laica y pensada en el promover y amparar la libertad. En efecto, según Soares de Almeida, el siglo XIX le brindó al siglo XX las ideas de ‘liberación humana’, a través del desarrollo de una escuela pública, obligatoria, gratuita, democrática y laica, la que intentaría corregir las desigualdades

¹⁹⁴ Cfr. Ídem, pp. 67-69

¹⁹⁵ Cfr. Marcílio, M. L., op. cit. pp. 14-16

¹⁹⁶ Saviani, D., (2008b) *A pedagogia no Brasil. História e teoria*. São Paulo: Autores Associados, p. 8

sociales; sin embargo, el dominio de la burguesía se vio prácticamente inmutable¹⁹⁷. Se comenzaron a fundar nuevas universidades, cuyo ingreso fue más que nada de personas de clases más o menos acomodadas, a pesar de los esfuerzos por democratizarlas. También se fueron creando facultades destinadas al desarrollo de la ciencia, para así poder formar a profesores que impartieran disciplinas específicas.

Al haber más docentes para cada área, por extensión se ampliaría el número de matrícula en la enseñanza media, puesto que la mayoría de los alumnos que terminaban la primaria no ingresaban al siguiente ciclo debido las escasas plazas. Asimismo, a partir de 1927 se expandieron las *Conferencias Nacionales de Educación*, cuya meta también consistió en ampliar el número de matrículas hasta obtener un ciclo medio para todos y en igualdad de condiciones de ingreso. Tales apuestas tuvieron buenos resultados: el número de colegios, de profesores y de alumnos aumentó significativamente. Y fue en este escenario que llegó a Brasil la idea de *Escuela Nueva*¹⁹⁸. Movimiento pedagógico que explicaremos a continuación:

2.2.3.2 La Escuela Nueva en Brasil

Brasil creaba progresivamente más colegios, y formaba de igual modo a más profesores. Lo que no estaba bien definido, era bajo qué principios pedagógicos, políticos y morales, se regiría la educación de Estado. La solución apareció, finalmente, tras la publicación de dos libros, ambos publicados en 1930: *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, de Lourenço Filho, y *Educación Progresiva: una introducción a la Filosofía de la Educación*, de Anísio Teixeira, ambas obras cercanas al pensamiento de John Dewey.

El texto de Teixeira, por su carácter decididamente laico, anti dogmático y por enaltecer la función social de la escuela (Dewey), fue más conocido y considerado que el de Filho. *Educación Progresiva*, básicamente, es un estudio sobre los fundamentos sociopolíticos y psicológicos de la transformación del sistema escolar. En el texto, Teixeira acepta el industrialismo como un puente de desarrollo, siempre y cuando se preserve el valor

¹⁹⁷ Cfr. Soraes de Almeida, J. (2008) *O legado educacional do século XX*. En: Saviani, D., Soares del Almeida, J., y otros. *O legado educacional do século XX*. Ed. Autores Associados, São Paulo.

¹⁹⁸ Este movimiento que comienza con Pestalozzi (1746-1827), tuvo como referentes, entre otros, los siguientes nombres: Friedrich Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), Celestin Freinet (1896-1966). Si bien todos estos autores diseñaron sus propios métodos de enseñanza-aprendizaje, mantuvieron el mismo foco: llegar al conocimiento por medio de una pedagogía natural y/o experimental (una educación en valores democráticos y abierta para todos, especialmente para los estratos sociales más desfavorecidos) que permita al estudiante alcanzar su libertad y abogar por su defensa en todos los ámbitos de la vida.

de la democracia¹⁹⁹. Las escuelas fueron vistas como instituciones que tienen como meta formar a ciudadanos que servirán para el desarrollo social, económico y cultural del país. Las ideas de Teixeira generaron un cambio curricular en el sistema pedagógico de Brasil: las asignaturas transmitirían no solo conocimientos y/o fundamentos, importaría más que alumno ‘aprenda a hacer’ las cosas que permiten el progreso de la sociedad. Señala Teixeira –citado por Saviani– que “la escuela debe ser una réplica de la sociedad a la cual le sirve, importa reformar la escuela para que ella pueda acompañar el avance material de nuestra civilización y preparar una mentalidad que moral y espiritualmente se conecte con el presente orden de las cosas”²⁰⁰. Otra idea bastante fértil de Teixeira fue haber defendido el ingreso de mujeres a la educación superior, y gracia a ello las profesionales del género femenino fueron aumentando velozmente.

Sin embargo, la orientación progresista de la *Escuela Nueva* tuvo siempre un duro contrincante, la Iglesia. Mientras los reformistas intentaban instalar sus ideales de educación laica y progresista, muchos sacerdotes y sus seguidores intentaban defender una pedagogía que encaminara al alumno hacia una vida cristiana, orientada hacia la familia, hacia la Iglesia y hacia el Estado. Esta disputa ideológica, que causó bastante polémica y separaciones, obtuvo un equilibrio formal con la Constitución de 1934. En el documento de Estado se concilia la concepción humanista tradicional con la humanista moderna. La idea de educación en pos del desarrollo moral progresista se combinaba con los valores de la moralidad cristiana. No obstante, esta ‘hermandad’ duró dos lustros, pues con la Constitución de 1946 la *Escuela Nueva* se situó en una posición superior²⁰¹. En efecto, los colegios reformaron gran parte de sus bases, para orientarlos hacia los fundamentos del nuevo humanismo promulgado por la opción renovadora de este paradigma pedagógico, cuyos fundamentos fueron básicamente los siguientes:

- La Educación es el pilar y el alma del Estado (laico).
- El alumno es el centro del proceso de aprendizaje.
- Las clases deben ser más experimentales que expositivas.
- El alumno es un ser potencialmente autónomo, y el profesor un guía en el proceso de autonomía.
- La escuela es un espacio abierto para todos, sin distinciones de clase social, sexo, raza, credo o de cualquier naturaleza.

¹⁹⁹ Cfr. Saviani, D., (2008b) op. cit. p. 98 [Por ejemplo, durante el gobierno del Presidente Juscelino Kubitschek, 1956-1961, esta idea, que circulaba hace más de dos décadas, se siguió casi al pie de la letra. Se le atribuye a Kubitschek haber dado inicio a la industrialización progresiva del país]

²⁰⁰ Ídem, p. 99.

²⁰¹ Cfr. Saviani, D., (2008b) op. cit. p. 105

- La escuela deber ir siempre en pos del desarrollo de hombres y mujeres, que por medio de su libertad contribuirán al desarrollo social, cultural, económico, espiritual y moral de la Nación y el mundo entero.

Sin embargo, es en este último aspecto donde se dieron los mayores problemas. Continuamos:

2.2.3.3 La postura contra-hegemónica

Según Saviani, la el movimiento Nueva Escuela no consiguió equilibrar dos de sus fuertes objetivos: ir a la par de los cambios sociales y en línea con el progreso industrial. La idea de progreso en la industria fue más fuerte, en consecuencia, la educación brasileña terminó siendo tecnicista, mecanizada o reproductivista, olvidando sus fundamentos políticos y morales. El alumno ya no sería considerado primeramente un sujeto destinado a formar parte integral de la sociedad, su transformación y su progreso, sino un sujeto convertido en mano de obra. Señala Saviani: “en ese nuevo contexto, no se trata más de la iniciativa del Estado y de las instancias de planificación visando asegurar, en las escuelas, la preparación de la mano de obra para ocupar puestos de trabajo definidos en un mercado que se expandía en dirección al pleno empleo. Y lo que este puede esperar de las oportunidades escolares, ya no es el acceso al empleo, sino apenas la conquista del status de empleabilidad”²⁰². Nos dice Ribeiro que, en suma, a pesar de usarse la ‘democracia’ y la ‘igualdad social’ como discurso político-pedagógico, la educación en el periodo llamado *Nueva Escuela*, infelizmente mantuvo intacta la opresión del grupo dominante y en función de mantener el desarrollo del capital y asegurar su utilidad, ¿cómo? a partir sujetos transformados en mano de obra barata²⁰³.

Fue en este escenario que surge una postura pedagógica contra-hegemónica, anti opresora, con Paulo Freire y los miembros de la Teología de la Liberación como sus principales representantes. El primero, como motor de una pedagogía crítica y liberadora; los segundos, como conciliadores de la doctrina social de la Iglesia con esta nueva alternativa, cuestión con la que por cierto, en su condición de católico observador, Freire concordó perfectamente. En efecto, el profesor y el alumno fueron vistos como transformadores sociales, lo que demandaba integrar al espacio escolar prácticas que le

²⁰² Cfr. Saviani, D., (2008b) op. cit. p. 113

²⁰³ Cfr. Ribeiro, M. L., (1984) *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Moraes, p. 110

permitieran la comprensión de los elementos que componen sus propias vidas y que bien favorecen la igualdad en la sociedad²⁰⁴.

Sin embargo, este proceso fue interrumpido con el Golpe de Estado de 1964. La Escuela Nueva y la posición anti-hegemónica, según el Ejército, civiles partidarios y el sector más conservador de la Iglesia, iban en contra de los verdaderos valores espirituales de Brasil. Freire fue encarcelado y condenado al ostracismo, la misma suerte corrieron los miembros de la Teología de la Liberación.

2.2.3.4 La educación en el Período Militar y en democracia

Con los militares en el poder (desde 1964 a 1985), la educación se impartió de manera mecánica y en un ambiente de obediencia. En el aspecto ético, la Junta Militar fundó el llamado *Movimiento de Rearmamento Moral*, el que se propuso defender una educación moral y cívica basada en valores cristianos que respondieran a la Patria y a la Doctrina de la Iglesia. Para hacer campaña de esta nueva orientación, los militares y sus colaboradores, durante los Gobiernos de Castello Branco (1964-1967) y de Costa e Silva (1967-1969), hicieron amplias maniobras mediáticas²⁰⁵, que entre sus objetivos tenían combatir las ideologías de izquierda, el ateísmo y “establecer un sistema de vida fundamentado en la armonía y en la solidaridad, y solucionar los conflictos de intereses entre los individuos, grupos y clases sociales sobre la protección del Derecho, de la Justicia Social y de los Valores Morales y Espirituales”²⁰⁶. Se entendía la educación moral y cívica como pasadizo para la formación de un carácter nacional que suprimiera ideas cercanas al marxismo o cualquier tipo de oposición laica, y que fuera capaz de formar a líderes que transmitieran este mensaje moral político y religioso a la sociedad brasileña y a todo el mundo²⁰⁷.

La Dictadura Militar terminó por múltiples factores, siendo dos los principales: la continua lucha de los ciudadanos y estudiantes universitarios por su libertad y la presión internacional. Finalmente, en 1985, los militares entregaron el poder.

En 1985 vuelve la oportunidad para que el pueblo brasileño elija nuevamente a sus representantes políticos. La nueva chance de ‘democracia’ abrió caminos para revertir las estructuras pedagógicas del periodo anterior. La educación moral ya no sería doctrinaria y absolutista, quedando abierta a considerar el autodespliegue de los estudiantes, entendidos estos como sujetos naturalmente libres y agentes constructivos de una sociedad democrática,

²⁰⁴ Cfr. Saviani, D., (2008b). op. cit. pp. 118-119

²⁰⁵ Cfr. Oliverira, M., (1982) op. cit. p. 19

²⁰⁶ Ídem, p. 24

²⁰⁷ Ídem, pp. 41-42 y p. 157

solidaria y pluralista. Veremos cómo esto fue y es abordado desde el ámbito del conocimiento y de la moral:

En relación a la enseñanza de los contenidos específicos en las escuelas públicas, la situación no es muy alentadora. En efecto, de acuerdo a Saviani, en la última década del siglo XX “se expresan en el neoreproductivismo, que es una nueva versión de la teoría del capital humano que surge como consecuencia de las transformaciones materiales (...) determinando una orientación educativa que se expresa en la *pedagogía de la exclusión*”²⁰⁸. A juicio de este autor, se trata de una pedagogía de la exclusión porque a pesar de contemplar en el papel aspectos importantes de la vida social, se acostumbra formar al alumno pensando casi exclusivamente en que este hará parte del mundo del trabajo, pero de manera que sea solo parte de este mundo. También es supresión, porque aun cuando haya sido pensada para incluir al mayor número de alumnos, es finalmente excluyente ya que es muy poco lo que estos consiguen aprender en el colegio, quedando postergado el valor del buen manejo del conocimiento de los contenidos históricos. Esto se evidencia en los magros resultados en materia educativa que obtiene Brasil últimamente, y también en los enjutos avances en materia social. En efecto, en 1999 Brasil ocupó entre 174 países el lugar número 79 en calidad de desarrollo humano, quedando incluso por debajo de países con renta per cápita mucho menor²⁰⁹. Otra cosa evidente es que “la población brasilera entre 6 y 10 años viene acumulando crecimiento negativo desde los inicios de los años 1990 (...) el problema está en los elevados índices de alumnos repitientes y de deserción escolar, en suma, en la calidad de la escuela”²¹⁰. Tal situación se mantiene hasta hoy. Lo mismo ocurre en la enseñanza media, en donde los resultados académicos son misérrimos y los niveles de deserción o intento de abandono son incluso más altos que en la básica. Los elevados índices de delincuencia juvenil que, unido al consumo de drogas y alcohol, afectan a una preocupante parte de los adolescentes del sistema escolar de Brasil²¹¹.

En relación a los profesores, terminaron siendo desvalorizados económica y socialmente. El salario es bajo, y la cantidad de horas que un docente ministra clases es muy superior a las que tiene para prepararlas; en consecuencia, no tiene tiempo ni fuerza para planificarlas bien. Y se suma a este problema la cantidad excesiva de número de alumnos por sala. Aun así, el Estado le exige ‘producción’, es decir, buenos resultados. Resulta que

²⁰⁸ Saviani, D., (2008a) op. cit. p. 441-442

²⁰⁹ Cfr. Marcílio, M. L., (2005) op. cit. 435-436

²¹⁰ Marcílio, M. L., (2005) op. cit. p. 435

²¹¹ Cfr. Nardi, F.; Dell’Aglío, D., *Delinquência juvenil: uma revisão teórica*. Bogotá: Acta Colombiana de Psicología, vol.13, nº 2 julio-diciembre de 2010 Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552010000200007

los docentes se ven desgastados y desmotivados, oprimidos al fin y al cabo. En otras palabras, el profesor brasileño del siglo XXI, de la enseñanza media y básica, terminó literalmente siendo proletarizado²¹².

Abarcando la especificidad de la educación moral, Brasil ha acogido la idea de transversalidad desde un enfoque constructivista. Al igual que en el resto de los países de Sudamérica dicha orientación comenzó en los años 90 y no tiene un carácter obligatorio. En la mencionada década, textos como los *Parámetros Curriculares Nacionales de Enseñanza Fundamental y Media* (PCNEF y PCNEM), la *Ley de Bases e Directrices* (LBD) y el *Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil* (RCN), marcaron dicha tendencia²¹³. En efecto, su elaboración se dio a partir de teorías socio-constructivistas, en donde se destacan autores como Vygotsky, Piaget y Wallon, siendo también estos los más estudiados en las carreras de pedagogía. Es decir, lo que el currículo brasileño fundamenta, el estudiante de pedagogía, próximo a ejercer su profesión, debe conocerlo bien. Explican los PCNEF: “la configuración del marco explicativo constructivista para los procesos de educación escolar se dio, entre otras influencias, a partir de la psicología genética, de la teoría socio-interaccionistas y de las explicaciones de la actividad significativa”²¹⁴.

Fueron estas las orientaciones que, llevadas al plano de la educación moral, permitieron encajar perfectamente en los PCNEF y los PCNEM de 1994 (y sus enmiendas de 1997) el modelo transversal. En efecto, a inicios de este siglo, sobre consulta pública a especialistas en la materia, el Ministerio de Educación determinó que la esfera ética de educación brasileña debe aplicarse por medio de la interacción con los demás y mediante la didáctica de temas transversales.

En fin, los PCN tienen como objetivo que los alumnos sean capaces de²¹⁵:

- *Comprender la ciudadanía como participación social y política, así como ejercicio de derechos y deberes políticos, civiles y sociales, adoptando, en el día a día, actitudes de solidaridad, cooperación y repudio a las injusticias, respetando al otro y exigiendo para sí el mismo respeto;*
- *posicionarse de manera crítica, responsable y constructiva en las diferentes situaciones sociales, utilizando el diálogo como forma de mediar conflictos y de tomar decisiones colectivas;*

²¹² Costa, A.; Neto, E.; Souza, G., (2008) *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Sundermann.

²¹³ Carvalho, J., (2001) *Construtivismo, uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, p. 7

²¹⁴ BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.33.

²¹⁵ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997) MEC/BRASÍLIA

- *conocer características fundamentales del Brasil en las dimensiones sociales, materiales y culturales como medio para construir progresivamente la noción de identidad nacional y personal y el sentimiento de pertenencia al País;*
- *conocer y valorar la pluralidad del patrimonio sociocultural brasileño, bien como aspectos socioculturales de otros pueblos y naciones, posicionándose contra cualquier discriminación basada en diferencias culturales, de clase social, de creencias, de sexo, de etnia u otras características individuales y sociales;*
- *percibirse integrante, dependiente y agente transformador del ambiente, identificando sus elementos y las interacciones entre estos, contribuyendo activamente para la mejoría del medio ambiente;*
- *desarrollar el conocimiento ajustado de sí mismo y el sentimiento de conciencia en sus capacidades afectiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelación personal y de inserción social, para actuar con perseverancia en la búsqueda del conocimiento y en el ejercicio de la ciudadanía;*
- *conocer y cuidar del propio cuerpo, valorizando y adoptando hábitos saludables como uno de los aspectos básico de la calidad de vida y actuando con responsabilidad en relación a su salud y a la salud colectiva;*
- *utilizar los diferentes lenguajes –verbal, matemática, gráfica, plástica y corporal– como medio para producir, expresar y comunicar sus ideas, interpretar las producciones culturales en contextos públicos y privados, atendiendo las diferentes intenciones y situaciones de comunicación;*
- *saber utilizar diferentes fuentes de información y recursos tecnológicos para adquirir y construir conocimientos;*
- *cuestionar la realidad formulándose problemas y tratando de resolverlos, utilizando para eso el pensamiento lógico, la creatividad, la intuición, la capacidad de análisis crítica, seleccionado procedimientos y verificando su adecuación.*

Los temas transversales que se han incluido en el currículo de enseñanza básica, y por extensión en la media, son: ética, salud, medio ambiente, orientación sexual y pluralidad cultural, como se expresa en la siguiente figura²¹⁶:

²¹⁶ Ídem.



La educación media también procura mantener un equilibrio entre la enseñanza de contenidos y la ética. Entre sus fines está la construcción de competencias básicas que permitan al estudiante ser un sujeto productor del conocimiento, hábil para enfrentar el mundo laboral y responsable y protector del sentido ciudadano. Los PCNEM contemplan²¹⁷:

- *La formación de la persona, de manera de desarrollar valores y competencias necesarias para la integración de su proyecto individual al proyecto de la sociedad en que se sitúa;*
- *el aseguramiento del educando como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico;*
- *la preparación y orientación básica para su integración al mundo del trabajo, con las competencias que garanticen su desarrollo profesional y permitan acompañar los cambios que caracterizan la producción de nuestro tiempo; y*
- *el desarrollo de competencias para continuar aprendiendo, de forma autónoma y crítica, en niveles complejos de estudios.*

Como se puede observar, estas metas abordan especialmente tres cosas: la vida en sociedad, la experiencia subjetiva y la actividad productiva (o el trabajo). Para posibilitar su desarrollo también se sustentan en los ejes que la UNESCO determina como fundamentales para la educación contemporánea: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Dicho de otro modo, aprender los conocimientos y ponerlos en práctica; valorar la interdependencia y promover el desarrollo de una consciencia autónoma y crítica²¹⁸.

²¹⁷ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO (2000), Bases Legais, p. 10 Disponible em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> (consulta: 29/12/2014)

²¹⁸ Ídem, pp. 15-16

A partir de estas ideas, en el año 2014 la *Comisión Especial Destinada a Promover Estudios e Propuestas para la Reformulación de la Enseñanza Media*, de la Cámara de Diputados, y en colaboración de especialistas, propone que para abordar la esfera ética de la educación en la enseñanza media, sean incluidos los siguientes temas transversales²¹⁹: Prevención al uso de drogas y alcohol; educación ambiental; educación para el tránsito; educación sexual; cultura de la paz; emprendimiento; nociones básicas de la Constitución Federal; nociones básicas del Código de Defensa del Consumidor; importancia del ejercicio de la ciudadanía; ética y política; participación política y democracia. Por ahora, la inclusión de estos nuevos contenidos está siendo discutida por el MEC y el Consejo Nacional de Educación, y se espera que a partir del 2016 no sean apenas una orientación, sino una base que los colegios públicos y privados deben obligatoriamente considerar o incluir en sus prácticas propias de educación moral.

Para terminar, queremos destacar que Brasil ha incorporado a su prueba ENEM²²⁰ los temas transversales. En efecto, quienes rindieron la prueba específica del área portugués, a finales del año 2014, en la parte de pensamiento crítico y redacción tuvieron que responder y fundamentar postura frente a un tema transversal. Y cabe destacar que esta parte de la prueba de portugués tiene bastante puntaje. ¿Qué nos dice esto? que al parecer, aun cuando el currículo transversal no es obligatorio para los colegios, estos deberían prestarle atención, puesto los alumnos deberán responder a estos temas en la prueba federal de ingreso a la educación superior, y en donde lo más considerado en la evaluación es la reflexión crítica, argumentativa, frente a problemas de carácter social.

Finalmente, nos hacemos la pregunta: ¿cómo un profesor de enseñanza básica o media del sector público, sobrecargado de obligaciones, y en donde la indisciplina y el cumplimiento de las actividades escolares no son cosas evidentes, puede responder bien a todas las exigencias del currículo nacional? El MEC de Brasil hace sus apuestas en que el trabajo continuo mediante temas transversales colabore significativamente en remediar la situación: que el alumno tome mejor consciencia de su vida individual y del mundo social, en definitiva, que se haga más responsable en todos los sentidos. Debido a las condiciones fácticas, logísticas y políticas del sistema brasileño, es difícil saber si esto tendrá éxito.

²¹⁹ *Relatório Final da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (2014)*. Brasília: Câmara, p. 25

²²⁰ Examen Nacional de Enseñanza Media, prueba que, según el resultado obtenido, posibilita o niega el ingreso a la educación superior federal.

2.3 Paradigmas de educación moral

Son muchos los modelos de educación moral. Estos pueden variar por múltiples aspectos, v. gr., debido a fines políticos y metas sociales o de acuerdo a ideologías y creencias. También se pueden distinguir según sus fundamentos y fines deseados o según el país y su contexto político, social y cultural. Sin embargo, un modelo perfectamente puede ser una combinación armoniosa o algo difusa de algunas o de todas estas cosas.

Con el objetivo que las relaciones sociales adquieran el carácter de seguras, la educación moral se ha entendido como transmisión de valores absolutos que llegan al individuo como un fenómeno externo a él; o por el contrario, como un proceso de adquisición de valores puramente interno e individual, es decir, como una cuestión totalmente dependiente del sujeto. Por otra parte, la educación moral ha sido pensada para promover el desarrollo de la capacidad del juicio ético ampliado y en virtud de valores como la justicia, el cuidado y la solidaridad. En un orden algo parecido a este, la ética pedagógica ha sintetizado la educación moral en la formación de algunas virtudes que se espera conduzcan al ser humano a la realización de una vida política y moralmente correcta. Una idea reciente, comprende esta esfera de la educación como una oportunidad para educar al sujeto a partir de sus emociones o grados de afecto hacia el mundo, queriendo instalar la tesis que si el sujeto logra el control de sus emociones, si logra educar sus sentimientos, actuaría virtuosamente en relación a sus semejantes.

Piensa A. Cortina que aunque el mundo es un escenario diverso y complejo, debería llegar a tener y luego mantener algunas metas comunes para que no sigamos construyendo nuestra propia ruina. Bastará decir que la hegemonía histórica de clases, las ansias de dominio, las relaciones de poder, la falta de participación real en voz y acto de los ciudadanos, el hedonismo y consumismo exacerbado, la pobreza y sus miserias, dan cuenta de la extrema necesidad de construir valores que hagan del mundo un lugar placentero de habitar²²¹. Al decir estas cosas, ponemos de manifiesto que en nuestras intenciones hay también una visión política. Al hablar de educación es casi imposible no manifestarla, puesto que en asuntos como estos la neutralidad es insuficiente, pues creer que el estado de las cosas que afecta negativamente al mundo cambiará por sí solo es una posición bastante inocente. En fin, tenemos la esperanza que la alternativa de educación moral que mejor considera todos estos problemas es el modelo ‘construcción de la personalidad moral’, aunque esto será fundamentado más adelante.

²²¹ Cortina, A., (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel.

En fin, los modelos que existen para educar la moral están principalmente basados en: transmisión de valores absolutos; clarificación de los valores; socialización; formación de hábitos virtuosos; desarrollo y razonamiento moral; dimensión emocional y afectiva; construcción de la personalidad moral. Todos estos tienen un punto en común: *la extensión*, i. e., que los valores, virtudes, actitudes o disposiciones que se aprenden o se construyen no solo permitan una buena convivencia en la escuela, sino que sirvan de base para el comportamiento fuera de ella, v. gr., en la familia, en la comunidad y en el espacio público. Y si sacamos del listado al modelo de valores absolutos, encontraremos que los restantes tienen un vínculo: el *saber vivir*, con dos acepciones: que el proceso de educación moral pueda finalmente favorecer el conocimiento y la comprensión del ‘sí mismo’ y de ‘lo otro’; vale decir, una comprensión autónoma del ‘ser y su interioridad’ y del ‘ser con lo y los demás’. Por otra parte, como dice Puig, al parecer estos modelos entienden la educación moral “como una tarea de enseñar a vivir en relación a personas que tienen necesidades, deseos, puntos de vista y ansias de felicidad diferentes”²²².

2.3.1 La educación moral basada en valores absolutos

Siempre nos ha llamado la atención cómo el arte consigue expresar con belleza y síntesis muy bien las cosas del mundo. El siguiente poema de R. M. Rilke nos sirve para comenzar a explicar este modelo:

*Me aterra la palabra de los hombres
¡Lo saben expresar todo tan claro!
Y esto se llama “perro”, y eso “casa”,
Y el principio está aquí, y allí está el fin.
Me espanta su decir, su juego en broma.
Saben todo lo que es y lo que fue:
No hay montaña para ellos asombrosa;
Su hacienda y su jardín lindan con Dios.
Siempre os he de avisar: no os acerquéis.
Me encanta oír las cosas como cantan.
Las tocáis: y ellas son mudas y quietas.
Vosotros me matáis todas las cosas²²³.*

²²² Puig, J., *Construcción dialógica de la personalidad moral*. OEA: Revista Iberoamericana de Educación Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm> (consulta: 24/07/2014)

²²³ Rilke, R. M., (1999) *Versos de un joven poeta*. Madrid: Mondadori.

Fuera de los sentimientos que se puedan observar, Rilke está expresando que existen sujetos que creen tener todo claro y definido, pues *saben todo lo que es y lo que fue*; vale decir, no hay nada que los sorprenda. Quizás exageramos un poco, mas es posible decir que los versos del poeta checo describen el ambiente que genera este paradigma. Veamos:

La educación en valores absolutos se propone definir y transmitir unilateralmente las normas y valores que en conjunto se cree permiten que el comportamiento del sujeto sea el más inmutable y seguro posible. Dicho de otro modo, en este paradigma se define todo lo que es bueno o malo para el hombre. Señala Xus Martín que su finalidad principal “es la transmisión unilateral de los valores y normas que se han de respetar”²²⁴. En el fondo, es un patrón que intenta permear en los educandos un conocimiento y fuerza externas que siempre le dirán cómo actuar. Siendo así, se abre muchísimo la posibilidad de que el sujeto educado bajo esta perspectiva no sea capaz de razonar o actuar a partir de su propia voluntad, sino guiado por un ‘saber/fuerza’ que tiene respuesta para todo, esto es, que sabe lo que Rilke versa: que *el principio está aquí, y allí está el fin*. El problema es que no en todas las situaciones se puede actuar con justicia, con bondad o sabiduría si se sigue un único modelo de moral. A veces es necesario que pongamos en duda nuestros valores personales y nuestras propias ideas de *Bien* para actuar de la manera más justa posible. Como vimos en el capítulo anterior, en muchos casos la naturaleza de la situación y el contexto exigen que renunciemos a nuestros anhelos y valores personales.

El modelo de valores absolutos es muy antiguo, se ha dado en diversas culturas, en épocas muy o poco pretéritas, y sigue vigente. Sin embargo, para no estirarnos nos fijaremos en la Escolástica, puesto que nos parece un buen ejemplo de este paradigma, además que permite que el lector asocie nuestras palabras con su propia experiencia y/o conocimiento del tema. La Escolástica es la filosofía cristiana o el pensamiento católico de la Edad Media. En términos de educación, *scholasticus* designa el modo de traspasar el conocimiento: el *trivium* (gramática, lógica y retórica) y el *cuadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música).

Los profesores de la Escolástica, llamados de magísteres, dictaban clases particulares y colectivas al servicio de quien pudiera pagarlas o gratuitas para quien ellos escogieran. Su actividad pedagógica acostumbraba ser de dos formas: *lectio* y *disputatio*. El primero, corresponde a un comentario de un texto (generalmente bíblico o teológico); el segundo, cuestionar lo leído para generar un debate. El inconveniente no está en *lectio* ni en *disputatio*, cuestión con la que naturalmente concordamos, sino en qué terminaban ambas cosas, es

²²⁴ Martín, X., (1994) *Aportaciones y Límites de los Paradigmas Cognitivo y Dialógico en Educación Moral*. Universidad de Barcelona: Teoría de la Educación, VI, p. 128.

decir, cuál era su finalidad: llevar al alumno a comprender, respetar y amar de las verdades reveladas contenidas en textos sacros. Es decir, se tuvo como principio que el estudiante aceptara las definiciones dogmáticas de la Iglesia. De acuerdo a Abbagnano y Visalbergui, la educación de la Escolástica no se propuso “formular nuevas doctrinas y conceptos. No se trata de encontrar la verdad, dada ya en la revelación, sino sólo de entenderla”²²⁵. Este modelo pedagógico predominó durante todo este periodo, y siempre pretendió ampliarse a todas las formas de vida sociales sirviéndose del poder político y económico de los reinados del Medioevo. En las misas para el pueblo, el clero dictaba qué era lo bueno y lo malo. El pueblo debía no solo respetar estas normas, sino amarlas y protegerlas. Es decir, su dominio iba más allá de lo cognoscible para entrar en el plano afectivo: qué se debe creer y qué se debe amar.

A pesar de esto, algunos magísteres escolásticos intentaron dar nuevos argumentos a este estándar, con el fin de librar al Iglesia de principios dogmáticos. Dos muy conocidos son San Anselmo de Aosta y Pedro Abelardo (s. XI–XII). El primero argüía que los principios de la Iglesia corresponden a verdades racionales, y que por lo tanto no serían dogmas. Esto, porque pensaba que no solo la fe los sostiene, también la razón. Pues en algo San Anselmo está correcto, las parábolas de Jesús también contienen elementos asociables a la vida de los hombres, y la comprensión del contenido moral de estas es también racional. Mas cabe preguntarse: ¿sobre la razón de quién se comprenderían estas parábolas?, la respuesta es muy obvia, la de la Iglesia. El problema, por lo tanto, no está en Jesús y sus parábolas (narrativas que se pueden resignificar), sino en la institucionalidad infranqueable que la Iglesia le otorgó a estas.

Abelardo fue más transformista que San Anselmo. Este padre defendió acérrimamente los derechos de razón, pues pensaba que *«no es posible creer en algo que no se comprende»*. Su idea fue fortalecer al sujeto racional con el objeto que no aceptara la verdad revelada tal y cual se la entregaban los magísteres y sacerdotes de misa, sino que debía ser capaz de llegar a ella mediante procedimientos racionales autónomos, descubiertos por él mismo²²⁶. A pesar de la validez de sus reformadoras intenciones, Abelardo va de frente con la misma piedra que choca San Anselmo: sujeto racional era quien comprendía la verdad revelada por sus propios medios de la manera más amplia posible. Siendo justos, es bueno decir que se limitó porque ir más allá le hubiese significado un castigo. Bueno, pues qué nos dicen estas cosas: que no todo lo de la Escolástica fue definidamente absolutista. Hubo bastantes personajes ligados al clero que intentaron librar al hombre de su dependencia de la

²²⁵ Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1992) op. cit. p. 106

²²⁶ Gianinni, H., (2007) op. cit. pp.

fe ciega, para entrar en el dominio de la razón propia. Abelardo es un ejemplo, y hoy podemos encontrar a muchos padres como él y a muchos creyentes críticos de las interpretaciones que la Iglesia le otorga a la *Palabra* y su aterrizaje a la vida del mundo.

En consonancia con lo descrito, la educación de la Escolástica permite hacer algunas asociaciones con el modelo de valores absolutos, siendo dos las fundamentales: la enseñanza unilateral de los valores, i. e., se excluye la participación real del alumno, pues pasa a ser solo un sujeto receptivo. Por otra parte, si bien se puede favorecer razonamientos autónomos, estos siempre deben terminar en lo mismo: una verdad ya definida. En el fondo, la verdad sería siempre una donación puramente exterior, ¿puede decirse que esto se trata de autonomía? Algunos escolásticos pensaban que sí, nosotros tenemos dudas:

El gran problema de este modelo es que el *logos* viene fabricado de un acero que no permite resignificarlo, solo aceptarlo. Ergo, la tarea del alumno es comprenderlo, admitirlo y realizarlo, i. e., obedecer a él. Por ello la pregunta: ¿se puede hablar de comprensión autónoma cuando no existe una oportunidad real para cuestionar o transformar el *logos*? Según qué se entienda por autonomía hasta puede ser que sí, como nosotros la entendemos no, puesto que si el *logos* es inmutable –como versa el poema de Rilke, ‘sabe todo lo que es y lo que fue’ – no existe una real oportunidad de pensarlo críticamente ni de descubrir o crear cosas nuevas, y el pensamiento sí debería posibilitar aquello para recién comenzar a hablar de autonomía.

En síntesis, en este modelo pedagógico no existe una apertura hacia la pluralidad y hacia el cambio. Y aun cuando se sostenga que lo positivo es que brinda seguridad, más que aquello, y pensando solo en las sociedades civiles (excluimos de esto a las sociedades primitivas y a las tribus indígenas) favorece el dominio, el autoritarismo, la manipulación. Posibilita bastante más que la seguridad la heteronomía absoluta en un espacio-tiempo determinado. Este fenómeno es el arquetipo de sociedades y organizaciones educativas que establecen sistemas para constituir unidireccionalmente al sujeto, intentando alejar las posibilidades para que este pueda auto-constituirse. Debido a este riesgo innecesario, manifestamos nuestra no concordancia con este paradigma. Decía C. Castoriadis que para hablar de autonomía social (integrando al ser en particular), la sociedad debe auto-constituirse, i. e., ser constituyente de sí misma (crítica y reflexiva) y no constituida (pasiva e irreflexiva) por una o pocas personas o por una o pocas ideas²²⁷.

Con todo, como creemos en la libertad, siempre y cuando sea positiva, sería injusto que fuéramos críticos de quienes voluntariamente decidan incluirse en estos modelos, y que

²²⁷ Castoriadis, C., (1998) *Los dominios del hombre*. Madrid: Gedisa.

se sienten felices formando parte de ellos. En términos educativos, cómo es inevitable que los padres manden sobre los hijos, tampoco seríamos críticos si estos deciden enviarlos a colegios que adoptan esta ética pedagógica. Mas somos decididamente opuestos a que personas que se arropan con paradigmas de este tipo intenten controlar la vida de quienes asumen desarrollar una moral distinta y válida. Para que la libertad sea positiva, debe ser en amén al respeto, a la diferencia y la libre elección. Las cosas cobran sentido si no dañan el *Bien* de la humanidad como conjunto.

2.3.2 La educación moral como clarificación de los valores

El modelo de clarificación de los valores, que surge a partir de los años 60 como una respuesta a una educación moral de enciclopedias y manuales, constituye el extremo opuesto al paradigma anterior. En tal sentido, como lo apunta Martín, “en él se considera que los valores son un tema del todo personal y que, por tanto, no se debe enseñar un sistema de valores. No hay valores mejores o peores, ni normas externas que nos permitan determinar qué opción de valores es preferible a las restantes”²²⁸. En cierto modo, este modelo converge con las ideas axiológicas de Bertrand Russell, quien indicó que los valores no son más que pretensiones personales y que no existen valores mejores o peores, ni sociedades más o menos corrompidas, sino que nuestras posiciones valorativas son distintas²²⁹. Pero a diferencia de Russell, más que de sociedades, este modelo se interesa de sobremanera por el ser en particular.

Para este paradigma un sistema totalmente abierto es símbolo de la libertad propia y de la felicidad colectiva, y la empatía, el respeto por la diferencia y la intersubjetividad posibilitarían aquello. Estos valores los considera esenciales para la buena y justa convivencia²³⁰.

Podemos decir que quienes inician aquello que hoy se puede llamar de ‘clarificación de los valores’ fueron los sofistas de la Grecia arcaica. La evidencia más clara de aquello está en la sentencia de Protágoras: ‘el hombre es la medida de todas las cosas’, i. e., todas las comprensiones del mundo se dan a partir de su centro interno. Fue justamente esto lo que incomodó a Sócrates, para quien la verdad es una cosa que se construye dialógicamente, es

²²⁸ Martín, X., (1994) op. cit. p. 128

²²⁹ Para una mejor comprensión, ir al cap. I pág. X (la página la sabré solo cuando termine la tesis),

²³⁰ Pascual, A., (1995) *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

decir, que no depende de solo una persona²³¹. La ironía y la mayéutica, cuestiones que ya explicamos, dan cuenta de esto.

La clarificación de los valores está pensada para la educación formal, mucho más que para la informal. En efecto, Pascual la sintetiza como “una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos”²³². Utilizaremos esta definición para analizar las dos variables más relevantes de este paradigma: el profesor y los alumnos. Al profesor le corresponde el papel de *estimular el proceso de valoración en los alumnos*; a los estudiantes, *llegar a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores*. ¿Qué posibilidades de éxito y limitantes tiene esta alternativa? Veamos:

Para Raths, Merrill y Simon, la clarificación de los valores consiste esencialmente en oponerse a una sociedad que busca anestesiar la libertad y la capacidad de decisión propia de los estudiantes, para someterlos a modelos arbitrarios, a cosmovisiones, a religiones o morales preestablecidas. En el fondo, según estos autores, debido a que no hay una razón totalmente objetiva y universal sobre la moral, no debemos enseñar una receta de valores. En tal sentido, hacen sus apuestas en ayudar a los alumnos a impedir que el medio externo coarte o permee sus propios modos de vivir²³³.

Hasta aquí es fácil tentarse a simpatizar con Raths, Merrill y Simon. Pero como hemos dicho, lo que suscita dudas es que para la clarificación de los valores corresponde que el profesor oriente a los estudiantes a descubrir qué valores poseen y cuáles son los que desean para sus vidas. En tal escenario, el problema viene a ser como lo apunta Puig, que “la postura de la clarificación de los valores insiste en la responsabilidad de cada sujeto en la construcción de su propia vida. Sin embargo, esta visión acertada de la independencia básica de cada individuo deja muy poco espacio para la interdependencia, y corresponde a una visión muy individualista del lugar que cada persona ocupa en la sociedad”²³⁴.

En definitiva, en este modelo la elección de los valores es libre y todas las opciones y opiniones son respetadas, la meta es que el alumno arraigue los valores que la soberanía de su voluntad desea. Y para lograr ello propone que, mediante diversas didácticas, los alumnos y alumnas pasen por el siguiente proceso:

²³¹ Gianinni, H., (2007) op. cit. p. 33

²³² Pascual, A., op. cit. p. 31

²³³ Raths, L.E.; Merrill H.; Simon S.B. (1978) *Values and teaching*. Columbus: Charles E. Merrill.

²³⁴ Puig, J., (1996) op. cit. p. 32

Exteriorizar	Que digan qué cosas motivan su comportamiento, es decir, qué valores orientan sus vidas.
Reflexionar	Que piensen estos valores, si realmente son los suyos y si ciertamente los desean.
Defender	Que busquen argumentos que les permitan afirmar sus valores públicamente.
Progresar	Que indaguen en su interior de manera que se hagan plenamente conscientes de los valores que al parecer tienen y/o prefieren.
Realizar	Que concluyan cuáles son sus valores y que actúen en coherencia.
Poseer	Que tomen posesión consciente de los valores que poseen y que prefieren. Esta es su finalidad: enraizarlos en su persona.

Al observar este camino, es simple darse cuenta que la porción social del ser humano y que los elementos comunes, que podrían llamarse de objetivos, son desconsiderados. No hay valores colectivos, interdependientes, sino todos relativos al ego. Esto justifica que al comienzo señaláramos que este modelo, aun cuando quiera apelar a la libertad, termina contradiciéndose al no entender que el ser humano es mezcla, invariable, de dos cosas: el ser en particular y el ser social.

A pesar de los problemas de este paradigma, nos parece que no es necesario conducir al límite sus ‘errores’. Es muy bueno que el alumno reflexione cuáles son sus valores y cuáles desea para su vida, puesto que, como señala Puig, “sin duda esta tendencia aporta el reconocimiento de una cierta imagen de la autonomía moral”²³⁵. Lo importante, y es justamente este el problema, es que la exageración de esta imagen restringe el desarrollo de una autonomía que obra, antes del bien y la felicidad individual, por ‘bienes colectivos’.

La clarificación de los valores se declara no-doctrinaria, y no acepta sistemas de educación comunitarios. Incluso el maestro debe inhibirse de su visión del mundo frente a la libertad del estudiante. Sobre esto, simplemente nos bastará citar una pregunta Kilpatrick: “¿Cuánta libertad se puede dar a un alumno? Pues la que pueda usar sensatamente”²³⁶. La respuesta habla por sí sola.

²³⁵ Puig, J., *Construcción dialógica de la personalidad moral*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 8, Democracia y Educación, p. 3.

²³⁶ Kilpatrick, W. H., (1971), op. cit. p. 61

2.3.3 La educación moral como socialización

En términos generales, este modelo entiende la socialización como el elemento que convierte al ser humano en un ser moral, tomando distancia del modelo de valores absolutos y, coincidentemente, de la clarificación de los valores. Autores como Émile Durkheim y Carlos Cullen abrazan este paradigma. Estos dos autores se unen en algunos puntos y se separan en otros, sobre todo en lo que respecta a sus comprensiones sobre cómo la socialización favorece llevar a cabo un proyecto de autonomía. Veamos:

2.3.3.1 Émile Durkheim y el origen colectivo de la moral.

Para comprender mejor qué piensa Durkheim (1858-1917) sobre la educación moral, y cuáles a su juicio son los mecanismos sociales que permiten adquirir la moralidad, menester es dar algunas luces sobre qué entiende por “hechos” o “fenómenos”. Aquello, porque según él es en las relaciones sociales que el ser humano experimenta los hechos que van dando forma a sus modos de vida; los interpreta, los valora, los asume o si puede se distancia. Luego, menester es describir qué entiende por moral. Intentaremos explicar a Durkheim desde el inicio:

El francés Pierre-Simone Laplace (1749-1827) basándose en algunas teorías científicas de Newton, argumentó que el universo es completamente ordenado y determinista, y que existen leyes científicas que permiten predecir, describir y explicar con total exactitud todo lo que ocurrirá en él. Yendo más lejos, Laplace sostuvo que leyes equivalentes a las de la naturaleza rigen incluso el comportamiento humano²³⁷. Siendo así, nuestras acciones están en condición ser descritas y explicadas con total objetividad, siempre y cuando entendamos qué elementos externos co-actúan sobre nosotros.

Este argumento de Laplace fue clave en el positivismo de Comte, quien al llevar tales ideas hacia la comprensión del comportamiento humano arguyó que el espíritu del positivismo consiste en “ver para predecir, en estudiar lo que es, con el fin de concluir lo que será, según el dogma general de la invariabilidad de las leyes naturales”²³⁸.

Pues Durkheim fue un auto-reconocido defensor del positivismo de Comte, aun cuando le haya otorgado caracteres propios. Para este sociólogo, lo más válido de un estudio es la objetividad de sus resultados. Y los resultados serán objetivos únicamente si se estudian los ‘hechos’ entendidos como ‘cosas’, puesto que los hechos, tal cual las cosas, están rodeados de poderes coercitivos o de límites externos que ejercen un cierto tipo de poder

²³⁷ Cfr. Hawking, S., (2008) *Historia del tiempo*. Madrid: Alianza, p. 88

²³⁸ Comte, A., (2002) *Discurso preliminar sobre o espírito positivo*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, p. 15

sobre ellos. En efecto, Durkheim señala que los hechos deben ser entendidos como cosas porque son “maneras de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo, dotadas de un poder de coerción en virtud de la cual se le imponen”²³⁹. En ciencias de la naturaleza, por ejemplo, esto se puede observar en la coerción por gravedad que ejerce el Sol sobre la Tierra, la que impide que nuestro planeta salga de órbita. Llevada esta tesis a la vida en sociedad dichos límites pueden darse por el freno que ejercen las normas morales, las leyes o las religiones, sobre nuestra forma de ser. Es justamente esto lo que para Durkheim justifica que los *hechos* deban ser estudiados como *cosas* (externas al individuo) y no como ideas (internas de la persona), porque son el resultado de acciones colectivas, como las religiones, que constriñen la *lexis* y la *práxis*.

En relación a la moral, para Durkheim no es ni lo que pensaba Kant ni lo que pensaba Aristóteles, sino ambas cosas. Es decir, es tanto un imperativo de la razón (el deber) como su fruto (la felicidad). En otras palabras, la moral es la fusión entre la formalidad del deber-ser kantiano y el *Bien* aristotélico, esto es, un ideal social²⁴⁰. Desde otro ángulo, como la moral para Durkheim es finalmente un constructo colectivo, se retrata y se vive como un conjunto de reglas o normas que, debido a su función restrictiva, pueden facilitar o entorpecer las relaciones humanas. En consecuencia, Durkheim piensa que para entender cómo adquirimos la moral, debemos descubrir el cómo y por qué se originan estas reglas de convivencia. Para obtener una respuesta, le sería necesario entender la coerción que estas normas ejercen en el comportamiento social y del individuo en particular.

Según el sociólogo francés, hablando desde su época, la más evidente fuerza externa que recae sobre los individuos es la moral de las religiones. Esto justifica que en su célebre obra, *La educación moral*, haya abogado decididamente por una educación laica (no dependiente de un Dios) que apoyada en la dimensión racional del ser humano, se tornaría en una cosa esencialmente humana, creada por la sociedad y no donada y regulada por los vicarios de Dios en la Tierra. A partir de este sostén, Durkheim intentó armar un proyecto de educación moral racionalista o librepensador que tenía entre sus objetivos principales enterrar y escribir el epitafio al modelo teológico que predominaba en los colegios de Francia y de Europa. Explicamos:

De acuerdo a este autor, la racionalidad del hombre tiene tres elementos fundamentales: la cohesión social (adhesión a grupos), la disciplina del comportamiento

²³⁹ Durkheim, É., (1960), *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional [sin núm. de págs.]

²⁴⁰ Cfr., Weiss, R., (2013) *A relação entre o sagrado e a moralidade laica na teoria durkheimiana*. En: Universidade Federal de Maranhão, Revista Pós-graduação em Ciências Sociais, vol. 10, nº 19, p. 48

(regulación) y la autonomía de la voluntad (dominio de nuestras facultades). Todos estos pueden únicamente ser experimentados en las interacciones colectivas. Siendo así, es la vida en sociedad lo que determina nuestra moralidad²⁴¹. Dice: “la sociedad ultrapasa al individuo, posee una naturaleza propia, distinta de la naturaleza individual, y por eso completa la primera condición necesaria para servir a la actividad moral”²⁴². Siendo así, las personas estamos siempre ligadas y dependientes de grupos sociales, como la familia, el colegio, el país, el mundo. Cuestión bastante acertada si consideramos la interdependencia y/o interrelaciones y las cosas que aprendemos de ellas.

En cuanto a la integración a los grupos humanos, significa poner en marcha una moral creada *por* los individuos y *para* estos, es decir, un proyecto colectivo de normas comunes. La disciplina, el segundo elemento, para Durkheim consiste en el ejercicio consciente y regular de las normas que permiten el bienestar social. Y la autonomía moral se retrata en reconocer y valorar la necesidad de las normas sociales, sobre la base que estas hayan sido construidas intersubjetivamente. ¿Se equivoca Durkheim en esto? No, para nada, en gran medida las interacciones colaboran en dar forma a modos de vivir y a identificarse moralmente con estos. El problema de Durkheim fue haber caído en la tentación de entender, casi como una ley natural, que es la moral socialmente construida es la que debe determinar la adaptación del sujeto en particular, contener el sí propio. ¿El ser suele adaptarse? sí, eso está claro, nos adaptamos voluntariamente o involuntariamente a muchas cosas, pues sin valores comunes la convivencia sería imposible. Lo que sucede es que Durkheim logró escaparse de la tiranía moral religiosa para finalmente meter la punta del zapato, quizás el pie entero, en otra: la de la mayoría. Ya hemos mencionado que fácilmente un sujeto que no encaja en la moral del grupo, que no se siente identificado del todo, puede sentirse aislado, solo, sino oprimido. En los colegios es fácil observar cómo aquello puede traer nefastas consecuencias: el intento de dominio y a veces el abuso de un grupo mayor por sobre uno o pocos individuos que llevan un modo de vida en algunas cosas diferente. Fenómeno que a veces es acompañado de la pérdida de la autoridad de los profesores y adultos sobre los niños puede llegar a casos de bullying. Por ejemplo, ¿cómo en un colegio público se le puede exigir a una niña musulmana que haga educación física con ropa leve y sin el velo, o a un adolescente de la misma religión que en los recreos no se arrodille en el patio a orar en dirección a la Meca? Simplemente no se le debe exigir. No obstante, Durkheim estaba muy al tanto de este problema, y propone no seguir un patrón rígido que imponga una moral a la

²⁴¹ Durkheim, É., (2008) *A Educação Moral*. Rio de Janeiro: Vozes.

²⁴² Ídem, p. 84

fuerza. Su problema fue haber estipulado que en la educación colectiva, pública, no debe haber espacios para celebrar a dioses u obrar según creencias religiosas. ¿Es justo esto? es difícil saberlo con total precisión, más tendemos a pensar que con niños pequeños fácilmente emocionables, parece más bien no.

En suma, en razón de lo que hemos dicho nos tentamos a abogar por algunas ideas de Durkheim y por cuestionar otras. Concordamos en que muchos mecanismos socio-morales colaboran en la adquisición de la moral, y que mayormente es en sociedad donde se experimentan y realizan los valores y las virtudes. En tal sentido, las interacciones sociales son realmente fundamentales para construir y adquirir un saber ético y su praxis²⁴³. También concordamos en el soberano derecho de las personas de instituir una moral colectiva. En lo que no concordamos, es que únicamente debe ser la sociedad o la mayoría la que edifique y finalmente determine qué moral es la adecuada. Las personas no siempre tienen las mismas ansias de felicidad ni los mismos objetivos y deberes de vida. Francia prohíbe el uso del velo en los colegios públicos. Como consecuencia, muchas niñas musulmanas de origen humilde no pueden estudiar, y al no poder hacerlo sus padres son condenados por incuria de los derechos del niño. Y si la familia musulmana no tiene la nacionalidad gala, la familia completa puede ser deportada a su país de origen.

Volviendo a Durkheim, a pesar de lo que hoy podamos pensar, es indudable que su pensamiento arremetió positivamente contra la tiranía moral religiosa de su época y que sus ideas favorecieron entender que la moral puede ser perfectamente un constructo colectivo. Fue un transformador necesario para la época y que nos dio importantes lecciones sobre la posibilidad de construir proyectos colectivos.

2.3.3.2 Cullen y la moral como desarrollo social

Carlos Cullen, aún vivo, tuvo la suerte de pensar el problema de la socialización bastantes años después de Durkheim, cuando el positivismo estaba siendo muy cuestionado y cuando la educación laica era casi un hecho, quizás esto le permitió trazar nuevas ideas sobre lo que debe entenderse como educación moral. De acuerdo a este pensador argentino, la educación vivió, vive y vivirá una transformación constante. En este escenario, la tarea de los educadores gira en torno a un interrogante bastante complejo: ¿cómo mezclar la tradición con la vanguardia?

Para resolver esta pregunta, Cullen piensa que no debemos sustantivar la educación, sino verbalizarla. En otras palabras, que hablemos de educar y no de educación. A su juicio,

²⁴³ Durkheim, É., (1947) op. cit.; Piaget, J., (1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

el acto de educar es un conjunto de prácticas sociales que se validan públicamente; o bien, que se socializan mediante el lenguaje para lograr un reconocimiento práctico. En tal sentido, educar no es una idea fija, sino una «*historia compleja de prácticas sociales*» de carácter comunicativo. Por lo tanto, al educar hay interpretaciones que nos llevan a la construcción de prácticas intersubjetivas. Las razones de educar, entonces, son aquellas que justifican una acción concertada, lo que hace posible mezclar la tradición con lo nuevo²⁴⁴. Bajo esta perspectiva, educar invariablemente requiere valorar, criticar o llegar a normas u objetivos comunes. Valores al fin y al cabo. En este aspecto, Cullen concuerda con la parte que consideramos muy acertada de Durkheim, la relevancia de las normas comunes. Pero en muchas otras cosas se distancia. Veamos:

Para Cullen la educación, además de fines sociales o espirituales, tiene un fin práctico: enseñar para que el sujeto aprenda. Esa regla es histórica y al parecer no hay como alterarla en su fondo, pero sí en su forma en algunas cosas. Por ejemplo, si le enseñamos a un niño a abrochar sus zapatos es para que luego lo haga sin ayuda. Bajo esta lógica, un profesor de biología puede transmitir a sus estudiantes que las plaquetas son células de la sangre que ayudan en la coagulación y cicatrización de las heridas; y luego puede medir en una prueba si los alumnos y alumnas aprendieron eso. Aquel conocimiento aparece como incuestionable hasta que se demuestre lo contrario, pues está científicamente demostrado que las plaquetas hacen eso. No obstante, parafraseando a Cullen, si este mismo profesor intenta enseñar los conceptos solidaridad, alegría, traición, compañerismo y los mide en una prueba, solo tendrá como resultado un conocimiento, no su fin moral práctico: que el sujeto cuestione y/o aplique lo aprendido en su vida cotidiana y social. En ese sentido, para Cullen la moral debe ser una tarea reflexiva y dialéctica, cuya apropiación más que de la teoría depende de los espacios de sociabilización del conocimiento. En estricto rigor, todo conocimiento y toda moral, en Cullen se hacen legítimas en las prácticas sociales. Para cristalizar esta presunción, termina haciéndose dos preguntas claves: ¿es posible medir el grado de socialización que entrega el conocimiento? y ¿cómo legitimar la educación si se dice comúnmente que un sujeto educado es aquel que sociabiliza correctamente? De acuerdo a este autor, esta pregunta puede resolverse si previamente se consideran los siguientes puntos:

- a) Sujeto social de conocimiento: en su sentido amplio, el alumno arraiga los conocimientos socializando.

²⁴⁴ Cullen, C., (2005) *Crítica de las razones de educar*. Paidós: Buenos Aires.

b) Circulación social del conocimiento: el conocimiento es puesto en circulación en prácticas colectivas.

c) Fines sociales del conocimiento: el fin del conocimiento es que tenga repercusión en nuestras acciones con los demás.

Son estos puntos los que hacen que Cullen concluya que "la escuela sociabiliza mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente"²⁴⁵. Al sociabilizar, entiende Cullen que la escuela "resignifica continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos (...), la educación no inventa la socialización ni la monopoliza. Lo que sí hace, o debe hacer, es re-significarla desde la enseñanza"²⁴⁶. Esto último, para él sin censuras ni exclusiones y para todos en un ambiente intersubjetivo, pues de este modo se puede permitir una construcción de espacios para pactar, dudar, crear lazos, invertir cosas, descubrir y aceptarnos como en la paradoja de "iguales" y "diferentes". Es esto lo que diferencia a Cullen de Durkheim: si bien piensa que las interrelaciones posibilitan el conocimiento, no debe ser la sociedad la que influya o coarte totalmente el mantenimiento o la construcción de una cierta moral. Cullen no desea caer en la "regla de la mayoría", como ocurre en Durkheim.

En definitiva, para Cullen debemos educar para que el sujeto desarrolle el "pensamiento crítico, juicio autónomo, capacidad de tomar decisiones racionales y libres"²⁴⁷. Según él es necesario educar en actitud crítica, contextualizada, esperanzadora, no dogmática, iluminista o demasiado escéptica. Y en este estadio el docente no es un espejo, no es misión del profesor que los alumnos lo imiten, pues estaría adoctrinando, sino ser una señal para que el alumno se construya a sí mismo. Sin embargo, con todo esto, Cullen aún no consigue librarse totalmente de la socialización como único factor capaz de dar forma a la moral del sujeto, y su giro tiende a caer levemente en la "clarificación de los valores". Dándose cuenta de este problema, se hace la pregunta: ¿cómo influye decisivamente la socialización en la educación en valores? Veamos si lo logra desligarse de este problema:

Para Cullen, en todo colegio hay una cultura de valores. Pero estos valores no tienen por qué ser el "gran hermano" que conduzca la vida de los individuos en todos sus aspectos. Piensa que los valores comunes, siempre que sean producto de acciones colectivas, y no imposiciones, son necesarios; no obstante, considera "que la escuela puede ser el lugar donde justamente pongamos en crítica esos valores, aprendamos a tener una mirada crítica sobre

²⁴⁵ Cullen, C., (2005) op. cit. p. 34

²⁴⁶ Ídem, p. 35

²⁴⁷ Ídem, p. 206

ellos. Eso es hacer ética en el fondo, poder reflexionar en qué medida esos valores orientan la acción hacia una mayor justicia o en qué medida lo que llamamos valores nos están volviendo más o menos inactivos, o bien creyendo que resolvemos simbólicamente los problemas y no los resolvemos realmente (...). Enseñar ética es eso: enseñar a que los chicos y las chicas aprendan a juzgar autónomamente las situaciones, que de alguna manera vayan construyendo los principios de convivencia social basados en la justicia, desde ahí si algunos chicos optan por valores más o menos relacionados con el arte, la ciencia o con la política, ya es un tema que pasa a ser secundario en la medida en que está claro que todos son capaces de entender los valores del otro, de saberlos medirlos a la luz de principios de justicia y de poder aprender de los valores del otro”²⁴⁸. En el fondo, también abre los espacios necesarios para la construcción individual de la personalidad moral, cuestión algo desconsiderada por Durkheim. Por otro lado, al decir estas cosas permite que el modelo de clarificación de los valores entre en su teoría, mas no le da un carácter unidireccional, sino parcial. He aquí su mérito: el equilibrio. Sin embargo, termina cayendo en una reducción. Explicamos:

Cullen propone que el Colegio sea un espacio para socializar y discutir temas de ética y de principios de justicia. En este aspecto, el colegio es un lugar importante. Dice: “La escuela es un escenario privilegiado (...). Si los chicos van todo el año, uno puede trabajar todo el año estos temas, además se socializan los valores, y hay una posibilidad de trabajar lo que es el contraste de valores, el saber que hay una escala de valores diferentes, opiniones axiológicas distintas y lo importante es que los chicos se hagan cargo de las opciones que tienen, que puedan dar razones de porqué siguen tales valores, que puedan discutir sus argumentos con los otros compañeros, (...) puedan decir: me hago cargo de esto en lo cual creo, en este valor por el cual me la juego, me hago cargo, puedo explicar, puedo dar razones”²⁴⁹. La única variante, es que tales concepciones respondan siempre a principios de justicia que permitan un orden social, i. e., la socialización de los valores personales, que se pueden hacer comunes, debe ser gobernada por una razón: no ser injusto con los demás. En ese sentido, se podría llegar al buen convivir. En el fondo, Cullen hace sus apuestas a un modelo de educación que favorezca "convivir con los otros sin imposiciones autoritarias, sin descalificaciones iluministas, sin competitividades instrumentalistas. Pero esto implica que sabemos lo que enseñamos, que sabemos por qué lo enseñamos y que sabemos para qué lo enseñamos”²⁵⁰.

²⁴⁸ Cullen, C., (2003). *La escuela es un escenario de socialización y legitimación del conocimiento*. Educere, Revista Venezolana de Educación. Año 7, N° 22, p. 250.

²⁴⁹ Cullen, C., (2003) op. cit. p. 251

²⁵⁰ Cullen, C., (2005) op. cit. p. 206

Cullen entiende la socialización de los valores como un modo de mostrarse moralmente en el mundo, de defender una moral autónoma y de establecer relaciones intersubjetivas. A nuestro modo de ver, Cullen concilia muy bien la idea de clarificación de los valores con la socialización de estos, accidentalmente (porque no aparecen referencias de la clarificación en sus textos). En tal sentido, perfecciona a Durkheim y a los paradigmas vistos anteriormente. Sin embargo, si bien propone que en la práctica no enseñemos un catálogo de valores, ni necesariamente lleguemos a uno, queda en evidencia que sí debe haber un valor al cual se subordinan los restantes: la justicia. En efecto, para este autor todos los actos deben ser realizados en función de tal virtud. En este contexto, Cullen se libra de la “tiranía de la mayoría” y de la “relatividad del ego”, pero cae en un reduccionismo axiológico: la justicia como guía de todas las relaciones humanas. La justicia es un valor importante, pero no lo único. Más adelante veremos cómo C. Gilligan, N. Noddings, M. Moreno y G. Sastre, J. Puig y X. Martín, se muestran en contra de esta idea, abriendo espacios para otros valores, especialmente la idea del cuidado y de la solidaridad.

Solo nos resta decir que Cullen no sirve de antesala para el siguiente modelo de educación moral, en donde la justicia es también el concepto clave.

2.3.4 La educación moral como desarrollo y razonamiento

Antes del siglo XX la mayor parte de lo que se sabía del desarrollo y razonamiento moral del ser humano era resultado de estudios bastante más reflexivos, teóricos, que experimentales. La Filosofía y Teología dominaban esta materia. No obstante, David Hume (s. XVII) da un gran giro a esta marcada tendencia al abarcar la moralidad, su apropiación y su ejercicio, desde un enfoque algo más experimental que especulativo. En efecto, luego de sus estudios sobre J. Locke y G. Berkeley, el escepticismo de Hume obtuvo bastantes matices empíricos. Esto queda en demostrado en su *Libro Segundo del Tratado de Naturaleza Humana* y en su *Investigación sobre los principios de la moral*. En esta última obra ensaya algunos presupuestos del *Tratado* a partir de bastantes ejemplos prácticos, cotidianos o comunes, sobre cómo adquirimos la moral y que nos lleva a que la practiquemos²⁵¹.

²⁵¹ Ya volveremos a Hume cuando expliquemos la educación moral basada en la emotividad y en lo afectivo. Esto, porque Hume no solo marca un giro en el método, sino en las conclusiones: el comportamiento moral es el resultado de nuestros encuentros sentimentales con las representaciones que nos hacemos del mundo, no es una actitud racional. En tal sentido, estaría en parte en contra de Piaget y de Kohlberg, los autores más representativos del modelo de educación moral como desarrollo y razonamiento.

La Educación, Psicología y Sociología, especialmente, y como áreas ya autónomas, solo en la primera mitad del siglo pasado entraron formalmente en el problema de cómo nos hacemos sujetos morales, siendo pioneros en la materia los trabajos de Durkheim, Dewey y Piaget. El resultado de los estudios de estas tres disciplinas colaboró en la validar, reformar o perfeccionar las ideas filosóficas y teológicas en referencia al tema. Por cierto, los estudios de Durkheim y Dewey fueron rompiendo el sistema de estudio especulativo y escéptico relacionado a la adquisición de virtudes, valores y principios éticos.

Como vimos anteriormente, Durkheim indagó estas cosas sobre la base de un positivismo moderado y entendiendo la educación moral como socialización y construcción colectiva. Por su parte, Dewey desarrolló sus estudios a partir de experiencias morales en el ámbito educacional, llegando a formular el primer cuadro de etapas del desarrollo moral (una idea que posteriormente se hizo presente en los estudios de Piaget y de Kohlberg). Lo que hizo Dewey fue haberse encargado de lo que asumía como obvio. La historia preexistente, entendió el desarrollo cognitivo y moral del ser humano como una cuestión de etapas o de experiencias a lo largo de la vida. La antropología y sociología retratan muy bien esto. El gran mérito de Dewey fue haber intentado encargarse de este ‘Perogrullo’. Pero cuidado, que fundamentar lo obvio no es fácil, pues las obviedades suelen ser el resultado de construcciones sociales que, como enseña Foucault, para entenderlas es necesario revisar la historia compleja de estas en su comparación o contraste con la situación del hoy. En fin, la ‘experiencia’ en Dewey fue el concepto clave sobre el enraizamiento de una cierta moralidad a partir de la educación, y no solo lo moral, también los ámbitos intelectual, artístico, ciudadanía, etc. Por cierto, su postulado fue precisamente ese: la educación debe ser en todos los planos experimental; esto es, poner siempre al alumno en situaciones que le permitan ejercitar o experimentar en contextos reales, no solo ideales, el conocimiento²⁵².

De algún modo Jean Piaget sigue la intuición de Dewey, investigado por medio de experiencias científicas los mecanismos y dinámicas que permiten el desarrollo y el razonamiento de la moral. A nuestro juicio, un excelente acierto de Piaget fue haber comenzado a comprender este problema a partir de un escenario y sujetos que a pocos se les hubiese ocurrido: los juegos entre niños. Esto se debe a que el epistemólogo suizo, luego de algunas observaciones casuales, comenzó a percibir que los juegos infantiles tienen normas que se aprenden como un proceso –de acuerdo a estadios y/o rangos de edades– progresivamente crítico, a veces transformista, de las reglas. En estricto rigor, Piaget se fue dando cuenta que los niños desarrollan su razonamiento moral en la medida en que

²⁵² Dewey, J., (1966) *Ensayos de educación*. Madrid: De la Lectura.

problematizan, en la interacción, la normatividad de los juegos. Y yendo aún más lejos, Piaget llegó a sostener que “la moral infantil esclarece, de cierto modo, la del adulto”²⁵³.

No obstante, el solo observar cómo los niños practicaban estos juegos no le iba a resultar muy significativo, le sería necesario saber qué significados los párvulos le atribuían a las normas, y para ello decidió entrevistarlos. Luego de las entrevistas, Piaget concluyó que la moral de los niños menores tiene una fuerte adhesión normativa, generalmente por temor al castigo. En los niños chicos la regla es casi sagrada y la conducta frente a ella tiende a ser heterónoma. En niños más grandes, Piaget observó que si bien tienden a adherirse a las normas, existe una inclinación a cuestionarlas (si son justas o no), y este es el punto que constituye el inicio del desarrollo de la autonomía. En definitiva, Piaget concluyó que existe una fase heterónoma, que no es natural ni a priori (contra Kant), sino que surge de la interacción social; y una fase hacia la autonomía, que es un desarrollo cuyo movimiento general es en dirección de la justicia. Los niños comienzan a tomar decisiones cada vez más justas, y las normas se revisan para saber si es necesario inventar nuevas instrucciones.

Desde otra perspectiva, en términos educativos, Piaget reitera y señala encarecidamente que es necesario que en las escuelas se consagren espacios para que los alumnos resuelvan problemas por sí mismos, y no meterles en la cabeza soluciones hechas. Vale decir, hace sus apuestas en crear oportunidades que estimulen el desarrollo del razonamiento moral autónomo. Como ya vimos, en *Sobre la Pedagogía* Kant arguye que esto tiene más sentido en edades mayores, específicamente en la adolescencia, suponiendo que los adolescentes ya tienen conocimientos y experiencias suficientes como para comenzar a discernir crítica y autónomamente lo bueno de lo malo. Antes, señala Kant, es necesario inculcarles el respeto a las normas, es decir, la adhesión a las reglas sociales. No se puede cuestionar algo que no se conoce bien, pensaba Kant. Piaget difiere de Kant y lleva esta idea de autonomía a edades menores, con el fin que los niños desde sus primeras etapas escolares comiencen a familiarizarse con ello. Otra distinción importante entre Kant y Piaget, es que en Kant la experiencia sensible no viene a ser el motor de la moral, sino el elemento a priori, que pre-experiencial; en cambio, Piaget comprendió, al igual que Dewey, que el razonamiento moral es un desarrollo pautado en la experiencia, puesto que las normas se elaboran en la interacción cooperativa entre los sujetos²⁵⁴. Sin embargo, algunas ideas deontológicas de Kant son en parte axiomáticas en Piaget: lo que le importa es estudiar el desarrollo de la moral sobre la base de principios racionales de justicia, casi como un deber,

²⁵³ Piaget, J., (1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, p. 22.

²⁵⁴ Cfr. Souza, L.; Vasconcelos, M., (2009) *Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia*. Florianópolis: Psicol.Soc., vol. 21, nº 3, pp. 344-345.

y no la dimensión afectiva de la moral. Señala el epistemólogo suizo: “nos proponemos estudiar el juicio moral y no los comportamientos o sentimientos morales [y] escogeremos la idea de justicia como tema central de nuestro diálogo”²⁵⁵. Intentaremos explicar en más detalle el trabajo de Piaget.

2.3.4.1 El desarrollo del razonamiento moral en Jean Piaget

Para entender qué nos va convirtiendo en sujetos morales, Jean Piaget (1896-1980), inicia sus estudios observando y tomando nota de las interacciones de los niños a partir de juegos, especialmente el de las canicas. Percibe que estos siguen el patrón de normas y que, de acuerdo a estas, son capaces de lograr avances según la edad: corregirse en el error, respetarse e innovar, «aunque esta última es una dimensión mayor en la que no adviene siempre el éxito»²⁵⁶. Luego de su observación concluye: “las reglas (...) constituyen una realidad social bien caracterizada, esto es, una realidad ‘independiente de los individuos’ (en el sentido de Durkheim), transmitido de generación en generación como un idioma. Está claro que esas costumbres son más o menos plásticas. Las innovaciones individuales solamente tienen éxito, tal como las innovaciones lingüísticas, si atienden a una necesidad general y si son sancionadas por la colectividad (desde que son consideradas con el espíritu del juego)”²⁵⁷. Posterior a estas observaciones, y con el objeto de comprender qué pensaban los niños sobre las reglas, Piaget recurrió a un método clínico basado en preguntas. A partir de un análisis de las respuestas de los niños, consiguió distinguir cuáles son las relaciones de estos en función de las normas, determinado que existen dos grandes momentos: moralidad heterogénea o de restricción (4 a 6 años) y moralidad de autonomía o de cooperación (10 a 11 años). En la primera, los niños no tienen convicciones formadas al respecto del origen de las reglas, ni son capaces de sostener si son medidas justas o no, pues las respetan como si fueran absolutas. En la segunda, casi entrando en la adolescencia, comienzan a tomar conciencia crítico-reflexiva de estas, llegando a ser capaces de generar acuerdos colectivos para modificar las normas y hacerlas más justas, más abiertas.

Conforme a tales ideas, Piaget diseña cuatro etapas sucesivas conforme a la práctica observable de las reglas. Estos episodios van desde la adaptación hasta la toma de conciencia crítica. Por tal motivo, a su teoría se lo otorga el nombre cognitivo-evolutiva del desarrollo moral²⁵⁸.

²⁵⁵ Piaget, op. cit. p. 21.

²⁵⁶ Cfr., ídem pp. 25-30

²⁵⁷ Ídem p. 31

²⁵⁸ Existe un ‘estadio’ previo a estos: la *anomia*, que consiste en la ausencia de reglas y que por lo tanto no está dentro del ámbito del desarrollo moral.

1. Motor e individual: este nivel se caracteriza por la acción individual del juego en donde las normas no son coercitivas. Aun cuando tenga un origen colectivo, el niño no se ve obligado a hacer lo que demanda el juego en su esencia, sino que se preocupa más bien de jugar como le place la voluntad, preocupándose más bien de su conciencia motora²⁵⁹. Lo que según Piaget sucede, es que ante la regla el niño evoca sus imágenes preferidas, sin importar las de los demás. No obstante, luego comienzan las imitaciones recíprocas, «en el recorrer del cual el niño aprende las reglas del otro» y es ahí donde empieza el estadio del *egocentrismo*²⁶⁰.

2. Egocéntrico: Señala Piaget que “este estadio se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, esto es, según los casos, entre dos y cinco años (...) los niños en ese estadio, aunque estando juntos, juegan todavía para sí mismos (...) y sin cuidar la codificación de reglas”²⁶¹

Durante este estadio los pequeños consideran que la norma es ‘sagrada’, en el sentido de absoluta y de origen adulto. Si alguien no respeta la regla se considera un atropello²⁶². Y surge como una transición, esto es, como una “conducta intermediaria entre las conductas socializadas y las puramente individuales [lo que se justifica porque] el niño juega aún para sí. Su interés no consiste absolutamente, como acontecerá más tarde, en concurrir como los compañeros y someterse a reglas comunes para ver quién será el vencedor. Su interés es otro”²⁶³. Cabe destacar que ocurre algo interesante, una dualidad de sentido: mientras que el niño se siente en la necesidad de jugar con los otros (principalmente los mayores, quienes conocen mejor las reglas) también quiere acertar con las reglas. Está convencido que las conoce (como un adulto), aun cuando el juego (seguir las normas e imitar a los mayores) es para sí mismo. Tal es la síntesis del estadio egocéntrico²⁶⁴.

3. Cooperación: en este nivel los niños buscan vencer al otro, y es ahí donde “aparece la necesidad de control mutuo y de unificación de reglas (...) aunque reine una variación considerable en lo que se refiere a las reglas generales del juego. En otras palabras, los niños de una misma clase, de ocho a nueve años, a pesar de jugar sin cesar unos con otros, dan, cuando son interrogados separadamente, informaciones muy diferentes y casi siempre enteramente contradictorias sobre las reglas del juego”²⁶⁵. En este estadio la regla es vista como un acuerdo colectivo que se debe respetar por sobre todo. No obstante, siempre y

²⁵⁹ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 34

²⁶⁰ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 39

²⁶¹ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 33

²⁶² Piaget, J., (1994) op. cit. p. 34

²⁶³ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 41 [intervención nuestra]

²⁶⁴ Cfr. Piaget, J., (1994) op. cit. pp. 42-43

²⁶⁵ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 33

cuando se llegue a un común acuerdo, la regla se puede transformar²⁶⁶. Aun así, lo común es que en el juego el niño intenta vencer a los demás observando y respetando las reglas comunes. En ese sentido, “el principal interés del niño ya no es un interés psicomotor: es un interés social. En otras palabras (...) se trata de no solo disputar con los compañeros, sino de, principalmente, reglamentar el juego a través de un conjunto sistemático de leyes que aseguren la más completa reciprocidad en los medios empleados”²⁶⁷. No obstante, en la edad de 7 a 10 años (rango estimativo) todavía tienen un respeto por las reglas puramente personal, no ejercen deducciones ni toman completa conciencia del valor social de las reglas. Según Piaget, esto ocurre recién alrededor de los once o doce años. Y es ahí donde empiezan a comprender el valor de las normas y comienzan a cristalizar el cuarto estadio.

4. Codificación de las reglas: en este nivel, situado por Piaget entre los 11 y 12 años, se da que “los niños (...) dan informaciones de notable concordancia, cuando están inquiridos sobre las reglas del juego y sus posibles variaciones”²⁶⁸. A pesar de la consistencia de la reglas, estas pueden modificarse colectivamente. Y para dicha modificación, se ha de tener cierta conciencia de las propias reglas y de su sentido. Es en este estadio donde el niño ya está en condiciones de comenzar a tener una moral autónoma.

En relación a la conciencia sobre las reglas, esto es, como operan en la razón de los niños, Piaget distingue tres episodios: el inconsciente, la sacralización y el consciente. La primera etapa es bastante clara y habla por sí sola, no hay una conciencia sobre las reglas, no son valoradas ni determinan la acción del juego. La segunda, la conciencia entiende las normas como una cuestión de origen adulto y por lo tanto las consideran inviolables. Si son pasadas a llevar las consideran una falta grave. La etapa consciente es aquella el mutuo acuerdo; por lo tanto, pueden ser modificadas desde que su alteración surja de acuerdos grupales.

Las entrevistas que Piaget realizó le brindaron otro tipo de información: cómo y sobre la base de qué los niños realizan juicios morales, especialmente a partir de fenómenos que ellos mismos probablemente han experimentado y que consideran errados porque pasan a llevar las normas de origen adulto: la mentira, el robo, la injusticia. Fue gracias a las respuestas de los niños que Piaget concluyó que existen dos etapas en el desarrollo del juicio: la heterónoma y la autónoma. La heterónoma está pautada por los grados de adhesión a la norma, y puede ser de dos maneras: en función del resultado o en función de la intenciones, o, como diría Kant, sobre la base de la naturaleza del acto o de la voluntad de quien lo realiza.

²⁶⁶ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 34

²⁶⁷ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 46

²⁶⁸ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 34

Ahora bien, ¿qué distingue sustancialmente a la heteronomía de la autonomía moral? Piaget entiende que la moral heterónoma está sustentada en las relaciones de presión mantenidas por los adultos, mediante órdenes y prescripciones obligatorias. En cambio, la moral autónoma, se da gracias a la socialización y colaboración entre iguales, basada en el respeto mutuo. Los niños se consideran iguales y se respetan recíprocamente. En efecto, la autonomía moral se diferencia radicalmente de la heterónoma, porque en ella las reglas son consideradas por respeto a los demás, y no por miedo u obligación. En definitiva, se supera el egocentrismo y se generan conductas de cooperación. Señala Puig que en Piaget “la capacidad para comprender el punto de vista ajeno y argumentar las propias opiniones es necesaria para evolucionar de un juicio moral heterónimo a un juicio moral autónomo”²⁶⁹.

De acuerdo a esta idea, el estudio de Piaget no se agota en clarificar el proceso evolutivo conforme a las reglas. Existe otro aspecto importante: que las reglas evocan, por sobre todo, nociones de justicia; ergo, de derechos. Y el sentido de justicia en Piaget, depende fundamentalmente del respeto mutuo y solidaridad²⁷⁰.

Para el desarrollo de la idea de justicia, Piaget elaboró tres cuadros. En el primero “la justicia [es] entendida como obediencia (niños de seis a ocho años), en ella se asocia deber con justicia y desobediencia con injusticia”. Los niños aplican un castigo severo a quien trasgrede las reglas. El segundo período, de acuerdo a Puig, la justicia es “entendida como igualdad (niños de ocho a once años): el igualitarismo se impone como criterio de justicia por encima de la autoridad adulta”²⁷¹. Los niños suelen dar la posibilidad de que quien cometió una falta pueda enmendar su error. En el tercer período la justicia es vista como equidad, en donde se supera el igualitarismo a favor de la igualdad²⁷². En esta etapa puede o no haber castigos; si los hay, suelen ser conciliadores.

Producto de los resultados de su estudio, Piaget concluye que el proceso que va de la heteronomía a la autonomía es marcado por razonamientos lógicos y racionales que posibilitan el desarrollo moral. Señala que luego de su estudio a partir de observaciones y entrevistas clínicas que “todos notaron el parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral del pensamiento, como la moral, una lógica de la acción”²⁷³.

Finalmente, en materia pedagógica, ¿qué rescata Piaget de sus propias conclusiones?

²⁶⁹ Ídem, p. 44

²⁷⁰ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 69

²⁷¹ Puig, J., (1996) op. cit, pp. 46-47

²⁷² Cfr., ídem, p. 47

²⁷³ Piaget, J., (1994) op. cit. p. 295.

Que la justicia es la virtud categórica fundamental en el desarrollo del juicio, puesto que de esta emanan nociones de solidaridad, respeto, colectividad, responsabilidad, consciencia del error, igualdad y autoridad. Piaget sostuvo que si la moral puede entenderse como un conjunto de reglas abiertas a la modificación, hemos de entender que las posibles alteraciones deben realizarse sobre la base de hacer las reglas más justas, y que tales reglas, normas, principios, favorezcan la cooperación de los individuos y no el aislamiento, puesto que la cooperación es lo que finalmente puede hacer una ‘justicia más justa’, esto es, promotora del respeto, la solidaridad, la colectividad, la igualdad, etc. Por causa de estas conclusiones Piaget defendió la idea que en los colegios se debe promover o potenciar el desarrollo de la capacidad de juicio moral: que los niños manifiesten sus opiniones creándoles un espacio de experiencias colectivas. No ser autoritarios con ellos, sino una autoridad que se basa en potenciar la autonomía, que es entendida como un proceso evolutivo.

2.3.4.2 El desarrollo del juicio moral en Lawrence Kohlberg

Kohlberg (1927-1987) pensaba que el juicio moral suele preceder a la acción. Por lo tanto, sus estudios se concentrarían en las capacidades de juicio y su evolución, más que en una conciliación entre el juicio y el comportamiento (la acción), como ocurre en los trabajos de Piaget. Kohlberg determinó que la autonomía moral, en su mejor expresión, no se da como mínimo antes de los 20 años (casi siempre es mucho más la edad), mientras que los estudios de Piaget fueron realizados con sujetos de hasta 12 años.

El centrarse en el estudio del desarrollo del juicio, le permitió entender, del mismo modo que lo entendieron Piaget y Kant, que es la justicia lo que guía el razonamiento y comportamiento, puesto que es esta la que permite condiciones sociales de igualdad y equidad, y al existir tales condiciones los seres humanos podemos relacionarnos de adecuada manera y ejercer distintos papeles o roles sociales²⁷⁴. Como señalan Puig y Martín, en Kohlberg “los factores que posibilitan el desarrollo del juicio moral así entendido son fundamentalmente dos: el desarrollo cognitivo-intelectual y la perspectiva social”²⁷⁵. En efecto, para Kohlberg solo es posible desarrollar ambas capacidades si el sujeto entra en contacto con dilemas morales que favorezcan el uso de juicios éticos en función de la justicia y su universalidad, y no a partir del relativismo del ego²⁷⁶. Y este, para nosotros, fue su mejor

²⁷⁴ Sobre Piaget nos referimos apenas a su obra citada en este apartado, *O juízo moral na infância*. Sabido es que Piaget da un leve giro a esta comprensión del desarrollo moral luego de sus estudios sobre cognición y afectividad.

²⁷⁵ Puig, J. (1996) op. cit. P. 49

²⁷⁶ Kohlberg, L., (1992) *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 43-45.

acierto: sus sujetos de estudio, pertenecientes a diversos países y diversas culturas, debían emitir un juicio sobre diversos dilemas morales, posicionarse al respecto y justificar su posición. Su empresa fue prácticamente esa: estudiar la capacidad de juicio que tienen las personas para resolver dilemas morales (como el archiconocido dilema de Heinz), esto es, la habilidad cognitivo-moral para diferenciar, mediante distintas lógicas argumentativas, lo ‘bueno’ de lo ‘malo’. Y algo mejor que esto fue su resultado: comprender la capacidad que tienen los sujetos, independiente del dilema moral, de asumir distintos roles y evocar, mayoritariamente, nociones de justicia para solucionar los conflictos²⁷⁷.

¿Qué hay en juego en los dilemas morales?, se preguntaba Kohlberg. Pues algo tan simple pero tan importante como la capacidad de emitir un juicio moral, la toma de roles sociales y el ‘ponerse en el lugar del otro’ a la luz de principios de justicia.

El desarrollo del juicio y el asumir roles sociales fueron estudiados por Kohlberg desde una perspectiva racional de carácter procesual. La madurez del juicio y la toma de roles para Kohlberg se da nunca antes de los 20 años. Dicha madurez es medida a partir de la capacidad de razonamiento, no de las normas (que pueden ser respetadas, vulneradas, transformadas), sino de las razones que el sujeto capaz de juicio cree necesarias para actuar conforme al dilema moral que se le presenta²⁷⁸. Los dilemas morales creados por Kohlberg, no tienen una solución establecida, pues fueron creados para que los sujetos tomaran posiciones bien determinadas, justificando mediante razonamientos su posición.

En definitiva, para Kohlberg lo que permite el desarrollo del juicio ético (y en consecuencia nuestra personalidad moral), es la capacidad cognitiva que poseemos y que evoluciona de acuerdo a como razonamos las acciones antes de ejecutarlas. Y esto a su juicio es universal, lo que sitúa su pensamiento como contrario al relativismo ético. Sostiene estas ideas luego de haber realizado investigaciones en distintos países, por ende en diferentes culturas, y con sujetos también desemejantes. De acuerdo a esto, pudo finalmente entender que el desarrollo moral ocurre por medio de estadios rígidos y jerarquizados. Sus estadios siguen la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget: establecen diferencias cualitativas en cuando a la forma de pensar o resolver los mismos problemas en distintos rangos de edad; mantienen una cierta secuencia; pasan del pensamiento concreto al razonamiento más complejo o abstracto; por lo tanto, establecen un orden jerárquico o de categorías²⁷⁹.

Tales son tres, y cada uno de ellos dividido en dos niveles:

²⁷⁷ Por cierto, Kohlberg se convirtió en el sustento psicológico, empírico, de una filosofía moral basada en principios de universalidad moral. No por nada es tan citado y aplaudido por autores de la talla de Habermas.

²⁷⁸ El dilema moral de Heine, creado por Kohlberg, es uno de los más conocidos. En él, se presenta el problema de un hombre que tiene que decidir entre respetar la ley o robar.

²⁷⁹ Cfr. Kohlberg, L., (1992) op. cit. pp. 54-55; Habermas, J., ; Puig, J., (1996) op. cit. p. 50

- 1) Pre-convencional: el sujeto aún no comprende las reglas sociales y el sentido de autoridad. El contenido moral responde solo a los intereses de las personas involucradas.
- 2) Convencional: Los juicios son emitidos solo en consideración de las reglas y del grupo al que se pertenece. El contenido moral es sujeto al sentimiento de pertenencia de un grupo social.
- 3) Pos-convencional: a pesar de entender las reglas de la sociedad, el sujeto no se limita a ellas, pues se rige más por principios morales que por normas. Tal éxito de los principios depende de su fundamentación en consonancia a valores morales. En este sentido, el contenido moral es enfocado desde una perspectiva superior a la sociedad: su universalización.

El nivel pre-convencional:

El primer estadio corresponde a la *moralidad heterónoma*: los sujetos entre 5 y 8 años, están orientados por la relación causa-efecto. Se sobrepone a la acción el respeto y la obediencia a las reglas debido a que el sobrepasarlas le puede traer un castigo. El segundo estadio es el de la *moral instrumental e individualista*: los sujetos entre 8 y 14 años, actúan de acuerdo a satisfacer sus propias necesidades, y aunque se puede llegar a satisfacer la necesidad del otro, se hace solo con el objeto de recibir reciprocidad: “te ayudo si tú me ayudas”, “me ayudas y yo te ayudo”²⁸⁰. No hay una noción de justicia más que la concepción del intercambio y no de reciprocidad.

El nivel convencional:

El primer estadio corresponde a la *moral normativa interpersonal*: “suele aparecer en la pre-adolescencia o la adolescencia, pudiéndose prolongar durante toda la vida” y quienes se encuentran en este estadio “consideran que el comportamiento correcto es aquel que complace y ayuda a los demás, y que por lo tanto, acaba recibiendo su aprobación”²⁸¹. Esto se da por la necesidad de llegar a ser “una buena persona”, y ello exige una dependencia a la aprobación de los seres más cercanos, aun cuando se busque que la conducta se condiga con la de los demás en los distintos tipos de relaciones. Se puede apreciar aquí que la justicia es (aunque sea inconscientemente atendida) se pasa del simple intercambio a la reciprocidad, y con ello aparece la idea de equidad. No obstante aún el entendimiento sobre la justicia es limitado. El segundo estadio es *moral del sistema social*: se inicia con la adolescencia y en algunos casos se mantiene durante toda la vida. Con la necesidad de mantener el orden social, el sujeto asume su rol al constreñirse a las leyes socialmente definidas. “Durante este período

²⁸⁰ Cfr. Puig, J., (1996) op. cit. p. 51; Franzi, J., (2013) op. cit. p. 85

²⁸¹ Cfr. Puig, J., (1996) op. cit. p. 52; Franzi, J., (2013) op. cit. p. 86

se produce una orientación hacia la ley que está respaldada por la autoridad, hacia las normas fijas y hacia el mantenimiento del orden social”²⁸². La justicia sale del grupo al que pertenece el sujeto y es evocada más allá de este, hacia la sociedad en general.

El nivel pos-convencional²⁸³:

El primero es la *moral del contrato y de los derechos humanos*: Surge en los últimos años de la adolescencia. Se considera justo aquel comportamiento que no solo abarca una visión de respeto al individuo único, sino que respeta las normas que involucran a todos, i. e., las normas de convivencia social. Se da aquí un clima de consenso dialógico. La justicia es considerada a partir de elementos racionales que contemplan valores y modos de actuar que permiten una vida en comunidad. Los sujetos se sienten obligados a actuar conforme a las normas que emanan de un contrato social. Esto, debido a que las reglas apelan a los derechos de todos, y no solo a los de uno. El bien es visto solo como bien, siempre y cuando sea para la gran mayoría²⁸⁴. El segundo estadio corresponde al nivel *moral de principios éticos universales*: Según Kohlberg, son pocas las personas que llegan a este nivel (siempre después de los 20 años). Se da un criterio moral que asegure la vida en colectividad. También se entiende que se considera a los demás como fines y no como medios, esto es, el deber frente a los otros (cuestión que viene de Kant).

Es esta última clasificación el sujeto tiene una autonomía moral al más alto nivel, pues está regido por principios éticos –y no solo por las normas (es capaz de cambiarlas según sus principios éticos que a todos consideran y que a nadie excluyen)– que están siempre sustentados por valores que emanan de la justicia, como la igualdad entre las personas, el respeto a la dignidad, el derecho a la libertad y a la autonomía.²⁸⁵ Tales consideraciones llevaron a Kohlberg a abogar por la ética de la justicia, que, en resumen, se basa en la idea del “otro generalizado”, en donde, como vimos, se atribuye a los sujetos los mismos deberes y derechos en un ambiente de igualdad y reciprocidad moral (el aspecto formal de raíz kantiana). Lo que realmente predomina en la ética de la justicia, como señalan Moreno y Sastre, es “la idea de justicia entendida como el respeto por los derechos y los deberes de las personas por encima de sus necesidades y de sus diferencias ya que la justicia es considerada como igual para todos y no es lícito establecer diferencias”²⁸⁶.

²⁸² Cfr. Puig, J., (1996) op. cit. p. 52; Franzi, J., (2013) op. cit. p. 86

²⁸³ Antes de pasar del nivel convencional al pos-convencional, Kohlberg acuñó la posibilidad de otro estadio, el *transicional*, el que aun no estando basado en una moral de principios, entra en contacto con esta, comienza a experimentarla, pero sigue manteniéndose en el plano relativista.

²⁸⁴ Cfr. Puig, J., (1996) op. cit. p. 54

²⁸⁵ Cfr. Puig, J., (1996) op. cit. p. 55

²⁸⁶ Moreno, M.; Sastre, G., (2000) op. cit. p. 40

En suma, fue el descubrimiento y análisis de los estadios nombrados lo que permitió a Kohlberg estimar que la justicia es el principio de la universalidad de la moral. En efecto, a su juicio, la justicia da forma a una moral del deber(ser), que está fundamentada en una idea normativa (de convivencia entre reglas), cognitiva (la razón previa a la acción) y deontológica (en función de una moral universal)

Kohlberg no concuerda con la idea de educar al alumno en planes de virtudes o de valores, pues piensa que existe una arbitrariedad o indicción de los profesores respecto a las virtudes que se estiman son las más convenientes, y, respecto a los valores, porque su naturaleza es demasiado compleja para el razonamiento de los niños. Siendo así, su solución se basa en el criterio o juicio sobre dilemas morales complejos. Para él, los hechos son juzgados de acuerdo a edades, y dependiendo de la calidad del juicio estos se ubican en estadios del razonamiento moral²⁸⁷. Entonces, para Kohlberg debemos hacer es crear espacios para que los niños desarrollen el juicio moral, que debe avanzar de manera cualitativa y no cuantitativa. No se trata de ganar más conocimientos, sino de qué saber hacer con ellos. Si el juicio moral como desarrollo necesita de una ejercitación constante, pues será necesario llevar al colegio dilemas morales para ser discutidos.

A pesar de la riqueza de los trabajos de Kohlberg, sus ideas han sido criticadas especialmente por dos cosas. Primero, por pautar sus estudios basándose únicamente en la virtud de la justicia; segundo, por llegar a sus conclusiones casi exclusivamente partir de modelos masculinos. Para Kohlberg el género femenino, en la mayoría de los casos llegaba al tercer estadio; en el mejor de los casos el cuarto y muy raramente al quinto; en contraste con los varones, quienes suelen situarse desde el cuarto estadio en adelante, una cantidad importante en el quinto y muy pocos en el sexto. Según Moreno y Sastre, “Kohlberg atribuía este fenómeno a la escasa posibilidad que tenían las mujeres de ejercer diferentes funciones sociales. El ama de casa realiza siempre el mismo papel mientras que el hombre tiene, además del rol familiar, el rol profesional. Esto hacía que los hombres se ejercitaran en interacciones sociales más diversificadas que las mujeres y ello comportaba un aprendizaje más intenso que conducía a un mayor desarrollo del pensamiento moral y podía explicar las "anomalías" detectadas en la población femenina”²⁸⁸.

Este problema generó que Carol Gilligan, estudiosa de Kohlberg, en su obra “*In a Different Voice*”, se mantuviera distante de esta orientación y decidiera descubrir cuál es la diferencia sustancial, y su raíz, entre hombres y mujeres respecto a la apropiación de la moral. Pues Gilligan será tratada en el próximo apartado.

²⁸⁷ Buxarrais, M., op. cit.

²⁸⁸ Moreno, M.; Sastre, G., (2000) op. cit. p. 39

2.3.5 Educación moral y afectividad

Entrar en el terreno de la afectividad es sumergirse en el espacio de los sentimientos y las emociones, es entrar en el polémico e histórico mundo de las teorías del *ser-afectivo* en la relación *mente-ser-y-mundo*, desde una perspectiva del fenómeno de la afección: el *ser-capaz-de-afectar-se* o el *ser-emotivo-y-sintiente*. En conjunto, estas teorías nos entregan un esqueleto que favorece, con mayor o menor precisión, armarnos de algunas ideas básicas sobre cómo las emociones y sentimientos operan en la conciencia privada, en la estructura social del ser y en la acción. Los estudios sobre las emociones han producido un rico acervo conceptual sobre la materia; sin embargo, casi todas estas ideas entran en conflicto cuando deben enfrentarse a un problema histórico: se ha dicho que somos animales racionales y de técnicas conscientes, máxima distinción respecto de los demás seres animados, mas dicha racionalidad ¿estará o no ligada a factores sentimentales y emotivos? es decir, ¿razón y emoción operan en la mente como cuestiones aisladas, o están fundidas como el caracol a su coraza?

Durante siglos predominó la idea que la razón y la emoción recorren el alma humana de manera dissociada. Es precisamente en esta tesis donde la teoría educativa sobre la afectividad arremetió y consiguió un destacable avance: la imposibilidad de concebir una idea dualista como el horizonte último de la comprensión del ser en su relación afectiva (y cognitiva) con el mundo y consigo mismo. La educación de la afectividad desafió lúcidamente la dicotomía entre el *ser racional* y el *ser emotivo* que tanto marcó las etapas anteriores a nuestra época para comprender que afectividad y cognición, especialmente en términos de desarrollo de la identidad moral, no son cosas que operan en el espíritu como cuestiones aisladas, sino incorporadas. En consecuencia, esta posición ayudó a comprender que debemos sumar a nuestras prácticas pedagógicas espacios para que los alumnos se conozcan como seres emotivos y capaces de pensar, o como pensantes en tanto emocionales, puesto que la afectividad y el razonamiento contribuyen conjuntamente, no de forma separada, en la construcción del ser moral.

En fin, la tesis general de la educación moral basada en la afectividad es que las emociones y los sentimientos, siempre interconectados con la razón, también van dando molde a nuestras formas morales de actuar, i. e., nuestros *mores*. Vale decir, este modelo educativo entiende al ser humano como un *fluentum continuum* entre lo que tiene que ver con la razón y lo que comprende la afectividad, entre otras cosas.

Desde nuestra perspectiva, a pesar de tentarnos a converger con esta tesis, tenemos algunas dudas si tal *continuum* puede ser la categoría fundamental y unívoca para entender

la relación *afecto-razón* y para luego elaborar y defender una teoría que nos permita conocer a fondo nuestra existencia en relación a fenómenos tan humanos como el *sentir*, el *afectarse*, el *razonar*, el *actuar*. Somos algo sospechosos de las máximas, pero por razones de espacio, infelizmente esto no lo podremos ensayar aquí, puesto que requiere un extenso y cuidadoso trabajo dedicado solo a ello. Lo que sí haremos, es hacer una lectura de algunas teorías importantes asociadas a las emociones y sentimientos para luego construir una idea más o menos coherente con el área de educación y con lo que particularmente pensamos. Por cierto, para intentar aminorar nuestras incertezas, confiamos que los siguientes cuestionamientos pautarán adecuadamente el inicio de nuestro ejercicio: ¿qué es la afectividad?, ¿qué se ha dicho sobre las emociones y sentimientos? Y una vez tratados estos dos interrogantes, ejercitaremos una última pregunta: ¿cómo la afectividad (el emocionarse y el sentir) es entendida y tratada desde la esfera formativa?

2.3.5.1 Breve conceptualización de la afectividad

Puesto que son muchas y muy variadas las observaciones y tesis sobre este concepto, y que además vienen de distintas áreas (filosofía, psicología, neurología, letras, etc.), decidimos recoger aquellas más o menos vinculadas o complementarias y que luego nos permitirán elaborar una idea de afectividad coherente con el campo educativo²⁸⁹:

Esperamos que algunas oraciones en contexto nos sirvan de primera base: *‘la madera, afectada por el calor del fuego, se volvió cenizas; en igual cantidad, los átomos de cloro y de sodio se afectan mutuamente y forman la sal; de tanto fumar, Roberto se vio afectado por un cáncer de pulmón’*. Entonces, en su sentido ordinario, *afectar-se* (o la *afección* del ente) se refiere a las distintas manifestaciones o alteraciones, temporales o permanentes, que pueden sufrir los seres o las cosas por causa de un algo material o de un hecho. Sin embargo, esta definición es solo en parte acertada, puesto que el problema no debe reducirse apenas a manifestaciones físicas. Si decimos, por ejemplo, *‘Los niños se alegran con las cosas simples’*; *‘Cristina, al ver a su madre se afectó al punto de llorar’* o *‘Mauricio, se vio afectado luego de ver imágenes de las víctimas del terremoto. Se emocionó tanto que se dispuso a ayudar de manera voluntaria’*, podemos entender que la afectividad tiene otras categorías: es un impulso o ánimo positivo (tanto como podría ser negativo),

²⁸⁹ Abbagnano, N., (2007) op. cit. (conceptos: afección, afecto, afectividad); Damásio, A., (2005) *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica; Del Col, J., (2007) op. cit. (conceptos: afecto, afección, afectado, afectividad); Araújo, U., (2003) *A dimensão afetiva da psique humana e a educação moral*. En: Arantes, V. (org.), *Afetividade na Escola*. São Paulo: Summus; Moliner, M., (2000) *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos (conceptos: afectividad, afectivo y afecto); *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, (2007). São Paulo: Positivo (conceptos: afetividade, emoção, sentimentos).

como el amar o dar valor a alguien o algo (a la madre, en el caso del segundo ejemplo), o bien, con el *desear* y/o *motivar-se* hacia algo (actuar como voluntario, como el tercer ejemplo). Dicho de otro modo, donde hay afectividad hay sentimientos y/o emociones, y por lo tanto afectar-se viene a ser uno de los motores de la estructura humana que incita la acción²⁹⁰. Por cierto, a pesar que Heidegger poco se refiere a los sentimientos, no de casualidad usaba el concepto *Befindlichkeit* (al., situación afectiva) para referirse a la estructura emotiva de *Dasein*, como una de las condiciones del *Ser-ahí motivado*, cuestión que lo lleva a actuar a partir de las posibilidades dadas en la facticidad²⁹¹.

Si enlazamos estas categorías, podemos incluso pensar que *afectar-se* es, como lo pensaba Aristóteles, sentir en el alma y/o *manifestar-se* sentimental o emocionalmente por causa de un ‘algo’ en forma *kínesis* (gr., acción). Y si toda conciencia es conciencia de algo o hacia algo, decía E. Husserl, pues también toda emoción es emoción de algo o hacia algo. Por lo tanto, toda emoción tiene un significado activo, no estático, lo que permite entender la afección como una forma humana de existencia²⁹². Y este ‘sentir’ y/o ‘manifestarse’ por causa de algo puede ser expresado a partir de una respuesta emotiva evidente, como la rabia; o sentimental, como la tristeza o el júbilo, v. gr, ‘*María, luego del insulto, manifestó su ira contra el ofensor*’; ‘*Manuel se sintió afectado, muy triste, por la derrota de su equipo, lloraba*’; ‘*La primavera explotó y sus flores me afectan y regocijan el alma*’. Pero también el sentir puede no llevar a la acción evidente, pues perfectamente puede ser una cosa oculta o interna, i. e., no necesita siempre de un intermediario físico, de estímulos evidentes y contingentes o de una reacción visible al ojo humano (el sentir en silencio). El haber creído esto último como siempre posible fue uno de los errores del conductismo. Hemos creado un ejemplo para esto:

“Una amiga recibe a otra amablemente, le ofrece la mejor cena, la escucha atentamente y le responde con simpatía, y le da un buen chocolate de regalo en la hora justa en que su amiga se va de su casa. La visita se siente bien, piensa que su amiga fue amable y en su espíritu se abren los ánimos para volver prontamente. Sin embargo, cuando la visita cierra la puerta, la dueña de casa dice para sí misma: ‘menos mal que se fue, me aburre esta mujer, es insoportable, pero bueno, es una amiga de toda la vida y debo respetar eso’.”

Es decir, la conducta no siempre revela el sentir, ni las emociones siempre son manifestadas

²⁹⁰ Acciones de diversa naturaleza: internas como el pensar; externas, como visitar a un amigo que queremos, abrazar a un hijo, besar con cariño a un ser querido; motivarnos en la solidaridad hacia el necesitado.

²⁹¹ Cfr. Heidegger, M. (2005) *Ser y Tiempo*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, pp. 138-143

²⁹² Sartre, J-P., *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Buenos Aires: Weblioteca del Pensamiento (sin núm. de pág.) Edición virtual disponible en:

http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Sartre_Bosquejo_Teoria_Emociones.pdf (consulta: 10/04/2015)

en el sentido de concordancia con el comportamiento: lo que se piensa o siente no siempre tiene una relación simétrica. La afección puede ser perfectamente hacia adentro, controlable, a veces enmascarada hacia afuera, pero no por eso se deja de ‘sentir’ o es un ‘pensar-sintiendo’. El conductismo quiso colocar la mente como algo observable, y aunque quizás es posible comprender las emociones desde afuera (en la conducta), no es una práctica infalible, la psicología conductual no es una ciencia perfecta para ello²⁹³. Por lo tanto, mucho menos para explicar el mundo factual, cotidiano, mágico, de las emociones.

Si hay total consenso en algo, porque la verdad es que es más que obvio, es que el ser humano en su relación invariable con el mundo se ve afectado (se emociona y siente cosas) por los entes o fenómenos que hay o acontecen en él. El *afectar-se* es una de las verdades ontológicas más evidentes. Por ello es que aquí, luego de todo lo dicho, comenzaremos a entender la afectividad como el concepto que engloba lo relativo a las emociones y sentimientos experimentados por los seres humanos como una cosa consigo mismo (hacia adentro) y con el mundo (hacia afuera). Entiéndase esto no como una dualidad, mucho menos como una supremacía de una cosa sobre la otra, sino como una forma relativa a la experiencia humana del ‘sentir’. Veamos:

Descartes duda de todo lo que el cuerpo pueda sentir, pero nunca duda que el ser puede negar a sí mismo como un sujeto sintiente. Es decir, no niega el “yo sintiente”, lo que pone en duda es al cuerpo sentido, pero no al cuerpo humano capaz de afectarse por medio del sentir. Pues en esto último estamos de acuerdo con él. Su error fue exagerar un internalismo puro de la conciencia emotiva. Por ello es que aquí entenderemos el sentir y el emocionarse desde aristas distantes a Descartes, y más cercanas a A. Damásio, pero también algo distantes de este último porque no reduciremos o llevaremos las emociones y sentimientos casi únicamente ámbito del cerebro en su relación con el mundo, como Damásio lo hace²⁹⁴.

Este autor nos dice que las emociones y sentimientos tienen una relación en la forma de *continuum funcional* en la conciencia y en el mundo. ‘Sentir’ en su carácter de sentimiento, es una forma introspectiva de percibir-se interiormente y reconocer conscientemente una emoción, es conciencia emotiva en la forma de sentimientos que

²⁹³ Cfr. Martínez-Freire, P. (2002) *La nueva filosofía de la mente*. Madrid: Gedisa, pp. 54-56; Milhollan, K.; Forisha, B., (1978) *Skinner x Rogers. Maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus. Bertoglia, L., (1990) *Psicología del aprendizaje*. Antofagasta: Ediciones Universidad Católica.

²⁹⁴ Damásio buscó un fundamento único, tal es Spinoza, ¿por qué Spinoza? porque Damásio es neurólogo, es decir, predominan en él los estudios a partir de las reacciones químicas del cerebro. Spinoza utilizó el concepto *affectus* para referirse a las afecciones del alma (sentimientos y emociones) percibidas por el cuerpo, en cambio las emociones (que causa recelo en él llamarlas de *pasiones*), que pueden generar el estado o la acción emotiva, a su juicio están en el ámbito de la mente.

posibilitan nuestra sobrevivencia y bienestar (individual y social). La alegría puede manifestarse emocionalmente, v. gr., el acto de abrazar a un ser amado; es decir, se muestra como movimiento (kínesis), pero si así lo hace es porque se ‘siente’, y cuando está en ‘acción’ tampoco deja de sentirse, ergo, de ser un sentimiento en forma de emoción o una emoción cuyo fondo es sentimental, se trata de una hermandad indisociable manifestada hacia o en el mundo. Es por ello que las emociones y sentimientos son, en la consciencia de mundo, un *continuum*. Por otra parte, las emociones también pueden ser inconscientes, ya que muchas veces se manifiestan como mecanismo biológico, regulador o protector, v. gr., como cuando nos asustamos o cuando nos llega de pulso un peligro inesperado²⁹⁵. Pues todas estas cosas son una forma de *affectus*, i. e., están en el terreno de la afectividad y nos permiten entender mejor nuestra relación con y en el mundo, con las cosas, hechos y seres que hay en él.

En cuanto al origen, la manifestación y el desarrollo de las emociones y sentimientos, hay diversas comprensiones²⁹⁶:

- a) *no son cosas que se aprenden*, son cuestiones primarias o naturales: el bebé siente, se emociona y nadie le enseña a hacerlo;
- b) *son regulaciones vitales, conscientes, automáticas o adaptativas* que protegen la integridad y la salud del organismo;
- c) *son la consecuencia de una historia de vida*, en cláusulas evolutivas y culturales que pueden entenderse como un resultado socio-histórico (una mezcla entre naturalismo y cultura). Trátase de un proceso o una construcción en donde interceden factores genéticos y culturales (el ser social y moral);
- d) *son el fruto de acciones internas* o de la reflexión íntima (el ser consigo mismo: recuerdos, esperanzas, imaginaciones, deseos, etc.);
- e) *funcionan como reguladores/facilitadores de la acción*, favoreciendo tomar mejores decisiones en el actuar (se conectan con la razón e influyen en la acción deliberativa).
- f) *son el resultado de una combinación de varias o todas las ideas anteriores*, verbi gracia, una unión entre innatismo, desarrollo/adaptación, socialización, reflexión íntima y un motor de la acción socio-moral.

²⁹⁵ Damásio, A., (2005) *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica; Damásio, A., (2000) *O mistério da consciência*. Sao Paulo: Companhia das Letras.

²⁹⁶ Damásio, A., (2005) *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica, pp. 49-54; Bechara, A., *O papel positivo da emoção*, pp. 194-205 y Leme, M., *Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia moral*, pp. 90-95. Ambos textos en: Arantes, V., (org.) op. cit.; Carpena, A., (2010). *Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar*. CEE Participación Educativa, 15, noviembre 2010, pp. 40-57; Pacheco, L., (2012) *Las emociones y la moral, una propuesta desde la psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de Psicología.

A nuestro juicio, esta última idea, aun siendo la más compleja, es la más precisa para comprender el asunto desde una perspectiva educativa, por tres razones: comprende al sujeto como un ser naturalmente capaz de afectar-se y manifestar sus emociones y sentimientos; nos lleva a entender que dependemos tanto de nosotros mismos (intimidad) como de los demás (socialización) para desarrollar o cultivar un adecuado sistema de manifestación afectiva; posibilita concebir la afectividad como una de las baterías favorecedoras de la acción. Por otra parte, esta idea accede entender al ser humano como *bios* sintiente-pensante, lo que impide seguir sosteniendo aquella dualidad que en términos generales mantiene al sistema educativo inconmensurablemente más preocupado por el fortalecimiento del razonamiento y la técnica (aprender y hacer cosas), que de la afectividad (querer aprender y querer hacer).

2.3.5.2. Desarrollo moral y afectividad: una mirada desde la psicología.

No tenemos duda que los estudios de Piaget y de Kohlberg constituyen un notable inicio y sustento para una psicología del desarrollo moral, y no solo para eso, también para una ética en general, es decir, una plausible de llevar a distintas áreas (educación, filosofía, política, etc.); sin embargo, por haber tenido presunciones y objetivos a veces muy rígidos, sus trabajos produjeron algunas reducciones: conclusiones a partir de modelos masculinos y un análisis del razonamiento moral sobre la base de principios de justicia. Es decir, descuidaron el género femenino, el desarrollo de la afectividad y otras virtudes además de la justicia, que es una virtud importantísima, tal vez la más necesaria, pero no la única.

Sin embargo, es correcto destacar que Piaget sí hizo el intento de estudiar a sujetos de ambos géneros, el problema es que concluyó que las niñas expresaban juicios morales ‘anómalos’ y por lo tanto muy difíciles de entender bajo razonamiento lógicos, lo que consideró suficiente para excluirlas de sus estudios. Por cierto, una de las conclusiones más controversiales que Piaget hizo del género femenino fue que tiene un espíritu jurídico menos desarrollado que el masculino²⁹⁷. Por su parte, Kohlberg y sus colaboradores también pretendieron comprender el desarrollo del juicio moral en mujeres (aunque tardíamente), mas su desenlace fue tan poco esperanzador como el de Piaget: frente a un dilema ético, el género femenino suele situarse en estadios del desarrollo moral más bajos que los que consiguen los hombres. En efecto, Moreno y Sastre afirman que para Kohlberg “la mayoría de las mujeres adultas no había alcanzado los últimos estadios del desarrollo moral (...) y

²⁹⁷ Moreno, M.; Sastre, G., (2000) *Repensar la ética desde una perspectiva de género*. Intervención Psicosocial, vol. 9, nº 1, p. 39 [Dos décadas después de haber publicado *El criterio moral en el niño*, en 1934, dictó clases en la Universidad de Soborne, entre 1953 y 1954, sobre relaciones entre afectividad e inteligencia, desde un abordaje social y de la voluntad moral].

permanecían estancadas en los estadios 3 y 4 denominados ‘expectativas interpersonales mutuas’ y ‘sistema social y conciencia’, respectivamente”²⁹⁸. De acuerdo a Kohlberg, este problema se debe a la poca participación social de la mujer. El estar predominantemente destinado a labores domésticas y al cuidado de los hijos le impedía al género femenino tener una variedad de interacciones comunitarias, a diferencia del masculino, que sí gozaba de tal ejercicio (el mundo laboral y social), cuestión que lo motivó a señalar que es necesario hacer un cambio a partir de las bases de la pedagogía, de modo que las mujeres tuvieran más participación social, laboral, etc., especulando que esto favorecería que en la edad adulta puedan alcanzar estadios del desarrollo moral más elevados²⁹⁹.

Ahora bien, ¿qué sucedió con este problema?, como era de esperarse una persona intentaría ver la otra cara de la moneda, tal sería Carol Gilligan, discípula de Kohlberg en la Universidad de Harvard. Y para comenzar a entender el conflicto hay un caso que puede ayudarnos, el archiconocido dilema de Heinz³⁰⁰. La controversia se generó con las respuestas que dieron dos niños de 11 años, de distinto género, sobre este dilema. El niño sin dudar optó por el robo del fármaco, justificando que tiene más valor la vida que el dinero; la niña, en cambio, extendió el objeto del caso al buscar una forma de llegar a un acuerdo que no rompiera las relaciones entre la familia (Heinz y esposa) y entre Heinz y el farmacéutico. Kohlberg concluyó, de acuerdo a la lógica de sus estadios, que mientras el niño realizó un razonamiento y justificativa de la decisión, entre el valor de la vida y de la materia (el fármaco) y a pesar de un eventual castigo por el robo (la cárcel), la niña, no a partir de leyes y derechos (la justicia), dio total preferencia al cuidado de las relaciones, no captando el contexto del caso y su demanda (lo justo), y a pesar que su entrevistador la haya querido contextualizar en el problema, la niña insistía en mantener su posición. Esta negación fue tomada por Kohlberg como un estancamiento en su desarrollo moral. Distante de este juicio, Gilligan vio esto no como un problema, sino como una diferente manera de situarse frente a un dilema moral: la chica entendió el cuidado de las relaciones como una forma de ser responsable, una cuestión que en su opinión el sistema de estudio de Kohlberg es incapaz de percibir, considerar y finalmente valorar. Por lo tanto, creyó necesario estudiar el desarrollo moral de las niñas a partir de otro sistema, de otro ‘paradigma’ del desarrollo moral³⁰¹.

²⁹⁸ Ídem.

²⁹⁹ Esteve, M., *Contraste de dos perspectivas más allá de la ética de la justicia: Seyla Benhabib y Carol Gilligan*. Univertitat Jaume I: Jornades de Foment de la Investigació.

³⁰⁰ Solo para recordar, presentamos una parte muy abreviada del dilema: la mujer de Heinz padece una grave enfermedad y está cercana a morir. Un medicamento que podría salvarla está en manos de un farmacéutico que cobra demasiado dinero por él. Heinz no tiene el dinero que el farmacéutico exige. Por ello piensa en robar el remedio, ¿debe o no debe hacerlo?

³⁰¹ Gilligan, C., (1982) *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Rachels, J.; Rachels, S., (2013) *Os elementos da filosofia moral*. McGraw-Hill, pp. 157-158

Fue a partir de controversias como estas que Gilligan formuló sus primeros interrogantes: ¿el modelo de justicia es lo único que puede determinar el desarrollo moral de la persona?, ¿los dilemas de Kohlberg no serán un procedimiento reductivo para determinar la estructura ética del ser?, ¿apenas podemos pensar en un desarrollo racional del juicio ético, no habrá algo más que razonamiento?, finalmente la pregunta decidora: ¿el estudio de Kohlberg no estará situado solo en el terreno de los hombres y la racionalidad apenas en el sentido de la justicia; acaso las mujeres no tendrán una ‘voz diferente’ que mostrar?

Este norte de interrogantes hizo muy original el estudio de Gilligan, pero difícil de elaborar y sostener, puesto que debía no solo reestructurar el marco teórico y procesual de Kohlberg, sino ir en contra de la tradición racionalista. Gilligan comparte el principio piagetiano y kohlbergiano de la moral como desarrollo; mas a pesar de valorar la ética de la justicia terminó discrepando seriamente del paradigma reduccionista de su maestro, por ende, el de Piaget; en consecuencia, parte de la visión formalista y universal de la moral deontológica que Kohlberg tomó de Kant: la justicia. Para ello, modifica las bases teóricas a partir de nuevos y diferentes autores (como Nancy Chodorow) y hace un giro empírico al crear situaciones morales más prácticas para sus entrevistas, de modo que permitieran que las mujeres expresaran sus opiniones a partir de ‘otra voz’.

Sin duda Gilligan realizó un trabajo interesante, pero que infelizmente, como ya veremos, tuvo algunos puntos que le jugaron en contra: sus conclusiones terminaron estableciendo un polémico binarismo entre hombres y mujeres, y de esta diferenciación se desprenderán otros problemas, como la crítica feminista al hecho de haber estudiado a sujetos heterosexuales, a mujeres preferencialmente blancas occidentales, profesionales (de clase media para arriba), olvidando por ejemplo, a lesbianas y al proletariado³⁰².

En fin, para responder a sus interrogantes, Gilligan realizó sus estudios dando preferencia a las mujeres, con entrevistas más abiertas que las que solía hacer Kohlberg y analizando las respuestas desde otro enfoque³⁰³. Su resultado o conclusión final fue que existe una ética distinta a la de la justicia (que es predominante en los hombres), la del cuidado (que es sobresaliente en las mujeres). Mientras que los hombres centran su moral en principios de justicia e igualdad, las mujeres lo hacen a través de principios del cuidado y responsabilidad hacia los otros. Siendo así, los hombres se instalan más fácilmente en problemas morales cuyo fondo impele a una ética de la justicia, mientras que las mujeres presentan algunas confusiones en este aspecto. Pero una cosa características de estas,

³⁰² Benhabib, S., (1992) *Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral*. Isegoría, 6, p. 51; Nicholson, L., (2000) *Interpretando o género*. Florianópolis: Estudos feministas, v.8 n.2, pp. 27-28

³⁰³ Las entrevistas de Kohlberg fueron por sobre todo hipotéticas.

frecuentemente no marcada en los hombres, es su increíble fuerza moral para los relacionamientos y a las responsabilidades³⁰⁴. Visto de otro modo, Gilligan establece un principio de diferenciación del situarse y actuar en el mundo (justicia y cuidado), diferencia que en el fondo es complementaria. Y por otra parte, desveló varios límites del paradigma kohlberiano, por ejemplo, la aproximación a una realidad más concreta de cada individuo. Dicho de otro modo, cuestiona la tesis de una moral universal. Veamos:

La autora inicia su obra *In a different voice*, señalando que autores como Piaget, Kohlberg y Freud, “adoptando implícitamente la vida masculina como norma, intentaron vestir a la mujer con un traje masculino”³⁰⁵. Freud pensaba que las mujeres no tienen tan marcada una capacidad lúcida de razonamiento sobre lo justo o injusto al nivel de los hombres, por el hecho que se dejan influenciar por sentimientos de afectividad u hostilidad. No obstante, claro está, Freud no profundizó sustancialmente sus razones, se dedicó más bien a mostrar una tendencia según sus estudios. Sobre esta inflexión de Freud, Gilligan valora cómo Nancy Chodorow le da a la visión freudiana un enfoque más positivo, o bien, más esclarecedor. A juicio Gilligan, Chodorow considera que al ser las mujeres las que reproducen y luego quienes preferencialmente protegen a sus hijos mientras los educan, genera que en ellas, en contraste de los hombres, se desarrolle más capacidad de empatía, de captación de los sentimientos del otro y de sus necesidades. Esto finalmente les permite tener más desarrollado el cuidado de los demás, más predominio de una mostración afectiva, de apego y resguardo, y no solo una reflexión y actuación direccionada por patrones puramente racionales³⁰⁶.

Casi toda la obra de Gilligan se da vuelta más o menos en esto, analizando ideas generales y casos particulares, sumando a su teoría problemas de formación cultural, historia de la masculinidad y feminidad, el sexo biológico, virtudes y normas culturales como los paradigmas históricos de roles sociales entre mujeres y hombres, y cómo estas cosas surtían efecto en la forma en que las mujeres formulaban sus juicios de moralidad, entre otras cosas. Cuestión que de todos modos no le impidió llegar a una conclusión final: que si se consideran ambas éticas como complementarias, permiten tener una visión más global del desarrollo moral y de la moral en sí. Termina apuntando: “Comprender cómo las tensiones entre responsabilidad y derechos mantienen la dialéctica del desarrollo humano es ver la integridad de dos modos dispares de experiencia que están finalmente interconectados. Mientras la ética de la justicia proviene de una premisa de igualdad –que todos deben ser

³⁰⁴ Cfr. Gilligan, C., (1982) op. cit. p. 27

³⁰⁵ Ídem, p. 16

³⁰⁶ Ídem, pp. 17-18

tratados de la misma manera— una ética del cuidado descansa en la premisa de la no violencia, de que nadie debe ser perjudicado”³⁰⁷. Tal es el caso de la niña de 11 años que para el problema de Heinz buscaba por todos lados una solución responsable, i. e., cuidaba las relaciones por medio de la responsabilidad para el otro, al mismo tiempo que complementaba implícita y accidentalmente una noción de justicia: una que cuide a todos y no solo a aquellos que están en peores condiciones. La niña llevaba lo singular, no lo general, a cada sujeto.

Los resultados de su estudio le permitieron establecer tres estadios en progresión del desarrollo moral de la mujer, que resumimos en la siguiente tabla:

Individualización	Las mujeres se centran en lo más práctico, cómodo y mejor para el ‘yo’. Luego viene una etapa de transición del egocentrismo a la responsabilidad hacia el otro.
Bondad como autosacrificio	<i>Se trata del intento de superación del deseo individual por la voluntad de considerar a los demás.</i>
La moral de la no violencia	<i>Es una moral superior a las anteriores porque se trata de una ética equitativa entre el ‘yo’ y los demás, de no sufrir ni hacer sufrir a nadie, i. e., de que ‘nadie se vea perjudicado’.</i>

Es el último estadio donde se concentra en su máximo nivel la ética del cuidado: la responsabilidad moral con los demás, sobre la base de un sistema responsable de igualdad. Y es precisamente aquí donde podemos hacer la pregunta: ¿qué tiene que ver el trabajo de Gilligan con la afectividad? Se asocia al tema afectivo en al menos dos aspectos: Gilligan cuestionó una moral racionalista y formal, destacando la virtud del cuidado para el otro, en donde descansa la responsabilidad. Pues en este fenómeno, en donde están en juego vínculos personales e interpersonales, surgen cualidades afectivas, como el apego y la necesidad amorosa de cuidar de los demás; o bien, más abiertamente y bajo una proyección social, como el pensar (antes de actuar) en el dolor del otro, el no herirse ni herir a nadie, sea quien sea. Curiosamente, de manera accidental se trata en cierto modo de un entendimiento de la moral de tinte rortyano: el sentimiento para el otro, esto es, pensar no solo a partir del otro en el sentido racional (lo que le es justo), sino en lo que puede sentir el otro en el sentido afectivo, lo que no lo daña su ser capaz de afectarse emocional y sentimentalmente, su dignidad. En nuestra opinión, esto hace muy original el trabajo de Gilligan, puesto que

³⁰⁷ Ídem, p. 186.

intenta complementar lo racional con lo afectivo, lo singular con lo general, en lo que respecta al desarrollo de una moral para la humanidad. Su problema, como ya dijimos, es el binarismo hombre y mujer y los conflictos que de ello se desprenden. Veamos:

Seyla Benhabib, filósofa feminista, hace varias críticas al trabajo de Gilligan. Algunas de ellas son sobre la base de aspectos metodológicos: “ha sido la ausencia del género como categoría de investigación en el trabajo de Gilligan lo que ha creado algunas de las más serias desconfianzas ante sus resultados”³⁰⁸; otras recusaciones, más que en la forma y los sujetos de estudio, las centra en la médula del asunto, puesto que Benhabib señala que Gilligan no estableció rasgos concretos de comparación entre lo que es el *otro-generalizado* y el *otro-concreto*, faltándole argumentos para recusar sólidamente la tesis universalista de la moral que ‘trató de vestir a la mujer con ropa masculina’. Y es aquí donde sí hay un problema muy interesante:

Entendemos que para Benhabib, el error Gilligan consiste en no haber prestado la necesaria atención a lo realmente involucra las relaciones interpersonales que posibilitan el desarrollo moral, desde un punto de vista histórico y actual, prestando demasiada atención a no caer en ‘juegos peligrosos’ de género. Para sostener su discrepancia, Benhabib fue muy atenta y cuidadosa, no fraccionó al ser en dos porciones –lo individual y lo social desde una perspectiva histórica– esto es, el ‘yo’ y ‘lo otro’. Sirviéndose, reinterpretando y transformando las aportaciones de Gilligan (tanto como las de Kohlberg), habla de un *otro generalizado* (concepción de corte universalista) y de un *otro concreto* (el ser encarnado o individuo en su piel, a decir de G. Marcel). El otro generalizado viene a ser un sujeto que es despojado o que dona su identidad propia y deseos propios para ponerse al servicio de lo general, como un fenómeno de actuación racional en el mundo, con un doble entendimiento: al ser despojado de su ‘yo concreto’, también desconsidera el ‘yo concreto’ del otro, generalizando una interrelación pautada en principios de igualdad en el sentido público y de manera recíproca (idea que toma y transforma de la *libertad* de Arendt y de la *democracia deliberativa* de Habermas). El *otro concreto*, nos dice Benhabib, se importa con lo ‘de él’, su propio ‘ser uno mismo’, y que valora al otro de la perspectiva de ‘su él’, su propio ‘ser otro’, entendiendo que este otro tiene, tanto como él, una historia de vida que además de poseer una forma de existir racional tiene una historia de afectividad en relación al mundo. En consecuencia, el *otro concreto* nos lleva a entender la vieja idea que hay, y deben ser respetados, intereses y ansias distintas de felicidad, es una forma de considerar la identidad e historia singular de cada ser³⁰⁹. En este escenario, como lo concluye Arantes, “Benhabib

³⁰⁸ Benhabib, S., (1992) Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. Isegoría, 6, p. 52.

³⁰⁹ Ídem, pp. 43-51

apunta que todos y cada uno de nosotros –hombres y mujeres–, somos otros generalizados y otros concretos. Propone, además, la integración de dos concepciones, posicionándose a favor de una teoría moral más completa, que reconozca la dignidad del otro generalizado mediante la identidad moral del otro concreto”³¹⁰.

A pesar de estos importantes cuestionamientos –que la verdad es que nosotros valoramos como un complemento hermenéutico al trabajo de Gilligan– existe una distinguida defensora de la otrora discípula de Kohlberg, tal es Nel Noddings. Sobre la base de los estudios de Gilligan, Noddings entiende el cuidado como una condición preferencial y natural de las mujeres (especialmente por hecho de la maternidad), lo que no significa que no pueda ser desarrollada por los hombres, puesto que todos de alguna forma «*como seres humanos queremos cuidar y ser cuidados*». Cuestionando también a Kohlberg, Noddings entiende la ética del cuidado como una forma relacional de situar nuestro ser en el mundo, en donde la reciprocidad (pautada por las necesidades, deseos y sentimientos del otro) quiebra la idea racional de actuar de acuerdo a principios (de justicia) que, históricamente, han versado al género masculino. Vale decir, cuidar de uno y de los demás, y que cuiden los demás de nosotros, no se trata de una regla racionalista, sino de una forma humana afectiva de mostrar nuestro ser. Trátase, finalmente, de una ética en donde «*el amor y el cuidado serán suficientes para fundamentar una ética*»³¹¹. Y son estas ideas las que propone para un sistema de pedagogía.

Pensamos que el trabajo de Gilligan, a pesar de las críticas y agregados positivos, tiene un valor por sí mismo: arremetió contra una idea puramente masculina del desarrollo moral y la universalidad de una moral basada en éticas racionalistas. Y este desafío nos trajo otras comprensiones importantes: la afectividad (en el sentido del cuidado y responsabilidad) como elemento moral complementario de la racionalidad (en el sentido de la justicia e igualdad). Por extensión, y en lo que continuaremos, la afectividad en la escuela como una necesidad ineludible. Por todas estas cosas, no dejamos de pensar que Gilligan sí merece aplausos.

³¹⁰ Arantes, V., *Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. En: *Afetividade na escola*. Arantes, V., (2003) op. cit. p. 113

³¹¹ Cfr. Noddings, N., (2003) *O cuidado: uma abordagem feminina à ética e educação moral*. São Leopoldo: USININOS, pp. 19-46 [Noddings hizo un considerable esfuerzo por disminuir la condición histórica de inferioridad de la mujer respecto al hombre, radicalizando sus ideas al instalar la ética del cuidado como superior a la de la justicia, por su condición de considerar lo singular de cada caso. Vale decir, no centró sus esfuerzos en romper la dicotomía historia de géneros, sino en invertirla]

2.3.6 La educación del carácter

La palabra en castellano ‘carácter’ tiene su origen en la voz griega *Kharaktér*, una mezcla entre *kharax* y *kharassein*. *Kharax* significa marca o estaca y *kharassein* es la acción, esto es, marcar algo o hacer de ese algo una representación (grabar, esculpir, etc.). Vale decir, *χαρακτήρ* es una “huella grabada, impronta, marca o signo distintivo, carácter; trasunto, imagen o representación fiel”³¹². Sin embargo, más allá de estos significados literales, el vocablo *Kharaktér* también se refiere a las formas del ente, en términos de estructura física (características) o de actitudes sociomorales frecuentes que la distinguen (los modos de ser).

En latín, la palabra carácter se escribe ‘character’ y tiene sentidos diversos: letra o signo de escritura; es sinónimo de *ingenium*, genio o modo de ser (*ingénium difficílius*; de genio difícil); forma o estilo de escribir, ser, comportarse, actuar, reaccionar³¹³. En castellano, María Moliner y el Diccionario Español Mexicano nos entregan casi similares acepciones de la palabra, aunque casi todos mantienen el hilo conductor de las voces griega y latina: señal o marca en algo; signo de escritura; él ánimo o la fuerza de una persona en cuanto a su manera de ser, adquirida esta mediante su crecimiento; la forma física o implícita de algo/alguien, etc.³¹⁴. De toda esta mixtura de significados convergentes adviene la palabra ‘características’, que es lo relativo al carácter y que designa las marcas o formas del ente, p. ej., características del plomo, de una bicicleta, de una pintura, de una escultura, de una persona.

Entonces, en el sentido que aquí nos demanda, el carácter se refiere a aquello que retrata los modos de ser de la persona, v. gr., sus cualidades, valores o virtudes morales. De ahí que digamos, por ejemplo, que alguien tiene buen carácter porque reacciona adecuadamente ante una determinada situación problemática; al contrario, que es de carácter fuerte o que tiene mal carácter porque ante un problema, menor o mayor, reacciona de manera precipitada, alterada, dolorosa o injusta para el otro. En relación a estas dos últimas cosas, es Aristóteles quien más tradición tiene sobre el tema, y del pensamiento de este filósofo se inicia y se fundamenta una importante parte teórica de la ‘educación del carácter’, es decir, aquel tipo de formación referente a los modos y formas de ser del sujeto respecto a la virtud. Hablamos de una educación de carácter procesual basada en el enraizamiento de hábitos virtuosos y en dirección de la ciudadanía. Veamos:

³¹² Pabón, J., (1967) *Diccionario Manual Griego. Griego clásico-español*. Madrid: Vox, p. 638.

³¹³ Cfr. Del Col, J. op. cit. p. 186

³¹⁴ Moliner, M., (2000) *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, p. 246; DEM: dem.colmex.mx

Aristóteles, grosso modo, entendía el carácter como la disposición racional sobre la virtud. En *Ética Nicomáquea*, la *Política*, la *Poética*, y en otras tantas obras, distingue dos tipos de alma: la racional y la irracional. Para ambas también establece dos categorías: la racional puede manifestarse como ‘la razón en sí misma o razón virtuosa constante’ o como ‘escuchar la voz de la razón’; la irracional puede ser ‘anhelante o apetitiva’ o ‘vegetativa o ausente de razón’. Y estas cuatro categorías también las entiende como disposiciones, i. e., cuatro posibles formas del carácter o de los modos de ser³¹⁵. No obstante, en términos prácticos ¿qué quieren establecer estas categorías? Pues hemos creado un ejemplo cercano a nuestra realidad para explicarlas:

Roberto se encuentra, en un paradero de bus cerca de la Universidad de Barcelona, una mochila que dentro tiene un notebook. Nadie más está en el lugar. Pues en casos como estos, y en tantos otros de diversa naturaleza, el alma racional suele actuar de dos formas, nos diría Aristóteles. La primera, mediante ‘la razón en sí misma o razón constante’: Roberto, sin ningún deseo de quedarse con la mochila, buscaría de inmediato al dueño o llevaría el bulto a los organismos correspondientes. Y algo mucho mejor que esto, se sentiría feliz de haber hecho lo correcto, y más dichoso aún de saber que la mochila llegó a las manos del dueño. La segunda categoría del alma racional es un tanto distinta: Roberto tendría ánimos iniciales de quedarse con la mochila, pero ‘escuchar la voz de razón’ le impediría hacerlo. Por lo tanto, buscaría al dueño personalmente o la entregaría a una entidad. La diferencia entre ambas disposiciones del alma racional es que la primera actúa por dichosa motivación natural, el *Bien* en su estado más puro; la segunda, por un deber en lucha, está el deseo de quedarse con el bulto, pero la racionalidad gana la lid. Se trata del *Bien* en conflicto con la pasión.

Por otra parte, apunta Aristóteles, el alma irracional opera de dos formas. Si en Roberto actúa la ‘anhelante o apetitiva’, a pesar de saber que lo correcto o justo es entregar la mochila, se quedaría con ella. La irracionalidad ganó la batalla. No obstante, peor que esta categoría es la irracionalidad ‘vegetativa o ausencia de razón’: Roberto desearía la mochila y se quedaría con ella sin pensarlo siquiera una vez y desconociendo absolutamente la inmoralidad del acto. Como se puede observar, la diferencia entre estas dos categorías de la irracionalidad es que la primera tiene un conflicto moral en lucha, pero ganado por la irracionalidad, en tanto en la segunda no hay conflicto, es pura y mera ‘vegetación’. Dicho

³¹⁵ Ross, W, (1957) *Aristóteles*. Buenos Aires: Sudamericana (*sin núm. de pág.*); Álvarez, X., (2006) *Carácter, razón y pasión en la Ética de Aristóteles*. Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali: Revista Criterio Jurídico, V. 6, 2006, pp. 327-352

de otro modo, la irracionalidad anhelante puede dejar al sujeto consciente de que hizo un mal acto; la vegetativa no tiene esa conciencia.

Ahora bien, el sistema pedagógico de la Grecia arcaica, entre sus múltiples objetivos políticos, tenía como meta la potencialización del alma racional, mediante la formación de virtudes intelectuales y morales que desarrollarían el buen carácter de los niños, adolescentes y jóvenes. Y por buen carácter –además de entenderse como la disposición racional frente a la virtud– se entendía la capacidad de producir bienes especialmente colectivos, es decir, para el Estado y la ciudadanía (sin descuidar los bienes individuales, como la salud y la sabiduría económica para el diario vivir). En efecto, el propio Aristóteles propone un modelo educativo conforme al desarrollo del *Bien* del Estado. Y para tal empresa la educación debe ser pública, puesto que la particular y familiar, a su juicio, normalmente persiguen objetivos individuales, familiares o de grupos cerrados, mientras que la enseñanza pública procura educar el *Bien* para la población en su conjunto. Con esto, de todos modos, Aristóteles no resta importancia a la educación en el seno de la familia, sino que piensa que aquella debe preparar a los niños para afrontar la enseñanza pública, es decir, la enseñanza que les potenciará la adquisición de virtudes ciudadanas. En tal sentido, Aristóteles es apenas contrario en establecer una educación de acuerdo a virtudes que tan solo posibilitarían el bienestar del ‘ego’ y del ‘seno familiar’ aislado de valores ciudadanos. Dice: “Como el Estado sólo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular, por más que este último sistema haya generalmente prevalecido, y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y en aquello que le place. Sin embargo, lo que es común debe aprenderse en común, y es un error grave creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado, puesto que constituyen sus elementos y que los cuidados de que son objeto las partes deben concordar con aquellos de que es objeto el conjunto”³¹⁶. En cuanto a su forma, Aristóteles confía en un sistema pedagógico que promueva la formación de saberes y actitudes coherentes con el alma racional, cuya meta final es favorecer que en los estudiantes gobierne la categoría ‘la razón en sí misma o razón constante’, o, en un escenario menor, ‘escuchar la voz de la razón’.

Una dura crítica del sistema educativo de Aristóteles, se retrata en lo peligroso que podría resultar un Estado que determine cómo y qué deben aprender los estudiantes. Esto podría generar una moral única y de Estado. Las valoraciones se entienden como una

³¹⁶ Aristóteles, *Política, Libro VI.*, op. cit.

respuesta a esta crítica: que al haber virtudes en juego que procuren el *Bien* del Estado en general, es decir, bienes colectivos de corte ciudadano, la felicidad y la justicia serían en igualdad de condiciones para cada uno de los miembros. Y es este uno de los más importantes argumentos que sostienen a lo que hoy se llama de ‘educación del carácter’: una cultura moral escolar para el desarrollo de una moral ciudadana.

2.3.6.1 Thomas Lickona y la educación del carácter

A pesar que el sistema contemporáneo sobre la formación de hábitos virtuosos se inicia con Peters, como sistema de educación formalizado desde sus bases, currículo y hasta las prácticas escolares, actualmente este modelo suele ser atribuido a Thomas Lickona, psicólogo estadounidense y profesor en *State University of New York at Cortland*, en donde además de catedrático es Director del *Character Education Partnership*. Tanto impacto alcanzó su propuesta, que el Senado Federal de EEUU llevó el modelo ‘educación al carácter’ al currículo escolar de la enseñanza primaria y secundaria, aunque no es una exigencia sino una propuesta. Y en el ámbito internacional, es posible observar muchos colegios en América Latina y Europa que basan la parte moral de su proyecto pedagógico en la ‘educación del carácter’. A nuestro entender, las razones de tal éxito se deben especialmente a tres cosas: lo simple que es (no simplista), lo concreto en cuanto a posibilidades de aplicación, y su pragmatismo en relación a la posible riqueza de sus resultados.

Lickona define y justifica sintéticamente la educación del carácter: “es el esfuerzo deliberado para desarrollar la virtud moral e intelectual durante cada fase de la vida escolar— el ejemplo de los adultos, las relaciones con los compañeros, el manejo de la disciplina, la resolución de conflictos, el contenido del currículo, el proceso de instrucción, el rigor de los estándares académicos, el ambiente de la escuela, la conducta dentro de las actividades extracurriculares, y el trato e involucramiento de los padres. Todo lo que pasa en la vida escolar es educación del carácter, porque todo tiene una repercusión y significado en lo moral y afecta el desarrollo del carácter de los alumnos”³¹⁷. En una entrevista concedida a la Universidad AnahuacSur de México (país en donde su modelo ha tenido significativo éxito), explica que la misión del Centro de Educación del Carácter que dirige: “es promover el desarrollo del carácter en las escuelas, familias y comunidades. Nuestra propuesta se basa en once puntos para la educación del carácter, y lo que se busca es fomentar el desarrollo del carácter a través de cada fase de la vida escolar, a partir del ejemplo de las relaciones de los

³¹⁷ Lickona, T., (2001) *¿Qué es la Educación del Carácter?/What is Character Education?* Disponible en: <http://www2.cortland.edu/centers/character/resources/> (30/03/2015)

adultos con sus pares, el manejo de las reglas y la disciplina, la resolución de conflictos, el contenido de los planes de estudio, el rigor de los estándares académicos, el diseño de actividades extracurriculares, la ética del ambiente escolar y el involucramiento de los padres (...) La moral del carácter consiste en aquellas virtudes como la honestidad, el respeto, la justicia y la caridad, que nos permiten comportarnos éticamente y ser mejores en nuestros roles como ciudadanos. El desarrollo del carácter consiste en todas las virtudes que nos permiten desarrollar nuestros potenciales, perseguir la excelencia en cualquier ambiente (salón de clases, área de juegos, ambiente laboral, nuestra vida)”³¹⁸.

Pues Lickona es bastante claro y preciso, su modelo es sobre la base de una actividad moral integrada (currículo escolar, escuela, familia) y sistematizada (de acuerdo a etapas o niveles escolares), que busca generar los espacios y ambientes necesarios para que los estudiantes, y deseablemente todos los miembros de la comunidad escolar, enraícen hábitos virtuosos. Se trata entonces de una visión de raíz teleológica, puesto que en las acciones viene presupuesta la formación moral de quienes serán ciudadanos con derechos y deberes.

Desde otro ángulo, para Lickona tener buen carácter o buen dominio de las virtudes, está determinado por una deliberación adecuada, constante, honesta, disciplinada y justa. Según este autor, la escuela constituye un espacio privilegiado para cultivar tales disposiciones, presuponiendo que en el ambiente escolar se experimentan hechos muy similares a aquellos que se van a experimentar en la ciudadanía³¹⁹. Entonces, se trata de preparar a los alumnos y alumnas para enfrentar problemas que existen en la sociedad civil: violencia, drogas, alcoholismo, consumismo, egoísmo, maltrato animal, descuido del medio ambiente, etc. Y para conseguir esta meta, Lickona propone tres pasos que responden a lo que él entiende son las tres dimensiones de la moral: *head, heart, hand* (cabeza, corazón y mano); es decir, dimensión intelectual, sentimental y de la acción. Dicho de otro modo, para que los estudiantes comprendan las virtudes y las valoren deben tener ‘conocimiento ético’, ‘sentimiento moral’ y capacidad de ‘actuar éticamente’. Yendo aún más lejos, Lickona apunta que estos pasos deben seguir ese orden: saber lo que, querer lo que y hacer lo que es correctamente debido, para que finalmente estas dimensiones logren establecerse como una y la misma cosa: un buen carácter.

Como bien lo resume Hernández-Sampelayo, "la educación del carácter consiste en el desarrollo de los hábitos de la mente, del corazón y de la actuación que capacitan a la persona para desarrollarse plenamente, es decir, usar su tiempo, talento y energía bien, llegar

³¹⁸ Lickona, T., (2002)

<https://universidadanahuacsur.wordpress.com/2012/02/29/entrevista-al-dr-thomas-lickona/> (30/03/2015)

³¹⁹ Hernández-Sampelayo, M., (2007) *La educación del carácter*. Pamplona: Euiinsa.

a ser lo mejor que pueda ser. Los hábitos de la cabeza, el corazón y la acción están íntimamente relacionados entre sí³²⁰.

Lickona formula algunos principios elementales para educar el carácter³²¹:

1) Enraizar valores básicos como el respeto y la tolerancia, y el aprender a ponerse en el lugar del otro para buscar el bien común, como pilares del correcto actuar;

2) comprender el mundo social y ciudadano, desde el plano racional, afectivo y del actuar;

3) vivir o experimentar las virtudes en contextos reales, aproximar a los estudiantes a oportunidades reales (o a contextos muy similares a los reales), que favorezcan desarrollar valores básicos y comprensión del mundo;

3) cuidar el mundo, uno mismo y los demás, promover la ayuda y el trabajo colaborativo; es decir, llegar a ser buena persona cuidando de la otredad;

4) aprender los saberes anteriores a la práctica, de modo que lleguen a ser un hábito;

5) integrar la educación del carácter al currículo escolar, para darle una formalidad necesaria;

6) motivar(se) intrínsecamente, sin castigos ni recompensas, pues la búsqueda y acción del *Bien* debe convertirse poco a poco en un hábito, hasta llegar a ser una cuestión natural en el carácter.

7) alienar y sensibilizar a toda la comunidad educativa (directivos, profesores, alumnos, padres, etc), debe haber plena consciencia de cómo se educa la moral de los alumnos, puesto que toda la comunidad educativa, se quiera o no, participa en procesos de influencia o ponen en conflicto al estudiante con el mundo.

8) liderar moralmente, que la moral sea el pilar central de proceso educativo, i. e., todas las acciones planificadas o por planificar deben ser pensadas en términos de moralidad.

9) evaluar el proceso por etapas, mediante revisiones de índole cualitativo a los educadores y alumnos, de modo de encontrar problemas y determinar las soluciones que podrían favorecer el desarrollo del buen carácter.

Pues ahora que sabemos los aspectos fundamentales de la educación del carácter, podremos valorarla. En primer lugar, apreciamos la propuesta en cuanto fines, puesto que educar el cultivo de algunas virtudes básicas como el respeto y la tolerancia no solo es válido, sino absolutamente necesario para mantener un cierto nivel de bienestar colectivo. Segundo, valoramos la integración de tres dimensiones de la moral: la intelectual, la

³²⁰ Hernández-Sampelayo, M., (2007) op. cit. p. 38.

³²¹ Hernández-Sampelayo, M., (2007), op. cit; Buxarraís, M., (2000) op. cit.

emotiva/sentimental y de la acción, porque ciertamente son todas igual de importantes para el desarrollo moral. También estamos de acuerdo en el proceso pautado por etapas y de acuerdo a niveles, cuestión que por cierto Lickona recoge de Piaget. Tercero, consideramos que es muy necesario que los alumnos experimenten las virtudes en contextos reales, no solo imaginables. En todos estos puntos convergemos con la propuesta de Lickona.

Sin embargo, la educación del carácter, ¿qué posibilidades tienen de ayudar al estudiante en cómo se debe enfrentar la ‘real realidad’ social? Vale decir, lo que viene luego del colegio y que suele ofrecer un entramado conflictivo de significaciones, ¿podrá este escenario complejo ser asimilado por estudiantes que, de algún modo, se espera que repitan sus conductas en la sociedad? El mundo adulto, del trabajo, de la ciudadanía, por más que intentemos -mediante diversas dinámicas- que en la escuela ‘sea igual’, es sustancialmente distinto en algunos aspectos, sobre todo en lo que trata la responsabilidad familiar, social, laboral, política, etc. P. ej., no es lo mismo imaginar o pensar ser padre que serlo (con todo lo complejo que eso involucra). A nuestro juicio aquí está el problema: la educación del carácter eleva la tradición y cultura escolar a una categoría demasiado elevada, el colegio vendría a ser el gran indicador que debería funcionar adecuadamente frente a los problemas sociales que caerán sobre aquellos que dejarán de ser estudiantes secundarios y se convertirán en ciudadanos. Nos explicamos:

La educación del carácter es una educación socializada especialmente en el seno de la cultura escolar, con virtudes meta establecidas que operarían en la consciencia en forma de respeto, quizás hasta obediencia plena, de virtudes que si bien se fueron arraigando colectivamente advienen a la conciencia y práctica del ser en el mundo como un factor muchísimo más externo que interno. En tal sentido, la construcción individual de la virtud, que tanto defiende la clarificación de los valores y que en parte es muy acertada, queda muy descuidada. La cultura escolar está por sobre las ansias soberanas de una construcción de la personalidad moral, de una forma de vida válida en su diferencia.

En definitiva, como se trata de formar hábitos virtuosos, virtudes al fin y al cabo, y mediante un catálogo pauteado de principios y actividades, se espera que su enraizamiento permita al individuo actuar automáticamente y de una cierta manera en cualquier ambiente y escenario. Hay una especie escondida de ‘acabamiento’; y la vida, por así decirlo, es como el río que hace más de dos mil años describió Heráclito, uno en el que siempre ‘estamos siendo’. Existe la posibilidad que la vida, el tiempo, nos ponga frente a significados desconocidos, frente a dilemas morales antes no experimentados, frente a sentimientos antes no vividos, frente a personas que no son como las que conocíamos. Nada está acabado, pues esa escuela llamada vida no pocas veces nos enseña que no teníamos razón, que lo que nos

dijeron que era, pues no era, que lo que con nuestros amigos construimos porque creíamos era necesario resultó ser parcial o totalmente innecesario (o inversamente, aquello que negábamos era válido), que las certezas no son unívocas, sino relativas al contexto. Como dice la canción de Piero que dejamos de ser niños, adolescentes, pasó el tiempo y “*después mezclaron las palabras, o se escapaban las miradas, algo pasó, no entendí nada*”.

Aunque tiene cosas muy positivas, un colegio no debería basar su cultura escolar en un gran *kharassein* que marque al alumno o le ponga un sello. Estamos a favor de la necesidad de poner a la mano de los alumnos y alumnas algunos de los hábitos virtuosos que propone Lickona, como la autodisciplina, el respeto, el cuidado, la solidaridad, pero desde que no advengan al ser como un coche que sirve para una única carretera. El mundo es un gran organismo inacabado, que cambia constantemente sus formas y sentidos. Por lo tanto, ante esto, necesitamos de una adaptación crítica, abierta, responsable³²².

2.3.7 La construcción de la personalidad moral

Este modelo entiende al ser humano como un sujeto en construcción. Tarea que es individual (el ser *en* el mundo, su centro interno que siempre es particular) y social (el ser *con* el mundo, su relación con los demás). En efecto, contrario a la idea de imponer valores predeterminados, y de relativizarlos al punto en que dependen exclusivamente del individuo, este modelo, según Puig, entiende la moral como un proceso de “construcción y reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. La moral ni está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario ni tampoco desprovista del pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente que, además, cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso, es una construcción que depende del sujeto”³²³. La educación moral, por lo tanto, debe posibilitar al sujeto los mejores ambientes y espacios y, por sobre todo, experiencias que le permitan ser el propio constructor de su reflexión ética y su moralidad.

De acuerdo a Martín y Puig, la educación de moralidad, entendida siempre como un proceso, tiene como meta final que la persona aprenda a vivir (consigo mismo y los demás). Entonces, ¿cómo es posible que aprenda a vivir bien? Brindándole experiencias que

³²² Puig, J., (1998) op. cit., pp. 14-16

³²³ Puig, J., (2001) op. cit., p. 6

colaboren en desarrollar distintas habilidades de autoconocimiento y de socialización³²⁴.
Veamos:

Uno de los fines de este modelo consiste en integrar a la educación de la moralidad tres elementos fundamentales: el razonamiento, las emociones y la voluntad (o elemento volitivo)³²⁵. Para integrar estos elementos, se intuye necesario rescatar de los demás paradigmas los argumentos más válidos, pero sin exagerarlos. Por ejemplo: la adaptación (crítica) a las normas sociales, que son obras colectivas (socialización de los valores); la toma de conciencia de los valores que se poseen y que se desean (clarificación); la construcción de una moral autónoma mediante el fortalecimiento del juicio, la sensibilidad moral y el pensamiento crítico (educación moral basada en el razonamiento y basada también de la dimensión afectiva); el enraizamiento de hábitos virtuosos, en tanto positivas formas de ser y de comportarse (la educación del carácter)³²⁶. Sin embargo, no podemos entender la construcción de la personalidad moral como un mero ajustador de las ideas positivas de los modelos restantes. Es mucho más que eso, propone una construcción individual, dialógica (social) y problemática de la personalidad moral.

Los escritos y obras que íntegra o parcialmente defienden este modelo e intentan diseminarlo, mantienen al menos dos objetivos de manera transversal: la construcción de una forma moral de vivir que posibilite el bien y la felicidad (individual y colectiva); la construcción de una vida justa, solidaria, comprensiva y autorregulada. Y ¿para qué estas dos metas? para que el sujeto vaya aprendiendo a hacer coincidir el juicio, las palabras, con su forma de actuar. Y para que, en este mismo contexto, vaya construyendo libremente una forma válida y feliz de vivir, en relación a sí mismo y a los demás. Trátase de un modelo que procura amparar diversas ansias de vida y de felicidad. Pero esto no quiere decir que cualquier opción de vivir es legítima, sino una que, basada en la protección de las diferencias, reconoce la relevancia de algunos valores fundamentales, como lo son la justicia, la solidaridad y el respeto.

La construcción de la personalidad moral tiene, como mínimo, las siguientes dos bases:

- La moral no se descubre ni nos llega accidentalmente, se construye. Es un proceso inacabado de adaptación crítica a una sociedad y medio que cambia de manera constante. Es una construcción permanente y a lo largo de la vida.

³²⁴ Martín, X.; Puig, J., (2010) *Sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus.

³²⁵ Cfr. Buxarrais, M., (2010) op. cit. p. 25

³²⁶ Puig, J., (1996) op. cit. pp. 66-73; Puig, J. (2001) *Construcción dialógica de la personalidad moral*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 8, Educación y Democracia (sin núm. de págs.)

- La educación moral es un proceso de construcción que, a pesar de nuestra invariable relación con los demás, depende de cada persona. Por lo tanto, es una tarea que finalmente atañe al propio individuo.

Este modelo propone una educación moral basada en:

a) ejercicios/fenómenos de adaptación a reglas básicas de convivencia y de conocimiento del sí mismo; b) la adquisición de conocimientos históricos de valor, tales como la libertad, la justicia, la solidaridad, el espíritu democrático y el respeto por los derechos humanos fundamentales (como la protección de la dignidad); c) el desarrollo del juicio crítico y reflexivo, de la capacidad de entendimiento y la autorregulación.

Ahora bien, ¿y qué propone para concretar todas estas metas? Pues hace sus apuestas en un programa basado en³²⁷:

a) La experiencia, la sensibilidad moral y el diálogo. Su propuesta metodológica se basa especialmente en la realización de ejercicios dialógicos de problematización, situaciones que ponen en conflicto un tema de carácter moral relevante. En efecto, señala Puig que “el primer paso en la construcción de la personalidad moral es contar con situaciones de controversia o de conflicto moral. Enfrentarse a tales experiencias es lo que permite realmente la construcción de la personalidad moral”³²⁸.

En Kohlberg estas situaciones se llaman dilemas morales; sin embargo, para escapar de la parte rígida del paradigma kohlberiano (el juicio moral en el sentido de la justicia) y brindar una mayor apertura, este modelo les suele llamar de situaciones moralmente conflictivas. Se trata de situaciones de controversia que, para discutirlos, integran razonamientos, sensibilidad moral (emociones) y, obviamente, el diálogo. Son situaciones en donde hay en juego una gran diversidad valores, no solo la justicia. Mediante experiencias intersubjetivas sobre un tema puesto en conflicto, el modelo construcción de la personalidad desea que el use su capacidad de reflexión, potencialice su pensamiento crítico y dirija su propia conducta y visión de mundo³²⁹.

b) El juicio, la comprensión y la autorregulación: el juicio sobre problemas morales posibilita la reflexión ética, a la vez de favorecer la formulación de la opinión justificada sobre cuestiones morales en conflicto y sobre lo que se debe hacer frente a ellas; la

³²⁷ Puig, J., (1996) op. cit., pp. 106-122; Buxarrais, M., (2010) op. cit., pp. 25-27; Puig, J. (2001) op. cit.

³²⁸ Puig, J., (1996) op. cit., p. 172

³²⁹ Puig, J., (1996) op. cit.; Puig, J. (2001) op. cit.; Buxarrais, M., (2010) op. cit.;

comprensión permite situar al sujeto en el contexto de la situación dada, observando la particularidad de cada caso y haciendo uso de la razón, el diálogo, los sentimientos y las emociones; la autorregulación

Este modelo entiende el diálogo como una forma de romper con las clases únicamente explicativas y posibilitar un intercambio de opiniones que permitan confrontar diversos puntos de vista –especialmente a partir de la aplicación de dilemas morales– para de este modo construir nuevos saberes y dar una explicación más amplia a un problema.

2.3.7.1 Una duda sobre la construcción de la personalidad moral.

Se hemos de hacer una crítica a este modelo, será más bien hipotética. Pensamos que un problema de la construcción de la personalidad moral es que aboga en demasía, casi como un unívoco universal, por la idea que la moralidad no es algo que se descubre, sino que se construye. Concordamos con ese razonamiento, sin embargo, nos parece que tal idea puede vedar en alguna medida los horizontes de la comprensión. Hemos visto, escuchado en carne propia, y también leído, cómo algunos congéneres ‘descubren’ una nueva moral para luego comenzar a edificarla. Por ‘descubrir’ no entendemos apenas el hecho de encontrar algo que nunca antes se había visto, advertido, pensado, sino *descubrir-se* uno mismo frente a un hecho, el que pudo o no haber estado siempre ante nuestros ojos. En tal sentido, el descubrir-se puede ser tanto desde el interior como a partir de un fenómeno externo, ‘donado’ si se le quiere dar ese nombre. Hay momentos en la vida en que una cosa que, aun sabiendo lo que era, no nos hacía sentido, pero en otro momento de la vida nos iluminó al punto de hacer que en nosotros ‘algo cambie’, que nos descubramos a nosotros mismos o descubramos aún más las fenómenos que nos rodean. En tal sentido, debemos pensar si realmente la moral puede entenderse solo como una construcción, puede ser que también, en algunos momentos, sea un descubrimiento que pasa a ser edificado.

Los estudios de Martín Heidegger sobre las cartas de San Pablo a los Tesalonicenses, los de Hannah Arendt sobre la ‘natalidad’, los de Claude Romano y Paul Ricoeur sobre el ‘acontecimiento’, son ejemplos que podrían fundamentar muy bien nuestra duda. Pero de una manera más valiosa que la filosofía, aparece la literatura. Por ejemplo, lo que ocurre con algunos personajes de las obras *Los Miserables* de Víctor Hugo (especialmente su personaje principal, Jean Valjean) y de *Narciso y Goldmundo* de Herman Hesse, dan cuenta del posible fenómeno de descubrir y/o de descubrir-se, para luego construir algo nuevo (sea positivo o negativo). Personajes de estas obras se vieron enfrentados a acontecimientos les hicieron descubrir y edificar una nueva moral, a veces parcial o a veces ampliamente. Quizás puede

ser que el descubrimiento de algo, la recepción que hacemos de él, sea incluso el motor de la construcción. Pero eso no lo tenemos claro ni lo pretendemos demostrar aquí. Estamos especulando simplemente para abrir la comprensión.

Lo que sí deseamos expresar, es que no negamos la relevancia del acto de construir, puesto que la moral necesaria e invariablemente tiene un carácter procesual constructivo. Simplemente nos abrimos a la posibilidad de que de lo inesperado puedan nacer cosas nuevas: se descubran *mores* para comenzar a construirlos. En este fenómeno, las experiencias constructivas previas cobran una notable validez: dotan al ser de las capacidades reflexivas y actitudes necesarias para la construcción del algo nuevo.

En tal contexto, es necesario pensar dos cosas. Primeramente, en el hecho que los fenomenólogos franceses llaman de ‘trastoque’, parcial o total³³⁰. El trastoque es producido por acontecimientos, inadvertidos o no, que modifican parte de los *mores* sobre los cuales nos han educado o que hemos ido construyendo voluntariamente, mientras que otros le dan un vuelco radical y nos llevan a construir ideas, y en consecuencia acciones, antes inexploradas. Segundo, la idea de construcción permanente, es decir, la movilidad incesante de la vida del ser, generada por aspectos y movimientos interiores (el ‘yo’) como por fenómenos y movimientos exteriores (el mundo). Ambas establecen la unidad del ser respecto a cómo vive *en* y *con* el mundo, i. e., la vida del espíritu en una relación invariable con las cosas que están fuera de él. Estas cosas, quizás, y esto lo que en verdad no tenemos claro, es si pueden hacer que nos descubramos, moralmente, en algo nuevo. Luego, construirlo.

Sin importar nuestras dudas, confiamos que es el modelo que más se acerca a la realidad (a lo que nosotros entendemos por realidad) y que más se asemeja al método de Paulo Freire. Esto se podrá observar en el próximo capítulo.

³³⁰ Romano, C., (2008) *Lo posible y el acontecimiento*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

CAPÍTULO III
EL MÉTODO PAULO FREIRE

3.1 Paulo Freire

Paulo Freire es uno de los pedagogos latinoamericanos más influyentes de los últimos tiempos. Publicó más de cuarenta obras, veinticinco de manera individual y la mayoría traducidas a más de treinta lenguas. Debido a su extenso trabajo pedagógico, recibió veintiocho veces la distinción *Doctor Honoris Causa*, en universidades de distintas naciones y continentes. El día 13 de abril de 2012, tras cinco años de su muerte, la República Federal de Brasil declaró a Paulo Freire como ‘Patrono de la Educación Brasileña’.

3.1.1 Antecedentes biográficos

Paulo Reglus Neves Freire, conocido mundialmente como Paulo Freire, nació en Recife el 19 de septiembre de 1921. Fue el menor de cuatro hermanos. Su madre era bordadora; su padre, oficial de la Policía Federal. Ambos, de acuerdo a Freire, lo educaron con mucho amor, respeto y confianza.

Freire recuerda con mucho cariño las enseñanzas de sus padres. Estos le enseñaron ‘qué es el diálogo’. La voz de su madre y las manos de su padre no fueron sinónimo de agresividad, sino de aprender a hacer cosas³³¹. Su padre era agnóstico, mientras que su madre era católica practicante. Freire narra que jamás fue forzado por ninguno de los dos a escoger una posición en cuanto a fe, él decidió ser cristiano y su padre, de modo alguno, se opuso. Nos cuenta Freire: “recuerdo todavía hoy con qué cariño me escuchó [su padre] cuando le dije que quería hacer mi primera comunión”³³².

Cuenta también Freire, que fue alfabetizado, por sus propios padres, en la huerta de su casa, bajo la sombra de un árbol de mangos³³³. Las ramas secas que caían al suelo servían como lápiz para escribir en la tierra. Freire recuerda: “ellos me alfabetizaron partiendo de mis palabras, palabras de mi infancia, palabras de mi práctica como niño, de mi experiencia, y no las palabras de ellos”³³⁴. Las experiencias educativas con sus padres, como veremos más adelante, se tornarían clave en la construcción de su método.

Cuenta Freire que su infancia fue la de un niño feliz. Con su familia aprendió a vivir en un ambiente de libertad, diálogo y creatividad. Sin embargo, cuando contaba con 13 años sufrió la pérdida de su padre. Su madre tuvo que mantener con muchísimo esfuerzo a la

³³¹ Freire, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, p. 13.

³³² Ídem.

³³³ Esta experiencia dio origen a la famosa obra “À sombra desta mangueira”; en castellano, ‘A la sombra de este árbol’.

³³⁴ Freire, P.; Guimaraes, S., (1982) *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 1, p. 14

familia. Relata Freire que en ocasiones pasó hambre, pero un hambre que él se tomó no con dolor, sino como una experiencia útil de vida. El hambre más tarde le permitió comprender desde su experiencia el mal que aquejaba a la mayoría de sus compatriotas.

Gracias a los esfuerzos de su madre pudo terminar la secundaria. Luego, a los veintidós años, ingresó a estudiar abogacía en la Facultad de Derecho de Recife. A los veintitrés se casó con Elza de Oliveira, con quien tuvo cinco hijos. Elza era profesora de enseñanza básica, y la experiencia pedagógica de su esposa fue clave en el interés de Freire por la educación. En efecto, cuenta Freire que más que estudiar derecho, leía los libros de educación de su esposa, textos que complementaba con lecturas de filosofía y sociología. Como consecuencia, mientras estudiaba Derecho, se animó a ejercer labores de docencia como profesor de portugués. Aun así, Freire no se decidía entre ser educador o abogado. Solo en su último año de Derecho tomó la decisión: en su primer trabajo como aprendiz de abogado, tuvo que juzgar a un dentista que se había endeudado tras pedir un préstamo para montar su propio consultorio. El profesional no tenía cómo pagar la deuda y en consecuencia le serían embargados los bienes de su casa. Señala Freire que desistió de efectuar la orden de embargo, y que ahí mismo terminó su carrera como abogado, sin siquiera haberla empezado³³⁵. No obstante, sí terminó la carrera de Derecho.

En 1947 fue invitado a colaborar en el SESI (Servicio Social de la Industria) y empezó a aplicar por primera vez su método de alfabetización de adultos. Rápidamente fue nombrado Director y luego ascendido a Superintendente. En el cargo, Freire siempre procuró establecer un diálogo entre las familias y los alumnos, de modo de abarcar una educación integradora. No fue un Superintendente de escritorio, mantuvo constantes diálogos con las familias y los alumnos a fin de mejorar su filosofía educativa y sus prácticas pedagógicas. Nos cuenta: “así fue como me fui haciendo, en la práctica, un educador. Y fui aprendiendo, desde aquella época, a ejercer una práctica de la no me alejé hasta hoy: la de pensar la práctica”³³⁶.

En 1952 obtuvo el cargo de profesor interino de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes (hoy Universidad de Recife). En 1959, defendió su tesis ‘Educación y actualidad brasileña’, lo que le valió el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. Titulación que le permitió actuar como profesor adjunto de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife. Como académico, participó en la

³³⁵ Freire, P., (2007) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI, p. 15.

³³⁶ Freire, P.; Betto, F., (1986) *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, p. 9.

Fundación del Movimiento de Cultura Popular (MCP). El objetivo de este movimiento era promover la participación de las masas populares en la sociedad brasileña³³⁷.

Durante el gobierno de Joao Goulart (1962-1964) organizó y participó activamente en un vasto programa de alfabetización. Tras del Golpe Militar de 1964 fue encarcelado y luego condenado al ostracismo. Durante su exilio – entre 1964 y 1968 – Freire viajó a Chile y fue contratado por la Corporación de Reforma Agraria para trabajar en la alfabetización de trabajadores.

Entre 1968 y 1970, trabajó en Harvard como profesor invitado. Luego de esta experiencia, en Ginebra como consejero educativo. Realizó varios viajes a África y Asia donde ministró seminarios sobre métodos pedagógicos y sobre los problemas sociales de América Latina y el Caribe. Luego de la independencia de Mozambique, Cabo Verde y Angola, fue llamado a colaborar en la planificación educacional de estos países³³⁸.

Al volver a Brasil, en 1980, se hizo catedrático en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y, posteriormente, por un período de diez años, profesor de la Universidad de Campinas³³⁹.

En 1988, el Partido de los Trabajadores (PT), del cual Freire fue uno de los fundadores, venció en las elecciones municipales de São Paulo. Freire luego asumiría la dirección de la Secretaria de Educación Municipal. En ese momento, se destaca la propuesta de creación del Movimiento de Alfabetización (MOVA), el que se expandió más allá de las fronteras de la ciudad. Terminado el periodo del gobierno del PT en la Municipalidad, Freire retoma sus labores en la Pontificia Universidad Católica y dicta constantemente seminarios en la Universidad de São Paulo.

Hasta su muerte, apoyado de sus creencias cristianas, concibió su pensamiento pedagógico como un pensamiento político. Su visión educativa, siempre humanista, se centró en la integración de los individuos al mundo. Freire muere en 1997, pero su obra no.

³³⁷ Franzi, J., (2007) *Experiência e educação: contribuições de Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, p. 58

³³⁸ Freire relata el trabajo en países africanos en obras como: “Carta a Guinea Bissau e “A África ensinando a gente”, entre otras: Freire, P., (1977) *Cartas a Guinea Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; (2003) *A África ensinando a gente*. São Paulo: Paz e Terra.

³³⁹ Freire, A. (2006) *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Vila das Letras.

3.1.2 Síntesis del pensamiento de Freire

La educación en Freire es liberación, es un intento por humanizar, y este humanizar consiste en la liberación de la conciencia. A través del diálogo *concientizante*, cuyo objetivo es transformar la conciencia que no capta su estado de oprimido y/o de opresor, en una conciencia reflexiva y crítica (que conoce su estado y la realidad que la circunda; es decir, la *problematiza*, la descubre y apela a la autonomía). Para Freire, la liberación del oprimido, es decir, el fin de la opresión, traerá la humanización no sólo del oprimido, sino también para el opresor, lo que constituye, finalmente, su último y muy importante objetivo. A continuación sintetizamos el pensamiento pedagógico de Freire³⁴⁰:

Como dijimos, Freire señala que el primer paso del proceso liberador es la liberación de la conciencia, es decir, su desalienación. El proceso en cuestión se inicia situando la conciencia en situaciones desafiantes que se dan en contextos existenciales, mediante la puesta en vigor de los mejores valores de que pueda disponer el grupo dialogante. En otras palabras, el diálogo buscará “el ser”, en su “aquí” y en su “ahora”. Para Freire, la palabra no es nada si no lleva a la acción; por lo tanto, al enseñar a leer, se enseña también a conocer bien el sentido de la palabra. El sentido de la palabra es el sentido de la realidad que contiene esa palabra, según cómo la interpreta el que aprende. Por lo tanto, el diálogo o debate centra su acción más en el cuestionar que en el afirmar. De esta manera, al igual que en la mayéutica socrática, el diálogo será más productivo, en cuanto así el sujeto dialogante puede conseguir la real comprensión de las cosas y estados de cosas que “habitan” en el mundo. Ese diálogo, que podemos calificar de fecundo, es aquel que permite llevar a cabo el proceso de liberación, puesto que la “verdad” ha sido liberada por el grupo dialogante.

Freire pensaba que tras todo acto educativo hay una filosofía política de la educación. Por ello es que la liberación se da en Freire como un proceso que debe tener origen, en primer lugar, en la forma de educar; es decir, cómo educar a los oprimidos para que el proceso de liberación se dé de manera casi “natural.” Puesto que la liberación de los oprimidos significa el fin de la opresión, con ella también se ha de liberar al opresor de su propia alienación, la de oprimir. Es por esta razón que para Freire el concepto liberación se relaciona con el de la humanización de todos los seres humanos, de los oprimidos y de los opresores. La liberación de los oprimidos es, entonces, una transformación del mundo, que conlleva la superación de toda alienación.

³⁴⁰ Freire, P. (2007) op. cit.; (2005). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: paz e Terra; (2001) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México DF: Siglo XXI (1989) *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Freire, P.; Macedo, D. (2006) *Alfabetização, leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra;

En sociedades cuyos gobiernos oprimen o permiten la opresión, se está viviendo, según Freire, la “falta de libertad real”, efecto de la explotación capitalista. Al oprimido, sólo le es posible obtener la libertad a través de la acción práctica, lo que equivale decir que la liberación en Freire es, como en todo marxista, una praxis que surge, además de la toma de conciencia del oprimido, de ciertas condiciones históricas existentes, v. g., el oprimido pueda entenderse como oprimido tomando como referencia su realidad histórica concreta³⁴¹. Para Freire, la libertad representa una *posibilidad*, que requiere de una realización práctica, y esta libertad “práctica”, a su vez, sólo puede cristalizar en la experiencia práctica. Es por ello que es de concluir que la libertad para Freire, si se ha de definir desde la filosofía, deberá serlo desde la perspectiva filosófica marxiana: más que “libertad”, debe hablarse de *liberación*.

En suma, la educación en Freire debe ser parte de un proceso de liberación que permitirá realizar una revolución política y social. Liberar al hombre, entonces, parte con educarlo, liberarlo del yugo de la inconciencia y de la opresión histórica. De esta manera, las masas oprimidas y todos los seres humanos en general realizan su liberación a través del conocimiento. De manera que la educación en Freire, como materia filosófica y praxis, es un proceso real sin el cual no habrá liberación³⁴².

Paulo Freire siempre quiso instalar una forma de ejercer pedagogía que favorezca la construcción de sociedades pluralistas y tolerantes. Una educación que permita liberar a las víctimas de la opresión, a quienes les han robado el derecho de cultivar un proyecto autónomo de vida; es decir, a aquellos que aún no poseen autonomía ni se sienten relevantes en las responsabilidades que les ha asignado el mundo, que es también su mundo. Esta nueva pedagogía desafía a romper el silencio y construir desde la educación un mundo de hombres libres³⁴³.

³⁴¹ Fromm, E., (1994). *Marx y su concepto del hombre*. México D.F.: FCE; Freire, P., (2008) *Pedagogía del Oprimido*. México DF: Siglo XXI

³⁴² Ahumada, M., (2010) *El concepto natalidad de Hannah Arendt como una Filosofía de la Educación*. Tesis de Magíster en Filosofía, Universidad Jesuita Alberto Hurtado, pp. 106-110.

³⁴³ Freire, P., (2007) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI; Freire, P., (2008) op. cit.

3.2 El Método Paulo Freire

El método de Paulo Freire no se puede entender como una mera técnica. Es la materialización y ejercicio de una concepción del mundo, del ser humano, de la libertad y de la relevancia del diálogo. En la fundamentación del método, es posible percibir una inmensa confianza en el ser humano, en que todos somos capaces de aprender constantemente en nuestras relaciones establecidas los unos con los otros³⁴⁴. En una frase de Freire, muy conocida, esto se concretiza en la práctica: “nadie educa a nadie, así que nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”³⁴⁵.

Mencionamos que Paulo Freire comenzó a aplicar el método en la década del sesenta, en el llamado Movimiento de Cultura Popular (MCP), una época marcada por participación popular en los movimientos sociales³⁴⁶. En Recife, Freire vivió una pequeña experiencia con la práctica del método. Tuvo cinco alfabetizandos, quienes consiguieron aprender a leer y a escribir en poco tiempo. Esto animó a Freire a continuar con sus objetivos³⁴⁷.

Fueron las ciudades de Angicos y Mossoró, en Rio Grande do Norte, y en João Pessoa, en Paraíba, en donde aplicó por primera vez la alfabetización por medio de ‘círculos de cultura’. Y puede decirse que es precisamente en este momento donde Freire comienza una pedagogía liberadora. Ya no se trataba solo de alfabetizar, sino de concientizar al alumno respecto de su posición en el mundo. Esta experiencia obtuvo gran fama, puesto que los sujetos fueron alfabetizados, a partir de un método de comprensión crítica de la realidad, en un mes y medio. Ciudades como Rio de Janeiro, São Paulo y Brasília, solicitaron los servicios de Freire. Pero, ¿en qué consiste su método?

El *Método Paulo Freire* comprende dos grandes momentos: el levantamiento del ‘universo vocabular’ y la aplicación de los ‘círculos de cultura’. El universo vocabular corresponde a un cosmos de palabras, ideas o temas de uso frecuente y de gran valor en la cultura de los involucrados, i. e., vocablos asociados a importantes costumbres existenciales. Los círculos de cultura son sesiones dialógicas basadas en la problematización de una palabra o idea del universo vocabular. Esta dinámica se lleva a cabo a partir un método asociado a la mayéutica socrática, es decir, basado en la pregunta más que en la afirmación, para finalmente llegar a una comprensión más completa del tema/concepto. Para Freire la

³⁴⁴ Freire, A., (2006) op. cit.

³⁴⁵ Freire, P. (2008) *Pedagogía del Oprimido*. México DF: Siglo XXI. p. 92

³⁴⁶ Sobre ese momento histórico y político, Carlos Rodrigues Brandão (1991), afirma que fue la única vez que efectivamente la educación en Brasil ha tenido el coraje de ser creativa y soñar que podría servir para liberar el ser humano y para no domesticarlo.

³⁴⁷ Brandao, C., (1991) *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

pregunta es una forma de indagar en la curiosidad, de descubrir cosas, la pregunta es una forma de profundizar lo que no se sabe, es la manera de descubrir mediante la curiosidad, las cosas que aún no se saben o que no se saben bien. El Profesor, para Freire, debe estar abierto a todo tipo de pregunta, sin considerar ninguna de ellas como ‘tonta’, puesto que eso puede matar la curiosidad del alumno. Por el contrario, debe ayudarlo a “rehacer la pregunta, con lo que el educando aprende, haciendo, a preguntar mejor”³⁴⁸

En fin, las palabras reciben el nombre de ‘generadoras’ porque al ser problematizadas promueven desafíos a la comprensión crítica, generan curiosidad por saber más y mejor. También se denominan generadoras porque su discusión hace posible ‘parir’, ‘dar a luz’, saberes antes desconocidos (*mayéu*). Por añadidura, la discusión de las palabras generadoras favorece el apareamiento y la edificación de virtudes, valores y actitudes políticas y morales como el respeto por la opinión del otro, la participación, la tolerancia, la pluralidad.

A continuación, explicaremos los detalles de las dos etapas del método de Freire:

3.2.1 El levantamiento del universo vocabular

En general, antes de Freire los métodos de alfabetización transmitían saberes predeterminados, listos para ser digeridos. Muy por el contrario, en el *Método Paulo Freire* los saberes deben ser construidos junto a los alfabetizandos, partiendo de sus experiencias, de sus conocimientos, de sus creencias, de sus comprensiones sobre el mundo, de sus formas de establecer relaciones con la naturaleza. En este proceso, de acuerdo a Freire, el dialogo es un elemento fundamental.

Freire pensaba que en la educación para adultos, un material ya definido tiende a infantilizar a los educandos y a colocar al profesor como aquel ‘magister dixit’ que todo lo sabe. En este escenario, el profesor transmite conocimientos de manera ‘bancaria’ (los deposita en la conciencia de los estudiantes) y a partir de situaciones que en nada se aproximan a sus vivencias. El docente bancario extiende su comprensión del mundo hacia los alumnos, los domestica, a diferencia del buen educador, quien “rechaza la domesticación de los hombres, su tarea corresponde al concepto de comunicación, no de extensión”³⁴⁹

Para romper la pedagogía bancaria, junto a un numeroso equipo de trabajo, Freire realizaba investigaciones cuyo objetivo era descubrir un universo vocabular representativo de la comunidad que sería alfabetizada. La alfabetización no sería realizada por medio de

³⁴⁸ Freire, P.; Faundez, F., (2002) *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, p. 48

³⁴⁹ Freire, P (2002) *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, p. 24

saberes hechos, absolutos y distantes, sino a partir de los propios conocimientos de los alumnos, de palabras que representaran importantes fenómenos existenciales de su cultura.

Esta primera etapa del Método recibió distintas denominaciones por parte de Freire: ‘levantamiento del universo vocabular’ (en *Educación como práctica de Libertad*), ‘descubierta del universo vocabular’ (en *Concientización*) ‘pesquisa del universo vocabular’ (en *Concientización y Alfabetización*) ‘investigación del universo temático’ (en *Pedagogía del Oprimido*). Aunque de obra en obra algunas palabras cambiaban, como señala Brandão, “siempre permaneció viva la misma idea: la idea de que hay un *universo de habla* de la cultura de la gente del lugar, que ha de ser investigado, levantado, descubierto”³⁵⁰.

En síntesis, las palabras o ideas generadoras no deben ser una invención del investigador. Corresponde que sean conceptos comunes, deseablemente típicos, de las personas que componen la cultura en cuestión, es decir, se trata de vocablos que retratan su experiencia existencial. Para llegar a tales palabras, Freire propone la realización de entrevistas cuyas preguntas favorezcan llegar a “deseos, frustraciones, esperanzas, deseos de participación y, frecuentemente, ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje popular”³⁵¹.

Cuando Freire fue Director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife (antes del exilio), formó un grupo de coordinadores especialistas que debían insertarse en el mundo de quienes iban a ser alfabetizados, de modo de descubrir las palabras que serían parte del proceso de alfabetización y, cuando problematizadas, de lectura del mundo³⁵². El procedimiento de los coordinadores era bien simple: insertarse en el ambiente de los sujetos, realizar entrevistas y, luego de analizar los datos, hacer el levantamiento del universo vocabular. Después de esta acción, agrupaban las palabras a partir de profesiones u oficios. Por ejemplo: en un grupo, las palabras típicas de los albañiles de la ciudad; en otro, aquellas que corresponden a los campesinos y campesinas, es decir, a aquellos que viven en áreas rurales. Producto de este trabajo, este Departamento llegó a contar con un considerable acervo de palabras o ideas generadoras.

Como las entrevistas arrojaban una innumerable cantidad información, los coordinadores realizaban un proceso selectivo-reductivo.

³⁵⁰ Brandao, C. (1991) op. cit., pp. 11-12

³⁵¹ Freire, P., (1986) *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, p. 73

³⁵² Los coordinadores solían ser especialistas que realizaban todo el proceso: seleccionaban las palabras generadoras y luego alfabetizaban y dirigían los círculos de cultura.

Los criterios para la elección de la palabra generadora

El siguiente paso del método es seleccionar las palabras generadoras. Para ello, se consideraba la significación de las palabras para la comunidad investigada. En la mayoría de los casos las palabras salían de frases enteras. Tal como destaca Brandão, quien tuvo extraordinaria experiencia aplicando el método: “frases como esta: (...) ‘los niños de aquí aprenden con los más viejos, viendo a la gente en el campo, en el trabajo todo el día. Los menorcitos ayudan trayendo la comida desde la casa hasta aquí. Los mayorcitos ya agarran la azada y ayudan a limpiar’. De innumerables frases así –frases que recuentan la vida del lugar y que deben recordar todas las situaciones, con todas las categorías de los sujetos– salen las palabras generadoras”³⁵³.

En general eran elegidas entre quince y dieciocho vocablos. El propio Freire apuntaba que no era necesario un gran número para la comprensión de los fonemas básicos de la lengua portuguesa³⁵⁴. Sin embargo, para seleccionar las palabras sí existían algunos criterios preestablecidos:

- a) Riqueza fonética de las palabras: que permitan tratar diversas habilidades fonéticas.
- b) Dificultad progresiva: que las palabras posibiliten componer otros conceptos más difíciles.
- c) Dimensión pragmática: que los vocablos estén cargados de simbolismos sociales, culturales y políticos que recorren o afectan la vida de las personas que los hablan³⁵⁵.

Los dos primeros criterios eran considerados en los métodos tradicionales. Sin embargo el tercero era nuevo y revolucionario, es decir, constituía una invención de Freire.

En el fondo, las palabras seleccionadas debían responder a dos aspectos fundamentales: permitir una progresiva dificultad en la alfabetización y favorecer la discusión sobre problemas que afectan directa e indirectamente la vida de los alfabetizandos.

³⁵³ Brandão, C. (1991) op. cit, p. 14

³⁵⁴ Freire, P. (1989) op. cit.

³⁵⁵ Freire, P., (1986) op. cit. p. 74; Brandão, C., (1991) op. cit., p. 31

3.2.2 Los círculos de cultura

Los círculos de cultura comienzan una vez elegidas las palabras. Se llaman círculos porque «*todos están envueltos en un equipo de trabajo en que todos enseñan y aprenden*». Se llaman ‘de cultura’ porque el círculo produce modos propios, nuevos, solidarios y colectivos de pensar. Los participantes, motivados por la curiosidad de aprender, van entendiendo aquello que construyen a partir de lenguaje, lo que los convierte en seres de historia³⁵⁶. Piensa Freire que “la lengua también es cultura. Ella es la fuerza mediadora del conocimiento; pero también es, ella misma, conocimiento. Creo que todo eso pasa también a través de las clases sociales. Una pedagogía crítica propone esa comprensión cultural dinámica y contradictoria, y la naturaleza dinámica y contradictoria de la educación como un objeto permanente de curiosidad por parte de los educandos”³⁵⁷.

En fin, los vocablos seleccionados eran presentados a los estudiantes, quienes junto al animador del grupo eran desafiados a comprender las situaciones codificadas. Dicho de otro modo, los alfabetizandos eran retados a dialogar en torno a situaciones que aparecían como enigmáticas, y a superar, por lo tanto, sus limitaciones de lectura del mundo por medio de un análisis crítico de la realidad. En consonancia con la concepción teórica y filosófica de Freire, eran discutidos los conceptos antropológicos de cultura, de historia y de ser humano. Se esperaba que este proceso permitiera la concienciación de cada uno de los involucrados acerca de su papel como un sujeto cultural e histórico, capaz de intervenir y transformar la naturaleza por medio de su trabajo.

El proceso de codificación / decodificación era llevado a cabo especialmente a partir de dos dinámicas, las ‘fichas de cultura’ y la ‘lectura de la palabra’:



Paulo Freire aplicando su método dialógico. Fuente: www.projetomemoria.art.br

³⁵⁶ Brandão, (1991) op. cit., p 43

³⁵⁷ Freire, P.; Macedo, D. (2006) *Alfabetização, leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, p. 33

a) Las fichas de cultura

Las fichas de cultura son imágenes que representan experiencias existenciales vividas por el grupo. Luego de la observación y de la lectura, las fichas generan los primeros intercambios de ideas y discusiones entre los estudiantes y entre los alumnos y el animador. Señala Brandão las fichas de cultura “introducen ideas de base que, partiendo de situaciones existenciales, posibilitan la aprehensión colectiva del concepto ‘cultura’ y conducen a otros conceptos fundamentales que muchas veces reaparecerán y serán rediscutidos durante todo el trabajo de alfabetización: ‘trabajo’, ‘diálogo’, ‘mundo’, ‘naturaleza’, ‘hombre’, ‘sociedad’³⁵⁸.



Ficha de cultura usada en Chile.

En *Educación como Práctica de Libertad*, Freire presenta varios ejemplos de fichas de cultura aplicadas a grupos de alumnos. En una de estas imágenes, aparece un indio con un arco y una flecha, cazando a un pájaro. Frente a esa ficha, los educandos eran cuestionados sobre el hecho si las plumas del pájaro, que eran utilizadas para construir coronas, eran o no un elemento cultural. Las reflexiones llevaban a la comprensión de que las plumas en el pájaro pertenecen al mundo natural, sin embargo, cuando el hombre las obtiene y las transforma con su trabajo pasa a pertenecer al mundo cultural³⁵⁹.

En muchas obras Freire narra sus experiencias y aprendizajes en la aplicación del método a partir de imágenes. En esa *Esa escuela llamada vida*, Freire presenta una reflexión acerca de cómo a partir de las discusiones sobre la palabra generadora los educandos tomaban conciencia de que eran agentes transformadores del mundo y productores de cultura³⁶⁰.

³⁵⁸ Brandão, C. (1992) op. cit., p. 21.

³⁵⁹ Freire, P., (1989) *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 128.

³⁶⁰ Freire, P; Betto, F., (1986) *Essa escola chamada vida: depoimentos ao reportero Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.

b) La lectura del mundo y la lectura de la palabra

Mucho se ha divulgado que el método de Freire conseguía alfabetizar a los estudiantes en solo cuarenta y cinco horas. No nos preocuparemos de esto, sino del procedimiento:

Como ejemplo, citamos la palabra **BENEDITO**, un nombre común de las zonas camperas de Brasil. Según Brandão, este concepto fue seleccionado como una palabra generadora en una de las experiencias del *Método Paulo Freire*. La lectura de la palabra era hecha varias veces. Luego, este mismo vocablo era presentado con sus sílabas separadas, **BE – NE – DI – TO** y, posteriormente, cada una de las sílabas eran exhibidas con sus familias silábicas:

BE	Ba – be – bi – bo – bu
NE	Na – ne – ni – no – nu
DI	Da – de – di – do – du
TO	Ta – te – ti – to – tu

Después de varias lecturas, se animaba a los educandos a formar otras palabras utilizando las nuevas sílabas. Algunos ejemplos de palabras formadas por los educandos que participaban del Círculo de Cultura citado por Brandão fueron: botina, banana, dedo, todo³⁶¹.



Ejercicio de escritura del *cuaderno de alfabetización*. Fuente: Instituto Paulo Freire

³⁶¹ Brandao, C. (1991) op. cit

3.2.3 Fundamentación de una metodología dialógica.

Freire aboga por el diálogo como recurso pedagógico en toda su obra. Esto, porque piensa que para que la educación se vuelva humanizante, crítica y constructiva, debe ser dialógica. Sin embargo, la práctica dialógica –reconoce el propio Freire– encuentra diversos obstáculos para concretizarse.

En este contexto, Freire se refiere a la necesidad de concientización acerca de la relación entre opresor y oprimido. El primero es considerado aquel que ‘tiene más’, o sea, que tiene más poderes adquisitivos/materiales y, como tal, es visto como ‘ser más’. Por el contrario, el segundo es aquel que tiene poco o ningún poder adquisitivo y por ello es visto y tratado como ‘ser menos’. Señala Freire que “para los opresores el valor máximo radica en tener más y cada vez más, a costa inclusive, del derecho de tener menos, o simplemente tener nada de los oprimidos”³⁶².

Esta actitud deshumaniza a los oprimidos. Pero, como observa Freire, apoyándose del pensamiento de Fromm, también deshumaniza al opresor, pues ante la tendencia a transformar todo en “cosa”, incluso las relaciones humanas (hacer de los hombres objetos), los opresores acaban por establecer una relación necrófila con el mundo, se deshumanizan a sí mismos. En efecto, de acuerdo a Fromm, al necrófilo le gusta poseer y controlar. La imposibilidad de controlar es vista como una amenaza. Tal forma de actuar aniquila a la vida, al otro y al sí mismo³⁶³.

A pesar de la dificultad de transformación de la deshumanización, Freire reconoce que “solo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos, será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos”³⁶⁴. Y es en este sentido donde la práctica dialógica se hace fundamental.

En su obra más diseminada, *Pedagogía del Oprimido*, define tanto la teoría dialógica – sus dificultades para concretizarse y potencialidades – como también la teoría antidialógica que justamente impone obstáculos al diálogo. En esta obra, Freire afirma que elementos como a colaboración, la unión, la organización y las síntesis culturales pertenecen a la teoría dialógica. Mientras que la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural son propias de la teoría antidialógica.

De acuerdo a Freire, mediante estos elementos los opresores intentan conquistar al otro y mantenerlo bajo su dominio. La única forma de mantener dicho poderío, es

³⁶² Freire, P. (2997) op. cit., p. 60.

³⁶³ Fromm, E., (1967) *El corazón del hombre*. México: FCE, p.41

³⁶⁴ Freire, P., (2007) op. cit. p. 41.

manteniendo al oprimido dividido, pues la unión y la colaboración entre los oprimidos amenazan el poder del opresor.

Para la liberación, Freire resalta que para que los elementos de la acción dialógica se vuelvan positivos, es necesaria la confianza, la fe en la capacidad de los seres humanos transformar el mundo, el amor a la humanidad y el pronunciamiento de la palabra verdadera, rechazando la dicotomía entre la acción y la reflexión. Esto, porque considera que el énfasis en la primera – la acción – lleva al activismo; el énfasis en la segunda, lleva al verbalismo. De este modo, Freire propone entender la acción y la reflexión como elementos indisociables, puesto que aseguraría el alcanzar la *praxis transformadora*. En ese sentido, la acción dialógica requiere coherencia entre lo dicho y lo hecho, pues como afirma Freire, “es la práctica lo que valida el discurso y no lo contrario”³⁶⁵. De nada sirve un impecable discurso sin una práctica en concordancia³⁶⁶.

De acuerdo a Freire, todos estos elementos dependen de la concientización, de la educación humanizadora. Pero cómo entonces es posible garantizarlos si el propio Freire reconoció que la educación formal, en el seno de la escuela, se hace histórica y mayoritariamente por medio de una “educación bancaria”, es decir, una educación que se restringe al depósito del conocimiento del profesor hacia el alumno, visto este último como alguien que nada sabe y debido a eso debe mantenerse en una postura pasiva. Entonces, ¿no sería justamente la educación escolar la más relevante en el sentido de aportar para el proceso de liberación?

Entendemos que justo en este punto, Freire ofrece una de sus mayores aportaciones a la pedagogía y, en especial, a la pedagogía latinoamericana. Esto, porque Freire coloca en la mesa el hecho que la educación formal tiene la obligación de asumir el rol de educar/concientizar a los estudiantes sobre la necesidad de la liberación entre oprimidos y opresores. Para Freire, es necesario que el docente reconozca que la educación no es neutra, y que se cuestione sobre su actuación: ¿educar para qué?, ¿porque?, ¿a favor de qué y contra qué? Interrogantes como estos ayudarán al docente a tomar consciencia de su papel en cuanto agente transformador.

La educación transformadora y humanizadora, al fundamentar la necesidad del dialogo para desarrollarse, implica reconocer que todos poseemos saberes, aunque adquiridos en distintos contextos. Es claro que Freire comprendía que la educación ocurre en todos los espacios, y que no se limita solo a la educación en la escuela, puesto que “para

³⁶⁵ Freire, P., (2005b) *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, p.61

³⁶⁶ Pues a estas alturas sabemos que este no es solo un problema para Freire, es también el gran problema de la educación de la moralidad: hacer coincidir las palabras con los actos es una de sus mayores, y más difíciles, metas.

saber es necesario apenas estar vivos, así, las personas saben”³⁶⁷. Freire propone una educación basada en la comunidad. Su profundo sentir cristiano, mezclado con su idea de revolución, lo llevó a pensar que la escuela, el mundo, es un lugar en donde los hombres y las mujeres deben vivir en condiciones de amor y de igualdad.

Hemos terminado nuestra presentación de las ideas principales del profesor brasileño. Las explicaciones y justificativas sobre nuestra adaptación de su método para la educación de la moralidad serán presentadas en la próxima parte de nuestra tesis, la empírica.

³⁶⁷ Freire, P.; Horton, M. (2005) *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, p.86

PARTE EMPÍRICA



PRESENTACIÓN

Esta fracción de nuestro estudio corresponde a la respuesta empírica del interrogante inicial: *¿qué puede favorecer el Método Paulo Freire, con algunas adaptaciones, para el desarrollo dialógico de la moralidad en estudiantes adolescentes?* En el capítulo anterior explicamos que el *Método Paulo Freire* tiene dos momentos esenciales: el levantamiento del universo vocabular y la realización de los círculos de cultura. Pues la aplicación de estos dos momentos constituye nuestro trabajo de campo, dividido también en dos instancias:

CAPÍTULO IV: EL UNIVERSO VOCABULAR

El objetivo cardinal de este capítulo fue *levantar, mediante distintas técnicas e instrumentos de investigación aplicadas especialmente a estudiantes adolescentes, un universo vocabular de veinte palabras o ideas generadoras asociadas a temas morales*. En consonancia, explicamos los fundamentos, características, instrumentos y técnicas de investigación de la metodología seleccionada. Luego, describimos los hechos que nos permitieron encontrar el escenario y los sujetos de estudio; finalmente narramos las acciones en el campo y analizamos los datos que nos posibilitaron levantar el universo vocabular deseado.

CAPÍTULO V: LOS CÍRCULOS DE CULTURA

Los objetivos norteadores de este capítulo fueron dos: *aplicar la dinámica círculos de cultura con estudiantes adolescentes a partir de veinte palabras o ideas generadoras; analizar los resultados obtenidos para llegar a conclusiones particulares, generales y para establecer algunos interrogantes*. Comenzamos explicando las dinámicas que usamos para trabajar las palabras generadoras. Luego, describimos los resultados de estos ejercicios; es decir, presentamos el análisis de datos.

CAPÍTULO IV
EL UNIVERSO VOCABULAR

OBJETIVOS DEL CAPÍTULO IV

En general

- *Levantar, mediante distintas técnicas e instrumentos de investigación aplicadas especialmente a estudiantes adolescentes, un universo vocabular de veinte palabras o ideas generadoras asociadas a temas morales.*

En lo específico

- *Explicar los fundamentos de la metodología seleccionada, sus características principales, sus límites, posibilidades y el procedimiento para analizar la información colectada.*

- *Justificar la elección de las técnicas e instrumentos de investigación que elaboramos y empleamos en nuestro estudio de campo.*

- *Describir y explicar la organización y el proceso de todas nuestras acciones en el campo.*

- *Analizar los datos colectados para levantar un universo vocabular de contenido ético y representativo de nuestros sujetos de estudio.*

4.1 Metodología cualitativa: acercamiento a los fundamentos y características.

En ciencias sociales, ciencias de la educación y otras ciencias humanas, dependiendo de nuestros supuestos, intereses y propósitos, surge de inmediato la necesidad de elegir un argumento metodológico entre varias posibilidades. La elección de un método u otro no es fácil, porque se debe tener en claro una diversidad de aspectos, como el tema de interés, el objeto de estudio o la elección escenario en que se desea investigar¹. Debido a ello, seleccionar la metodología requiere de un proceso previo que responda a los intereses particulares del investigador. En nuestro caso, las características procesuales del método dialógico de Paulo Freire, aun con nuestras adaptaciones y aplicado a estudiantes adolescentes, están en íntima conexión con los argumentos de la metodología cualitativa.

En el capítulo anterior, hemos explicado que Freire entiende que para descubrir las palabras o ideas generadoras es necesario relacionarse directamente con los involucrados; esto es, insertarse en su mundo para entrevistarlos y participar de sus conversaciones, de sus ritos, o simplemente para observar lo que hacen. Esto, con el objeto de descubrir qué cosas (acciones, ideas, esperanzas, objetos, etc.) recorren sus vidas. Por cierto, son estas cosas las que posteriormente se someten a un proceso de análisis para luego levantar las palabras generadoras que componen lo que Freire llama ‘universo vocabular’. Estos vocablos, que inicialmente son utilizados para alfabetizar, son puestos en debate mediante interacciones dialógicas a partir de los denominados ‘círculos de cultura’. En los círculos de cultura las palabras se convierten en ‘temas generadores’. Estas son razones suficientes para entender que todo el proceso del *Método Paulo Freire* es cualitativo, razón por la en este y en los próximos apartados explicaremos los fundamentos y características de la metodología cualitativa y justificaremos los instrumentos que aplicamos en nuestro estudio de campo para levantar el universo vocabular.

La raíz etimológica de la palabra metodología es de voz griega: *methodos*. Este vocablo es la unión de dos palabras: ‘*meta*’ (fin u objetivo) y ‘*hodos*’ (camino). En ese sentido, *Methodos* es el camino a recorrer para concretar un objetivo². ‘*Logia*’, por otra parte, significa conocimiento o estudio, y en algunos casos se traduce como razón. Entonces, desde su concepción etimológica, el vocablo metodología significa estudiar la forma de recorrer un camino que nos permita llegar a un fin deseado, pudiendo ser este material o ideal. No obstante, en la actualidad el concepto metodología se ha tornado más específico y es

¹ Taylor, S.J; Bodgan, R., (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, España, p. 15

² Cfr. Manfredi, S., (1993) *Metodologia do ensino, diferentes concepções*. Universidade de Campinas, São Paulo, Brasil (sin núm.).

generalmente entendido de dos formas: como un conjunto de procedimientos lógicos y metódicos que, apoyados en técnicas de proceso, permiten adquirir conocimientos o explicar una realidad con mayor o menor grado de incerteza; o bien, como la manera en que afrontamos o estudiamos un hecho, problema o fenómeno y las acciones que realizamos para llegar a respuestas que nos permitan comprenderlo³.

En ciencias sociales, han predominado dos caminos para abordar un hecho o fenómeno social: mediante procedimientos cuantitativos o cualitativos⁴. El método cuantitativo busca entender la realidad social desde una visión objetiva, pues pretende ser libre de las disposiciones o presunciones tanto del investigador como de los sujetos de estudio, i. e., intenta despojarse de subjetividades. En efecto, su argumento teórico-procesual tiene como fin llegar a conocimientos objetivos, potencialmente generalizables. Y con el objeto de describir, explicar o establecer asociaciones de causalidad entre las variables de una realidad o fenómeno, este método ofrece como instrumento de recolección de datos, por excelencia, el cuestionario. Aunque también comprende el análisis de inventarios o cualquier tipo de material que acceda a ser examinado cuantitativamente, para luego ser descrito a partir de magnitudes. Por cierto, los instrumentos y técnicas del método cuantitativo producen información susceptible a análisis estadísticos. Además, esta metodología generalmente inicia su estudio a partir de la elaboración de una probabilidad o hipótesis (es inductiva), que a lo largo del proceso investigativo, y producto de los datos que revelan la aplicación de sus instrumentos, acostumbra ser demostrada o descartada⁵.

Desde otro enfoque, el método cualitativo asume una realidad social subjetiva, en tanto se aplica al estudio de las relaciones, de las creencias, de las percepciones, de los anhelos, de las frustraciones y de las opiniones de la gente. Esto, con el objeto de interpretar lo que las personas hacen respecto de cómo viven (sienten y piensan) y construyen y/o mantienen su cultura. En ese contexto, la metodología cualitativa entiende que el mundo social está compuesto por sujetos capaces de dar significados, mediante el habla y la acción, a las cosas que experimentan. Por lo tanto, su tarea es describir estos significados con el fin de comprenderlos⁶. De acuerdo a Taylor y Bogdan, la investigación cualitativa se refiere a aquella investigación que para comprender un fenómeno social desde su raíz “produce datos

³ Cfr. Minayo, M., (2010) *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, pp. 43-45; Abbagnano, N., (2007) op. cit. pp. 719-720

⁴ También existe el método mixto o integrador, que combina ideas del método cualitativo con el cuantitativo.

⁵ Cfr. Taylor, S.J.; Bogdan, R., op. cit. p. 16; Gijón, M., (1998) *Espacios de Educación Moral en una comunidad escolar*. Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, p. 65.

⁶ Cfr. Ruiz, J., (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 31-32; Minayo, M., op. cit. p. 57

descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”⁷.

Hemos elegido el método cualitativo porque reúne, entre otros elementos, tres que nos parecen muy importantes y que colaboran sustancialmente en la fundamentación y realización de nuestro estudio: obliga al investigador a insertarse en un escenario real, lo permite comprender desde su interior, con la diversidad de sus características y significados, la lógica de los fenómenos que se estudian. En consecuencia, la metodología cualitativa permite producir material empírico a partir de datos colectados de primera mano. Por último, al tener la característica de ser flexible, accede a que al investigador cree ideas y/o tome decisiones que se escapan al marco metodológico –mas sin perder el sentido de la investigación– sobre todo cuando emergen acontecimientos que la teoría del método, por sí solo, no es capaz de resolver.

4.1.1 Características de la metodología cualitativa

En este apartado queremos distinguir entre la investigación y el investigador. Para ello, y a pesar que probablemente debería entenderse la investigación cualitativa como un todo (un vínculo íntimo entre el método y el investigador), presentamos aisladamente las características que son propias de la investigación y de quien investiga⁸:

Sobre la investigación, se destacan estas tres características: (1) *Es inductiva*: la comprensión del fenómeno y el desarrollo de conceptos sobre este, son a partir de los datos obtenidos y no de ideas preconcebidas. (2) *Es un arte*: en la investigación pueden surgir (sucede en muchos casos) acontecimientos imprevistos que la teoría por sí sola no es capaz de atender. Cuando esto ocurre, el investigador se hace el artífice de la investigación, no la metodología, que es solo una guía. (3) *Es holística*: se estudia el fenómeno en el escenario y en las situaciones de las personas que viven en él, i. e., es naturalista. También cabe destacar que los escenarios y las personas son considerados como un todo, no reduciéndose a variables.

En relación al investigador, se resalta lo siguiente: (1) *Asume una postura naturalista*: para alejar lo más que pueda todo tipo de influencia, el investigador cualitativo deja que los

⁷ Cfr. Taylor, S.J.; Bogdan, R., p. 20

⁸ Cfr. Taylor, S.J.; Bogdan, R., op. cit. pp. 20-22; Bogdan, R.; Biklen, S., (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, pp. 47-51 y 63-70; Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, pp. 33-34; Triviños, A., (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação: positivismo, fenomenologia e marxismo*. Campinas: Atlas, pp. 128-131

hechos se den de la forma más natural posible, sin intervenir en ellos, y, aunque no puede eliminar todo tipo de efectos sobre los sujetos, los intenta reducir lo más posible, para luego considerar su influencia en el análisis de datos. En efecto, al intentar no intervenir, el investigador procura experimentar la realidad tal y como los sujetos de su estudio la ven, la asumen o la transforman. (2) *Es parcial y abierto*: suspende sus creencias, prejuicios, o toda aquella concepción propia que le impide entender el fenómeno en su estado real. No prevé nada como entendido, ni sobreentendido, puesto que todo lo asume como digno de investigar. (3) *Valora todo*: cuando investiga a un grupo, considera todo como algo importante, y a todos los sujetos como relevantes. Esto, debido a que procura llegar a una comprensión del fenómeno considerando incluso los detalles y las individualidades. (4) *Tiende a ser humanista*: está abierto a entender un problema social que aqueja a un grupo, a una sociedad, a un país, al mundo, para dentro de lo posible colaborar en su mejora. Quiere entender a los sujetos estudiados a partir de sus dolores, de sus frustraciones, de sus esperanzas, de su amor. También sus intenciones pueden contemplar dar voz y participación a personas que han sido dejadas de lado. (5) *Procura dar énfasis a la validez de la investigación*: la validez de su investigación radica en ajustarse siempre a lo que los sujetos investigados dicen y hacen. La información recolectada ha de mantener el sentido que estos le confieren, excluyendo el investigador, de sí mismo, la tentación de adherirle un sentido propio (mediante ideas preconcebidas o ideologías).

4.1.2 Límites y posibilidades de la metodología cualitativa

Son muchas y variadas las críticas sobre las posibilidades de éxito de la metodología cualitativa; sin embargo, a nuestro entender, son tres las más relevantes y que puntualmente pueden poner en conflicto nuestra investigación. La primera crítica que recibe el método cualitativo, es la idea de su cuestionable obtención de datos objetivos que puedan ser generalizados. Aquello es en parte correcto, puesto que este procedimiento asume una realidad social subjetiva: la visión o significados sobre el fenómeno de estudio a partir de las personas que lo viven o experimentan. No obstante, para la investigación cualitativa también es importante la objetividad, puesto que al reconocer la complejidad de las cuestiones sociales, el método cualitativo teoriza, revisa críticamente el conocimiento acumulado sobre el tema de estudio, establece conceptos y categorías, y en función de aquello utiliza técnicas adecuadas para recolectar datos, al mismo tiempo que realiza análisis específicos y contextualizados de estos. Además, se debe considerar que la objetividad del método cualitativo no es explícita, como ocurre en la investigación cuantitativa, mas puede

observarse el contenido objetivo a lo largo del proceso de investigación y en las conclusiones que el investigador presente de acuerdo a los datos revelados por los sujetos de estudio⁹. En efecto, es debido a esta objetividad desarrollada durante el proceso de investigación –lo que no desmerece que la investigación esté situada en una realidad subjetiva– que se sostiene que los grandes problemas o fenómenos sociales, si el objetivo es llegar a una acabada comprensión de estos, se deberían estudiar a través de una investigación cualitativa. Se piensa que si se pretende analizar un conjunto complejo de interacciones y de configuraciones de situaciones, como lo es el estudio de un grupo social, tan solo el procedimiento cualitativo es capaz de aprehender, comprender y analizar con un alto nivel de validez¹⁰.

Otra crítica que recibe la metodología cualitativa se retrata en su flexibilidad. No en pocos casos sucede que lo que se va descubriendo mientras se investiga se apega muy poco, o nada, a los objetivos iniciales de la investigación, y en consecuencia estos se deben alterar o en el peor de los casos excluir para formular nuevos fines. El problema no está en la modificación, sino en lo que resulta de esta, pues si las alteraciones no son las adecuadas, se perdería el sentido del estudio. Por ello, cuando el investigador altere los objetivos, o si el caso lo amerita los construya de nuevo, debe hacerlo de modo que estos correspondan lo más posible a los datos que los sujetos de estudio van revelando. Nunca debe alterar los datos con el fin de validar sus objetivos iniciales. Esto último también permite entender que parte de la validez del método cualitativo depende de la honestidad que el investigador presente ante el fenómeno, el que debe ser tomado como inalterable.

La última crítica que queremos destacar, quizás la más fuerte y válida, es la influencia que puede generar el investigador sobre los sujetos de estudio. Aquello, porque existe el ‘ambiente natural’ y el ‘ambiente con la presencia del investigador’. Puede resultar, sobre todo en los primeros días, que el comportamiento de los sujetos no sea el más original, debido a que pueden modificar su comportamiento buscando agradar (o desagradar) a quien investiga. Por ello, el investigador debe percibir muy claramente su nivel de influencia en la manera de comportarse del grupo, o de algunos miembros del grupo sobre otros. Si hubo influencia detectada al comienzo de la investigación, o en cualquier otro momento, esta se debe considerar cuando se analicen los datos colectados.

⁹ Cfr. Minayo, op. cit. pp. 61-62

¹⁰ Cfr. Groulx, L., (2008) *Contribuição da pesquisa qualitativa a pesquisa social. En: A pesquisa qualitativa, epistemológicos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 109-115

4.2 Técnica e instrumentos de investigación cualitativa aplicados en nuestro estudio

En lo que respecta al área de Educación, aunque pueden ser muy remotos, desde que Jean-Baptiste de La Salle impulsó la creación de establecimientos educativos colectivos, y abiertos al ingreso de los pobres, no son pocos los registros descriptivos sobre lo que ocurría en una sala de clases. Si estos estudios se clasificaran según la nomenclatura actual, con seguridad se diría que pertenecen a estudios cualitativos. Sin embargo, en lo formal, la metodología cualitativa en educación encuentra lugar luego de los avances metodológicos iniciados por la Escuela de Chicago. No todo fue fácil, en los años 50 dicho método en el área de Educación aún no encontraba la solidez que esperaba, solo a inicios de los años 60 hubo una sustantiva tendencia de desvelar el “currículo oculto” de la sala de clases, i. e., descubrir mediante un trabajo de campo los mensajes implícitos sobre socialización escolar (relaciones entre alumnos y entre profesores y alumnos), para además de comprender las ideas explícitas, entender aquello simbólico que la escuela traspasaba a los estudiantes¹¹.

Dichas investigaciones fueron en la mayoría de los casos a partir de la observación y del registro, lo que involucraba mantener un contacto distante con los sujetos de estudio. El contacto más directo con estos vino a darse a través de la entrevista en profundidad, con preguntas previamente elaboradas (considerando también la validez de las preguntas espontáneas) y una observación donde se podía participar, lo que generó que el investigador mantuviera un contacto más cercano con los sujetos. De este modo, ambas técnicas de investigación fueron dando molde a lo que hoy es parte íntegra de la investigación cualitativa, su técnica e instrumento por excelencia: la observación participante y la entrevista¹². Y es en consideración de la naturaleza de estas, que el investigador cualitativo en educación, y en otras áreas, asume el papel de ser quien está “continuamente preguntando a los sujetos de estudio, con el objetivo de percibir aquello que ellos experimentan, el modo como ellos interpretan sus experiencias y el modo como ellos mismos estructuran el mundo social en que viven”¹³.

Antes de seguir avanzando, queremos recordar el objetivo que fundamenta nuestras primeras acciones en el campo: *descubrir, mediante distintas técnicas e instrumentos de investigación aplicadas especialmente a estudiantes adolescentes, 20 palabras o ideas generadoras de diálogo*. Pues nuestro estudio de campo tuvo como escenario un colegio

¹¹ Cfr. Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. pp. 34-45

¹² Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., op. cit. p. 29

¹³ Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 51

estadual de Sao Paulo Capital, Brasil. Los sujetos de estudio fueron estudiantes adolescentes de entre quince y diecisiete años. Para proceder cualitativamente, utilizamos la técnica observación participante y dos instrumentos de investigación cualitativa: la entrevista y el cuestionario mixto.

Cabe destacar que la elección de esta técnica e instrumentos no fue una decisión totalmente nuestra, nos adaptamos a las condiciones fácticas, organizativas y logísticas que el escenario de estudio nos presentaba. Finalmente, pudimos hacer lo siguiente:

PARA LEVANTAR EL UNIVERSO VOCABULAR

<i>Técnica o instrumento</i>	<i>Descripción</i>
<i>Observación participante</i>	<i>Observamos tres clases con el fin de conocer a los alumnos, de presentarnos y de explicarles nuestro proyecto.</i>
<i>Observación participante</i>	<i>Establecimos contacto dialógico con estudiantes adolescentes en cinco recreos de patio.</i>
<i>Entrevista</i>	<i>Aplicamos una entrevista grupal a ocho alumnos de entre quince y diecisiete años.</i>
<i>Cuestionario</i>	<i>Aplicamos cuestionarios mixtos a veinte estudiantes y otro a diez docentes.</i>

4.2.1 La observación participante

De manera global, la observación participante se define como aquella técnica “que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”¹⁴. Como complemento, Velasco y Díaz de la Rada entienden la observación participante como una técnica de producción de material empírico aplicada en el trabajo en el campo y en interacción socio-afectiva con las personas que viven en este. Para ambos autores, la aplicación de esta técnica obliga al investigador a describir detalladamente todo lo que él hace en el escenario de investigación, como observaciones, diálogos o acciones en que participa, entrevistas espontáneas, etc., con los sujetos de estudio. En el fondo, esta técnica exige al investigador insertarse en un escenario público o privado para observar y registrar el comportamiento de los sujetos en su ambiente natural, con el objetivo primario de hacer

¹⁴ Taylor, S.J.; Bogdan, R., op. cit. p. 31

notas descriptivas sobre las interacciones que estos mantienen por medio de su habla y de sus costumbres. Gracias a ello, el investigador obtiene/produce material de primera mano¹⁵.

Ahora bien, para cumplir una correcta aplicación de la observación participante, el investigador se ve obligado a actuar en consonancia a lo siguiente¹⁶: no ofenderse con las respuestas que puede encontrar en los sujetos; evitar actuar de acuerdo a sus creencias o ideologías; intentar no hacer más de lo que los sujetos de estudio le permiten que haga; no tomar el protagonismo en las acciones, dejar siempre que los sujetos de estudios sean los protagonistas; mantenerse siempre pasivo y de buen ánimo; ser amigable y humilde en todo momento. Estos modos de ser son determinantes en el resultado final del estudio, especialmente por dos motivos: permiten mantener relaciones dialógicas y factuales en un clima de confianza, lo que generaría que los sujetos actúen con la mayor naturalidad posible; favorecen que el investigador comprenda cuál es su rol dentro del grupo, puesto que distinto es el ‘grupo sin él’ que el ‘grupo con él’.

Otra variable significativa que el observador participante debe considerar, es relacionarse profundamente con los informantes clave, pues son estos los que “apadrinan al investigador en el escenario y son sus fuentes primarias de información”¹⁷. Los informantes clave, suelen ser quienes mejor conocen las intenciones del investigador e intentan, consecuente a ello, orientarlo en cómo obtener la información que necesita. Cabe destacar que esto no disminuye la importancia de los otros informantes, pues fijarse en los clave puede servir para reforzar o profundizar el contenido de la información que se va recolectando del grupo en general.

4.2.1.1 Observación participante en nuestro estudio

Luego de conseguir el escenario de investigación, para levantar el universo vocabular nuestro primer ejercicio fue aplicar esta técnica en cinco oportunidades y en diferentes contextos. Cabe destacar no buscábamos un universo conceptual indefinido, sino uno

¹⁵ Velasco, H.; Díaz de la Rada, A. (1997/2006) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta; Gray, D., (2012) *Pesquisa no mundo real*. Ed. Artmed, São Paulo, pp. 322-323; Cfr. Taylor, S. J.; Bogdan, R., pp. 47-49

¹⁶Cfr. Bogdan, R. y Biklen, S., op. cit. pp. 115-124; Cfr. Velasco, H.; Díaz de la Rada, A. (1997) pp. 217-219; Triviños, A., op. cit. pp. 149-150; Gray, D., op. cit. pp. 332-333

¹⁷ Taylor, S.J.; Bogdan, R., op. cit. P. 31

compuesto por palabras importantes y frecuentes que, llegada la hora de trabajar los ‘círculos de cultura’, permitiesen discutir directamente sobre temas de contenido moral¹⁸.

De acuerdo al nivel de asociación de los informantes con la naturaleza de nuestro estudio, hicimos diferencias: los alumnos y alumnas serían lógicamente nuestros informantes primarios, mientras que los profesionales y funcionarios del Colegio serían secundarios. Las experiencias que nos proporcionaron los datos más trascendentes fueron algunas interacciones con los estudiantes en períodos de recreo y en unos pocos y aislados diálogos de ‘corredor’. Otra aportación relevante fue originada por conversaciones, en su mayoría espontáneas, con algunos profesionales y funcionarios del Colegio (profesores, equipo de gestión, secretarías, portera, auxiliares de aseo y celadora).

De los estudiantes adolescentes: fueron ocho las ocasiones y dos los escenarios: a) ingresamos tres veces a las salas, con alumnos y profesores y en horario de clases; b) aplicamos observación participante en cinco oportunidades en el patio del colegio y en horario de recreo.

a) *Idas a sala de clases:* retratan nuestro primer encuentro cara a cara con los alumnos. Nuestros objetivos eran simples y exploratorios: presentarnos, explicarles brevemente nuestro trabajo, conocerlos un poco y ejercitar de nuestras primeras notas de campo, que era algo en lo que teníamos escaso ejercicio. Se nos permitió ingresar a tres cursos, un segundo y dos terceros de enseñanza media. Las tres experiencias nos permitieron observar cosas trascendentes, v. gr., que los estudiantes eran inquietos pero participativos, y mostraron cuantioso interés por participar de los ‘círculos de cultura’. Fue un ánimo inicial que nos motivó bastante, generar oportuna confianza y voluntad de participación.

b) *Encuentros en el recreo:* en cinco entretiempos, dos de 30 minutos y tres de 15, pudimos hacer dos cosas: observar el comportamiento de algunos alumnos y conversar con ellos abiertamente¹⁹. Para estas instancias nuestras estrategias eran más específicas. En su ambiente natural: observarlos y escucharlos sin intervenir, por una parte; conversar e intervenir haciéndoles preguntas (premeditadas y espontáneas), por otra. Lógicamente, todas estas acciones compartían un fin excelso: descubrir qué cosas, hechos, fenómenos, deseos, esperanzas, ritos, etc., dentro o fuera del ámbito escolar y retratados en palabras de su habla común, les eran importantes o recorrían significativamente sus vidas (universo vocabular).

¹⁸ ¿Por qué? porque los círculos de cultura iban a tener un tiempo determinado y no muy extenso. 50 minutos para cada círculo, fue la condición dada por el Colegio donde hicimos nuestro estudio. Por lo tanto, las palabras debían rápidamente llevar a la reflexión ética.

¹⁹ La verdad es que los diálogos a veces pasaban a ser *entrevistas*. Si bien hicimos preguntas espontáneas, esperábamos los momentos oportunos para hacer nuestras preguntas premeditadas.

Entonces, si la información que colectamos yendo a la sala en horario de clases fue relevante, nuestros encuentros con los alumnos en recreo resultaron ser en extremo valiosos para nuestros objetivos, puesto que favorecieron que elaboráramos un primer bosquejo o listado de palabras o ideas generadoras²⁰.

De los profesionales y funcionarios: la mayoría de estas personas no nos brindaron mucha información, intuimos que debido a la cantidad enorme de labores que debían cumplir en el día a día. P. ej.: muchos profesores trabajaban en dos colegios y andaban, como se dice en buen coloquial, ‘a la carrera’, siempre en sus espacios libres revisando pruebas o planificando clases. Muy similar era el caso de las secretarias y auxiliares de la educación, sus ocupaciones diarias eran tremendas. No obstante, menester es señalar que dentro de este universo de potenciales informantes hubo cuatro que, aun teniendo poco contacto con ellos, nos colaboraron y no poco: la Portera, la encargada de Biblioteca, la Psicopedagoga y una Profesora de Sociología nos ayudaron en cuestiones logísticas y nos brindaron información sobre la historia y la cultura escolar del establecimiento.

Nuestros padrinos: nuestra buena experiencia como investigadores se debe a dos personas en especial, el Profesor de Filosofía y el Coordinador Académico, quienes al ‘apadrinarnos’ nos auxiliaron en cosas que no íbamos a tener acceso o dominio propio: a) en el plano logístico, consiguieron que hiciéramos observación participante, que aplicáramos la entrevista y los cuestionarios, y que realizáramos los círculos de cultura en la Biblioteca; b) en el contexto organizativo nos ayudaron a elaborar el plan de acción; c) en cuanto a nuestra búsqueda de datos y significados, nos brindaron información privilegiada sobre el *modus operandi* del Colegio, sobre el comportamiento y las costumbres de los estudiantes y sobre la relación de estos con los profesores; d) cumplían amablemente un papel de mediadores entre nosotros, los profesores y funcionarios, para que estos fueran atenciosos y nos ayudaran en la medida que pudieran. Dicho de otro modo, en el contexto de la cultura escolar y a sabiendas de los objetivos de nuestro estudio, hicieron el papel de nuestros padrinos²¹.

²⁰ Muchos de estos hallazgos terminaron siendo palabras o ideas generadoras. También gracias al resultado provisorio este ejercicio (análisis de dato durante el proceso) pudimos armar la entrevista y el cuestionario. Vale decir, estos dos últimos instrumentos no surgieron de la nada, sino a partir de una base una que ellos mismos nos dieron.

²¹ Intentando ser más detallistas, luego de algunas reuniones en que llegábamos a acuerdos, el Coordinador organizaba nuestras acciones y actuaba como intermediario entre nosotros y algunos profesionales (para que estos nos apoyaran y no desconfiaran de nuestro trabajo). Por su parte, el Profesor de Filosofía siempre nos apoyaba en la aplicación de nuestro estudio. Tanto se interesó, que nos pidió y leyó algunos libros de Paulo Freire para entendernos mejor. En síntesis, estos dos padrinos nos aconsejaban con extraordinaria amabilidad cómo debíamos ‘movernos’ en el Colegio para no causar recelo, confusiones o problemas. Además, nos pidieron el favor de entregarles una copia de nuestra tesis. “Ese será nuestro pago”, nos decían.

4.2.2 La entrevista

En su concepción global, las entrevistas corresponden a encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes. Estos encuentros, están “dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”²². Según su naturaleza, las entrevistas pueden clasificarse en cinco tipos: 1. *Exploración de la opinión*: el investigador estructura un cuestionario que condiciona al informante a dar respuesta únicamente a preguntas previamente elaboradas. 2. *Semi-estructurada*: se combinan preguntas cerradas y abiertas, las últimas permiten al entrevistado fluir sobre el tema, sin salirse del sentido de la pregunta formulada. 3. *Abierta* (o en profundidad): el entrevistado puede hablar libremente sobre el tema, mas el investigador procura mediante preguntas espontáneas generar profundidad en las reflexiones del informante. 4. *Focalizada*: está destinada a esclarecer apenas un determinado problema. 5. *Proyectiva*: invita al entrevistado a dar opinión sobre algo que vivió, vio o leyó (películas, libros, etc.)²³.

En relación a los tipos de preguntas, suelen ser dos las más frecuentes: 1. *Descriptivas*: siempre en conexión al tema, que describan y/o enumeren cosas, hechos (pretéritos o contingentes), ritos, ideas, sueños, anhelos, frustraciones, etc., que para los entrevistados son importantes, o bien, que cuenten lo que recuerdan de estos. 2. *De opinión o de valor*: que den libremente su opinión, o emitan juicios, sobre determinados temas, hechos, ritos, deseos, sentimientos, sueños, decepciones, etc. Y para que las respuestas lleguen a ser satisfactorias, es necesario que el investigador tome una actitud neutra (que no emita juicio de las respuestas), relajada (que invite al entrevistado a soltarse), que transmita confianza y motive a los informantes a actuar y hablar libremente. Para lograr estas cosas, conviene que el entrevistador inicie la entrevista hablando cualquier cosa y con simpatía. A este empuje se le llama ‘romper el hielo’²⁴.

Durante la entrevista hay dos actitudes muy importantes: primero, mantener a los entrevistados hablando e informando cosas, y si estos se llegasen a desviar un poco del tema de la pregunta, será tarea del entrevistador ‘hacerlos volver’; segundo, se debe prestar siempre atención, pues a pesar que la respuesta pueda no ser satisfactoria, la atención es una muestra de agrado y de respeto, y esto promueve un ambiente de aceptación de diferencias. Mediante este gesto, el investigador amablemente puede hacer preguntas espontáneas que

²² Taylor, S. J.; Bogdan, R., op. cit. p. 101.

²³ Cfr. Minayo, M., op. cit. p. 261-262; Marconi, M.; Lakatos, E., (1990) *Técnicas de pesquisa*. Sao Paulo: Atlas, p. 85; Triviños, A., op. cit. pp. 150-152.

²⁴ Cfr. Taylor, S. J.; Bogdan, R., op. cit. pp. 115-119

sitúen al entrevistado en el objeto de la pregunta. En el fondo, se debe actuar de modo que los entrevistados clarifiquen sus respuestas, que den ejemplos que ilustren su pensar o sentir; estimulen su memoria, que recuerden en detalle las cosas que hablan; entrelacen la información o la lleven a otros aspectos importantes; afirmen o duden de las cosas; retraten problemas en común e individuales de su vida cotidiana (dentro del contexto y escenario del grupo)²⁵. Por último, menester es señalar que la información que dan los entrevistados idealmente debe quedar registrada mediante grabaciones en audio, o vídeo-audio, siempre que los informantes lo consientan. Si es posible hacer la grabación, se recomienda al entrevistador llevar un cuaderno de apuntes. Este le permitirá tomar notas de cosas que la grabadora no es capaz de registrar, v. gr., expresiones de miedo, nerviosismo, fastidio, de duda de los participantes; o bien, sobre su propia actuación²⁶. Esto podrá mejorar su participación en los próximos encuentros con los informantes.

4.2.2.1 La entrevista en nuestra investigación

La aplicación de la entrevista fue nuestra segunda acción de colecta de datos. Este instrumento no surgió *ex nihilo*, fue elaborado en consideración de cuatro aspectos: 1. de los datos obtenidos hasta el momento; 2. de aquellas cosas que queríamos averiguar y que hasta ese entonces intuíamos, sabíamos muy poco o nada; 3. del contexto social y cultural de los alumnos y alumnas; 4. de las exigencias logísticas y organizativas del Colegio. En otras palabras, la entrevista fue elaborada a partir de una lectura de los datos colectados mediante la observación participante; en consideración que el Colegio nos permitió aplicar una sola entrevista, en 45 minutos y a ocho estudiantes; a partir de nuestras lecturas o audición de discursos periodísticos y de textos académicos sobre la cultura adolescente y juvenil (en especial de Sao Paulo) y, como vivimos en Brasil, de nuestras propias intuiciones.

En consideración de estos factores, sobre todo por las exigencias organizativas del Colegio²⁷, la entrevista tuvo como predominio la *exploración de la opinión*, esto es, a partir de preguntas hechas de antemano. Los tipos de interrogantes fueron en su mayoría *descriptivos* (describir o enumerar cosas, ritos, anhelos, frustraciones, etc.), algunas de *opinión o de valor* (opinar o emitir juicios, sobre determinados hechos, deseos, sentimientos,

²⁵ Crf. Taylor, S. J.; Bogdan, R., op. cit. pp. 120-131; Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., op. cit. pp. 171-173

²⁶ Crf. Taylor, S. J.; Bogdan, R., op. cit. p. 132; Ludke, M.; André, M., (2006) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, p. 36

²⁷ Este fue un factor decisivo en la elaboración de la entrevista: nos brindaron una sola oportunidad y en un tiempo reducido (40-50 minutos), lo que en parte justifica que hayamos hecho un protocolo de preguntas bien directas, para obtener respuestas no muy extendidas. Dadas estas condiciones, infelizmente y a pesar de los riesgos, no pudimos hacer una prueba piloto, pero por suerte la entrevista resultó medianamente satisfactoria.

decepciones, etc.) o una mezcla de ambas cosas, conforme puede observarse en el protocolo de la entrevista:

1. *¿Les gusta venir al Colegio? ¿Por qué?*
2. *¿Qué cosas les gusta hacer con sus amigos/as o sus compañeros/as de curso? ¿Pueden dar algunas razones?*
3. *¿Qué cosas llegan a hacer a sus casas luego del Colegio? Justifiquen.*
4. *¿Les gusta salir a divertirse, p. ej.: bailar, pasear? ¿Cuál es su forma favorita de diversión?*
5. *Si tuviesen dinero suficiente para comprar algo que les gusta mucho, ¿qué comprarían? ¿Por qué?*
6. *Imaginen que llegan a una plaza cualquiera a pasar un tranquilo día domingo, y el lugar está lleno de inmigrantes bolivianos y peruanos; brasileños hay muy pocos ¿qué sienten? Expliquen.*
7. *Si pudieran elegir qué hacer hoy, ¿qué harían? Den algunas razones.*
8. *¿Qué deben tener las personas para que les agraden o llamen la atención?*
9. *¿Qué tipo de canciones, libros y películas son de su agrado?*
10. *¿Qué cosas consideran le hacen falta al mundo para ser más acogedor? ¿Pueden decir algo que harían para revertir el problema?*

4.2.3 El cuestionario de encuesta: notas sobre la elaboración, aplicación y análisis.

En general, por cuestionario se entiende un instrumento de colecta de información conformado por un conjunto de preguntas establecidas de antemano, en un orden predeterminado y formuladas en los mismos términos²⁸. La naturaleza del interrogatorio corresponde a las perspectivas que el investigador tiene sobre lo que desea investigar, puesto que responde a “los modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad [en este sentido] permite abordar los problemas desde una óptica indagatoria, no en profundidad. Si bien existe una amplia variada de cuestionarios, con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados”²⁹.

²⁸ Cfr. Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., op. cit. pp. 185-186; Gray, D., op. cit. p. 274

²⁹ Cfr. Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., op. cit. pp. 186 [intervención nuestra]

Sobre qué preguntas se pueden elaborar, de acuerdo a su forma, son posibles los siguientes tipos de interrogantes³⁰: (a) *Cerrados*: son hechos para obtener respuestas confirmatorias o des-estimativas ante un enunciado. El análisis de estas preguntas es expresado generalmente en cifras. En este tipo de pregunta, también es posible que el entrevistado clarifique su respuesta mediante una opción abierta. (b) *Abiertos*: tienen como objetivo obtener respuestas escritas en el propio lenguaje de los entrevistados. El análisis de las respuestas es expresado a partir de los significados que los encuestados le otorgan al objeto del interrogante. (c) *De elección múltiple*: es una pregunta cerrada que, al contener una serie de alternativas de contestaciones, permite al entrevistado contestar una o más respuestas sobre el mismo interrogante. Su objetivo principal es detectar como los encuestados estiman o jerarquizan el contenido de la pregunta.

Importa destacar que existe la posibilidad que en un mismo interrogante se combinen dos de estos modos. Cuando se combinan, lo más frecuente es que las preguntas sean elaboradas mediante la modalidad de elección múltiple y abierta (esta última con el objetivo de clarificar la opción seleccionada). Lo que importa en este caso, es que se dé posibilidad a todos los sujetos de “responder de un modo que refleje razonablemente su respuesta y proporcionar al encuestador los datos que necesita, en la forma que los necesite, para responder al problema de estudio”³¹.

En relación a cómo se debe estructurar el cuestionario y cómo se deben redactar los interrogantes, destacamos lo siguiente³²: 1. El cuestionario debe tener un título que englobe o vincule la totalidad de los temas específicos sobre los que se pregunta, y una breve explicación sobre sus objetivos. 2. Las preguntas deben ser claras, simples, específicas y no muy extensas, formuladas en un lenguaje amable y evitando siempre todo tipo de agresividades o presunciones que puedan incomodar al entrevistado. 4. Evitar hacer interrogantes que se puedan averiguar por otros medios. 4. Se debe tener en cuenta el modo en que se van a codificar y tabular las respuestas; la pregunta no debe inducir o sugerir lo que se debe responder.

Para el análisis de datos, el proceso en general suele ser el siguiente³³: *Paso 1*: los datos deben ser reducidos en un ordenador. Como primera medida, se debe comenzar con

³⁰ Cfr. Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., op. cit. pp. 193-194; Gray, D., op. cit. pp. 278-281; Marconi, M.; Lakatos, E., op. cit. pp. 91-93

³¹ Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., op. cit. p. 191

³² Cfr. Gray, D., op. cit. pp. 276- 277; Gómez, G.; Flores, J.; Jiménez, E., op. cit. pp. 194-195; Marconi, M.; Lakatos, E., pp. 97-111

³³ Cfr. Cohen, L.; Manion, L., op. cit. p. 153-155; Vieira, S., (2009) *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas.

una corrección, la que consiste en identificar y eliminar los errores cometidos por los informantes. En el caso de las preguntas cerradas o de elección múltiple, cuando se contestó desorganizadamente o cuando se marcaron más opciones de las que era permitido. También se deben identificar aquellas respuestas, en el caso de las abiertas, que no fueron contestadas con precisión, procurando encontrar con la mejor validez posible su sentido o significado; esto es, qué quería realmente decir el entrevistado con su respuesta. *Paso 2:* se comienza a hacer la reducción final de los datos. Las preguntas cerradas o de opción múltiple se deben transformar a porcentajes (o gráficos), sobre una copia idéntica a la aplicada. En cuanto a las respuestas abiertas, se deben enmarcar mediante categorías aquellas cuya idea central apunta a lo mismo. *Paso 3:* se debe revisar todo este proceso, para luego presentar los resultados en base a porcentajes o gráficos para las respuestas cerradas y de encuadramiento por categorización para las respuestas abiertas o aquellas que generan datos cualitativos.

En cuanto a las ventajas de la aplicación de un cuestionario estas pueden y suelen ser: permite un análisis simple; se pueden estandarizar los datos, comparar respuestas y llegar a generalizaciones; es posible integrar estimaciones o juicios propios; posibilita presentar datos objetivos y explorar opiniones de diversa naturaleza. Por otra parte, sus desventajas son: se limita el conocimiento sobre el contexto en que se dan los aspectos que forman el interrogatorio; impide que el entrevistado se exprese con libertad, pues no puede profundizar los aspectos que se preguntan; su análisis puede reducir la realidad social a números.

4.2.3.1 El cuestionario en nuestro estudio.

En relación a qué nos llevó a construir los cuestionarios, confiamos en que nuestro procedimiento será mejor explicado si nos guiamos de algunos interrogantes. Veamos:

- *¿Podíamos levantar el universo vocabular basados solo en lo que los estudiantes nos decían sobre ellos mismos?*

Esta era una pregunta que nos inquietó desde el comienzo. La observación participante y la entrevista tuvieron solo a los estudiantes como foco de estudio. ¿Era correcto aquello? Resolvimos que si bien la voz de los alumnos debe ser la más importante, no podíamos excluir a las personas con quienes también pasan la mayor parte de su tiempo en el Colegio: los profesores. Siendo así, construimos dos encuestas, una extensa para los alumnos y una abreviada para los profesores.

Nuestra experiencia docente en colegios de enseñanza media nos dijo que estos profesionales suelen tener bastante conocimiento sobre los discentes (maneras de ser, actitudes, anhelos, etc.). No todo en un colegio es aprender las materias, normalmente hay conversaciones entre docentes y alumnos sobre temas, problemas y ‘cosas de la vida’. Por lo tanto, con mucha autoridad los profesores nos iban a aportar datos relevantes sobre los alumnos, razón que consideramos suficiente para elaborar y aplicar un cuestionario para ellos.

- *¿Basados en qué hicimos estos cuestionarios?*

Huelga decir que todo lo que hicimos fue negociado con el Coordinador Académico, no podíamos de forma alguna excedernos, pues no queríamos correr el riesgo de causar incomodidades y abrir la más mínima posibilidad de perder nuestro escenario³⁴. En consideración, teniendo en cuenta el tiempo y la organización que pactamos con el Colegio, establecimos una especie de ‘acción en escala o empuje’: los datos de la observación participante nos sirvieron como una base para elaborar el protocolo de la entrevista, pues para construir el cuestionario los consideramos también y le sumamos los resultados provisionales de la entrevista (un bosquejo de análisis durante la investigación). Pero aquello no fue lo único, deseábamos también indagar en ideas que teníamos dudas sobre su relevancia o reforzar aquellas que teníamos menos incertezas de que podrían llegar a ser posibles palabras generadoras (por su uso común y nivel de asociación directa a temas morales). También dejamos espacios para intentar descubrir nuevos hallazgos. Finalmente, y aun cuando lo pensamos bastante, no nos suprimimos y desde nuestra intuición, y necesidad, incluimos preguntas que esperábamos nos iban a dar una comprensión más amplia de los sujetos de estudio.

El cuestionario para los alumnos

En consideración de la teoría para construir un cuestionario, en los datos que ya teníamos, y en lo ‘nuevo’ que podríamos llegar a saber, construimos el cuestionario para los alumnos. Incluimos preguntas *cerradas* (para obtener respuestas confirmatorias o desestimativas; o bien, para clarificar la respuesta mediante una opción abierta) y de *elección múltiple* (para permitir al entrevistado contestar una o más respuestas/opciones sobre un

³⁴ Nuestras intenciones iniciales fueron hacer solo observación participante, yendo día por medio al Colegio durante un mes, ingresando a las salas e interactuando con los alumnos en el patio en horario de recreo (conversar y/o entrevistarlos). Aquel deseo, por razones más que justificadas no nos fue favorecido, solo se nos permitió, y con mucha amabilidad, hacer 5 observaciones participantes, aplicar solo una entrevista y aplicar dos cuestionarios (uno para los alumnos y otro para los profesores).

mismo interrogante). Intentamos hacer los interrogantes siendo fieles a las recomendaciones de los especialistas, v. gr., claras, simples y en un lenguaje amable, no demasiado extensas o intrusivas, y siempre que nos fue posible focalizadas a un solo aspecto.

En cuanto a su aplicación se nos permitió hacer una prueba piloto a cinco alumnos, y luego de hacer una lectura de los resultados fue muy poco lo que tuvimos que corregir, mejorar o directamente retirar del cuerpo de la encuesta. Luego, aplicamos el instrumento final a 20 adolescentes y en igual cantidad según género. Trátase de este³⁵:



FACULTAT DE PEDAGOGÍA
TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
DOCTORAT EN EDUCACIÓ I SOCIETAT

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO DE PAULO FREIRE PARA LA FORMACIÓN DE ADOLESCENTES.

UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN MORAL.

CUESTIONARIO PARA LOS/AS ALUMNOS/AS

Nivel: _____ **Edad:** _____

INSTRUCCIONES

- a) Las preguntas que aparecen en la siguiente encuesta deberás contestarlas de manera personal, para que sean reflejo de tus propias convicciones. Por lo tanto, se pide honestidad.*
- b) Usa solo lápiz de pasta o tinta. Si cometes un error, pide otra encuesta. Si lo deseas, puedes usar lápiz de mina y luego sobrescribir con bolígrafo.*
- d) Cualquier duda puedes consultarla con el profesor a cargo.*
- e) No escribas en ningún lugar tu nombre, solo tu nivel y edad.*

ÍTEM I. VALORACIÓN DEL ENTORNO FAMILIAR

- 1. ¿Con qué frecuencia conversan, en familia, los siguientes temas?*

³⁵ El original es en portugués y se encuentra en “Anexos”.

1= Nada	2= Casi nada	3= En ocasiones	4= Presente		5= <i>Muy presente</i>		
			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
a) Religión							
b) Cigarro, alcohol y otras drogas							
c) Trabajo							
d) Educación							
e) Medio ambiente							
f) Diversión							
g) Sexualidad							
h) Política							

2. ¿Qué esperas de tu entorno familiar? Marca con una "X" SOLO DOS opciones.

a) Apoyo permanente entre todos		e) Que haya más respeto	
b) Afectividad y comprensión		f) Que te ayuden en los estudios	
c) Acabar con la violencia de palabras		g) Que te permitan ser más libre	
d) Acabar con la violencia física		h) Que haya más diálogo	

3. Pensando en tu hogar, en tu familia ¿en qué medida consideras los siguientes enunciados?

1= En contra	2= Indiferente	3= Importante	4= Muy importante		5= <i>Fundamental</i>		
			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
a) Una familia debe estar constituida por padre, madre e hijo/s. Esto es relevante en el desarrollo afectivo y social de los hijos.							
b) Padres son aquellos que te protegen, que viven y están contigo, no necesariamente aquellos que te dieron la vida.							
c) Una familia verdadera es aquella que tiene como sustento el amor.							
d) La buena comunicación es otro sustento importante de una familia.							
e) La religión, o bien la fe, debe formar parte de la vida en familia.							
f) Como sea, ante cualquier acto indebido cometido por un integrante de la familia, ésta debe protegerlo y ayudarlo a salir del error. P. ej.: un robo.							
g) En algunos casos la agresión física a uno de los integrantes de la familia es justificada. P. ej.: hacia los niños con la intención de educarlos.							
h) Para que la familia sea unida, son necesarias las acciones lúdicas, p. ej.: un paseo familiar.							
i) Los hijos deberían tener voz y voto en las decisiones de familia.							

ÍTEM II. VALORACIÓN DEL ENTORNO SOCIAL

1. ¿Qué estimas importante en una persona? Marca con una "X" **SOLO DOS** alternativas.

Su rostro		Su forma de hablar		Sus expresiones (lenguaje no verbal)	
Cómo se viste		Su "raza" o nacionalidad		Sus ideas o convicciones	
Su religión		Su limpieza y hábitos de higiene		Su condición socio-económica	

2. ¿En qué medida están presentes en tu vida las siguientes actitudes?

	1= Nunca	2= Casi nunca	3= En ocasiones	4= Bastante	5= Siempre				
					1	2	3	4	5
a) Cuando me informo, confío en los medios masivos de comunicación (TV, radio, periódicos, etc.).									
b) Frente a los problemas que hay en el país, intento formar una opinión.									
c) Busco una solución pacífica frente a un problema con mis compañeras.									
d) Confío y cumplo con los consejos de mis padres, familia, profesores.									
e) Me hago cargo de los problemas que nacen de mi responsabilidad.									
f) Considero que mis ideas son importantes, pero no sé defenderlas bien.									
g) Soy capaz de pedir disculpas cuando me equivoco respecto a algo o a alguien.									
h) Soy tolerante con lo que es distinto a mí.									

3. Pensando en cuestiones de vida, escoge **SOLO TRES** de los siguientes vocablos y ordénalos jerárquicamente, siendo 1 el más importante y 3 el menos relevante.

Viajar (conocer el mundo)		Política	
Fiestas		Democracia	
Religión		Juegos	
Música		Salud	
Deportes		Comida	
Dinero		Sexualidad	
Ropa		Solidaridad	
Educación		Familia	
Amigos		Casa	
Gente		Profesión	

4. Pensando en tus amistades o compañeros de curso, escoge **SOLO TRES** y jerarquiza del 1 al 3 lo que consideras está presente en ellos/as (lo que hacen o conversan):

Solidaridad		Diálogo	
Egolatría		Preocupación por los animales	
Alcohol		Preocupación por la apariencia	
Cigarro		Televisión	
Drogas		Música	
Sexo		Lectura	
Honestidad		Profesores	
Lealtad		Fiestas	
Respeto		Besar a varias personas	
Colegio		Desobediencia de las reglas	

5. Si pudieras excluir de la forma de vida o actitudes de tus amistades, ¿cuáles escogerías? marca con una "X" **SOLO DOS** opciones.

Egolatría		Diálogo	
Alcohol		Animales y Medio Ambiente	
Cigarro		Preocupación por la apariencia	
Aventuras		Violencia	
Drogas		Televisión	
Sexo		Mentira/traición	
Violencia, verbal y/o física en las relaciones amorosas		Besar a varias personas	
Fiestas		Política	
Despreocupación por el estudio		Desobedecer las reglas	
Relaciones amorosas irresponsables		Ser infieles con su pareja	

ÍTEM III. VALORACIÓN DE LA CULTURA Y EL ARTE

1. Sobre la música, ¿qué tipos de canciones te agradan? Marca con una "X" **SOLO DOS**.

Aquellas que se refieren a:

Amor		Alegría	
Desamores		Que permiten reflexionar sobre distintos ámbitos de la vida	
Política o temas sociales		Historias de personas que superan sus problemas	
Violencia en la pareja		Esperanza	
Disfrutar sin pensar tanto		Costumbres nacionales (raíces folclóricas)	

2. En relación a la TV, ¿qué tipos de programas y/o transmisiones te gustan? Marca con una “X” **SOLO DOS**.

Sobre animales y naturaleza		Documentales culturales	
De baile		De debate (cultural, político, social)	
De juegos y concursos		Deportes	
Realities		Sobre arte (danza, pintura, música, poesía)	

3. En cuanto al cine, ¿qué tipos de películas te agradan? Marca con una “X” **SOLO DOS** o escribe en “Otro”.

Acción		Tragicómicas	
Suspense		Cine-arte	
Terror		Religiosas	
Amor		Gore	
Drama		Violencia	
Comedia		Artes marciales	

Otro: _____

4. En relación a Internet ¿qué sitios son los que más visitas u ocupas, es decir, en los que pasas más tiempo? Marca con una “X” **SOLO DOS**, o en su defecto escríbelos:

Google		Twitter	
Facebook		Correo electrónico	
Youtube		Wikipedia	

Otro/s: _____

IV. OTROS. Piensa las siguientes preguntas y luego contesta:

1. ¿Los adolescentes debiesen tener relaciones sexuales? (marca solo una opción)

No _____ Sí _____

¿Por qué? _____

2. ¿Si tuvieras que elegir **SOLO DOS** entre las siguientes cosas, como deseo permanente y/o condición de vida, cuáles elegirías? Marca las dos con una “X”.

Dinero		Felicidad		Profesión	
Amigos		Política		Diversión	
Familia		Hijos		Amar/ser amado	
Religión (Dios)		Matrimonio		Animales y medio ambiente	

3. *¿Qué te gustaría que cambiara o mejorara en el mundo? Marca con una "X" SOLO DOS opciones.*

La pobreza		La ecología	
La tolerancia		La obesidad	
La educación		El machismo	
La política		El uso de la tecnología	
La violencia		La medicina	
El consumismo		La drogadicción	
La discriminación		La delincuencia	

4. *¿Consideras que la justicia está presente en tu vida (que tu vida es justa)?*

Sí _____

No _____

En algunas cosas _____

Nombra una cosa que te parezca injusta:

5. *De los siguientes problemas contingentes, ¿a cuáles le darías mayor importancia como tema de conversación? Elige SOLO DOS y márcalos con una "X".*

Mundial de Fútbol		Calidad y equidad en la educación	
Incendios en las favelas		Violencia de pareja que conduce a la muerte	
Violencia en los estadios		Confiabledad en los políticos o cargos públicos	
Religiosos acusados de abusos sexuales		Deficiencias en el sistema de salud pública	
Programa de TV superficiales		Sexo adolescente y juvenil	

6. *¿Has visto pornografía? Marca con una "X" solo una opción*

Sí _____

No, creo que nunca vería _____

No, pero no tendría problema en ver _____

7. ¿Sabes si alguno/a de tus compañeros/as o amigos/as más cercanos/as ha visto pornografía?
Marca con una "X" solo una opción

Sí _____ No, creo que nunca vería _____ No, pero creo que no tendrían problema en ver _____

¡MUCHAS GRACIAS!

La encuesta para los profesores

Los docentes encuestados favorecieron disminuir algunas incertezas respecto al levantamiento de un universo vocabular representativo de los estudiantes. ¿En qué nos basamos y bajo qué circunstancias o limitaciones elaboramos y aplicamos la encuesta?

La construimos sobre la base de los datos que ya habíamos colectado, pero dejando siempre espacios para que expresaran sus propias ideas, lo que de suceder iba a permitirnos conocer datos antes no percibidos. Teníamos bien presente que tal vez los alumnos no nos habían confiado cosas importantes, por el simple hecho que la confianza la da el tiempo y ellos no nos conocían lo suficiente, privilegio que los profesores del Colegio por tener más contacto con los alumnos podrían tener. Las limitaciones eran nuestro gran problema: como ya dijimos, los profesores siempre 'andaban a la carrera' y con muy poco tiempo para cosas fuera de sus ocupaciones.

En fin, de acuerdo al contexto, creamos un cuestionario corto y lo más preciso posible, pero siempre en consonancia con nuestros objetivos cardinales. Hicimos una prueba piloto con tres profesores y tuvimos que hacer apenas una leve alteración. La encuesta final fue aplicada a diez profesores. Se trata de esta:



FACULTAT DE PEDAGOGÍA
TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
DOCTORAT EN EDUCACIÓ I SOCIETAT

*ADAPTACIÓN DEL MÉTODO DE PAULO FREIRE PARA LA FORMACIÓN DE ADOLESCENTES: UNA
PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES.*

CUESTIONARIO PARA EL CUERPO DOCENTE

Nivel/es en que da clases: _____

- Estimado/a Profesor/a, por favor, responda con bolígrafo las siguientes preguntas:

1. Cuando está con los alumnos en un espacio y ambiente no académico, ¿cuáles temas **sacan ellos, no usted**, a conversación? Marque con una “X” **solo tres**, o en su defecto escríbalos.

Sexualidad		Estudios o cultura en general	
Noviazgo		Violencia o injusticias	
Drogas legales (cigarros/alcohol)		Arte	
Política o temas sociales		Cuestiones cotidianas	
Su futuro, lo que desean ser.		Familia	

Otros: _____

Si marcó “cuestiones cotidianas”, por favor especifique:

2. ¿Cuáles temas de conversación **usted sugiere** para el desarrollo valorativo de los alumnos? Marque con una “X” **solo tres** opciones, o en su defecto escriba:

Sexualidad		Estudios o cultura en general	
Noviazgo		Violencia o injusticias	
Drogas legales (cigarros/alcohol)		Arte	
Política o temas sociales		Cuestiones cotidianas	
Su futuro, lo que desean ser.		Familia	

Otros: _____

3. De estos dos temas que marcó en la pregunta anterior, ¿por cuál de ellos **los alumnos más se interesan**? Escriba.

¡MUCHAS GRACIAS!

4.3 Análisis general de datos cualitativos: consideraciones y descripción del proceso.

El análisis de datos cualitativos es el proceso de organización sistemática de transcripciones de entrevistas, notas de campo y otros materiales. Dicha organización pretende aumentar la comprensión de los sentidos o significados encontrados en los datos reunidos³⁶. Es entendido como un proceso porque comienza cuando el investigador entra en contacto con los informantes y termina cuando finaliza su estudio. En efecto, según Gómez, Flores y Jiménez, el análisis “se inicia mientras se lleva a cabo la investigación de campo, porque, desde luego, al hacer una entrevista, el investigador ya puede ir procesando los datos que los entrevistados le dan. Puede, en este sentido, irlos agrupando desde el comienzo en algún marco conceptual o de teorización”³⁷.

Si bien no hay una única forma de analizar datos cualitativos existen tres objetivos generales que son independientes del tipo de método y que deben considerarse durante todo el proceso de análisis. Estos son³⁸:

1. Ultrapasar lo más posible la incerteza: dando respuestas válidas a presupuestos, objetivos e interrogantes clave, siempre a partir de los significados de la información colectada y no a partir de la teoría (que solo colabora en su comprensión);
2. Enriquecer la lectura de la información: desvalorizando el análisis inmediato y buscando lenta y progresivamente la comprensión de los significados o sentidos de los datos;
3. Integrar los descubrimientos: des-ocultando la lógica interna de los comportamientos, de las hablas y de la relaciones entre los miembros del grupo estudiado.

4.3.1 Dificultades en el análisis de datos

Los breves en el análisis son normalmente originados por uno o más de estos cuatro problemas:

1. La tentación de interpretar rápida y literalmente los datos: el analista asume lo real como nítido, cuando en muchos casos no lo es. Dado aquello, se recomienda que el investigador penetre al máximo “los significados que los actores sociales compartieron con él en la vivencia de su realidad”³⁹;
2. Sucumbir ante la ‘magia’ de los métodos o técnicas: el

³⁶ Cfr. Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 205; Creswell, J., (2007) *Projetos de Pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, p. 194

³⁷ Cfr. Gómez, G.; Flores, J., Jiménez, op. cit. pp. 201

³⁸ Cfr. Bardin, L., (1977/2000) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, p. 29; Minayo, M., op. cit. p. 300

³⁹ Cfr. Minayo, M., op. cit. p. 279

investigador sigue tan rigurosamente los métodos que olvida que estos no son más que guías y que no siempre responden a lo que se debería saber de la realidad. Muchas veces algunos datos no pueden ser tan solo analizados según lo que el método propone. Por ello, es necesario que el investigador se deje también guiar por sus propias consideraciones, mas siempre conforme a descubrir y profundizar los significados reales de los datos, nunca sus pretensiones; 3. La dificultad de encontrar la unión y síntesis entre la teoría y el contenido de los datos: la apropiación de la teoría ya es una cosa difícil, más difícil puede resultar vincularla a los datos. La teoría descrita en el marco teórico puede no explicar los fenómenos ocurridos en el campo en su totalidad⁴⁰. En tal caso, será tarea del analista interpretarlos y fundamentar su interpretación; 4. Intimidarse ante la cantidad de información recolectada: Los datos cualitativos contienen muchísimo más que números, palabras o ideas con sentido. En una pesquisa de campo, más aún cuando pertenece a un trabajo de tesis, suelen ser bastantes las ideas para analizar. Por ello es necesario estar atento a todas las palabras o símbolos, y ser ordenado y deseablemente metódico cuando sean analizadas (se ha dicho en el punto 2, siempre que sea posible). Se recomienda, como primera medida, codificar la información (o asignar categorías de acuerdo al tema que envuelven) con el fin de reducirla y agrupar ideas semejantes. Una vez agrupada la información al investigador le será más fácil continuar su análisis⁴¹.

4.3.2 El análisis ‘paso a paso’

El proceso de análisis exige llevar a cabo una serie de tareas específicas, pautadas normalmente en el siguiente orden⁴²:

Paso 1	<i>Organizar y preparar los datos, esto es, transcribir todo el material al ordenador (de observaciones o entrevistas) y luego imprimirlo para darle un orden.</i>
Paso 2	<i>Leer todos los datos para obtener un sentido general de ellos, para construir una idea sobre qué revelan, i. e., qué nos dicen.</i>
Paso 3	<i>Organizar el material en grupos mediante la elaboración de codificaciones.</i>
Paso 4	<i>Usar el proceso de codificación para generar descripciones detalladas sobre el escenario o sobre las personas que revelaron los datos, es decir, contextualizar la</i>

⁴⁰ Ídem, p. 280

⁴¹ Cfr. Fernandez, L., (2006) *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf> (consulta: 3/12/2013); Cfr. Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 205

⁴² Cfr. Croswell, J. W., op. cit. pp. 195-199; Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 232-233; De Pádua, E., op. cit. pp. 74-77

	<i>información. Esto implica verificar las técnicas de investigación y las categorías elaboradas.</i>
Paso 5	<i>Usar el estilo narrativo-descriptivo para presentar los resultados. Esto permite que el lector conozca en detalle y con más claridad el proceso metodológico aplicado en el campo.</i>
Paso 6	<i>Hacer las interpretaciones correspondientes o extraer el significado de los datos. Esto puede hacerse de variadas formas: describir o explicar los significados de la información a partir del contexto en que se dieron; o bien, integrar en los significados algunas teorías ya conocidas que colaboren en su explicación.</i>

En concreto, en la mesa de trabajo del analista este proceso puede hacerse del siguiente modo: 1) digitalizar todo el material e imprimirlo; 2) una vez impreso leer varias veces toda la información para hacer una clasificación general y agrupar el material semejante; 3) revisar esta agrupación leyendo el material clasificado varias veces para comenzar a establecer categorías preliminares de codificación; 4) estas categorías serán revisadas con el fin de establecer las codificaciones finales; 5) finalmente se comenzará a redactar el informe sobre los hallazgos encontrados en los datos⁴³.

4.3.3 La codificación de los datos

En general, e independiente del procedimiento cualitativo, el proceso de codificación de datos consiste en clasificar y agrupar la información colectada a partir de caracteres comunes; esto es, hacer relaciones de sentido y/o significados (correlaciones). Siendo así, para formar una categoría el investigador busca “regularidades y patrones bien como tópicos presentes en los datos y, en seguida, escribe palabras y frases que representan estos mismos tópicos y patrones. Estas palabras o frases son las categorías de codificación”⁴⁴. Por lo tanto, las categorías son un medio para clasificar los datos descriptivos que se recolectaron en el campo, de manera que “el material contenido en un determinado tópico pueda ser físicamente apartado de los otros datos”⁴⁵.

⁴³ Existen software para analizar datos cualitativos, pero estos no son más que una herramienta que colabora en el análisis. El instrumento principal siempre será el investigador. En nuestra investigación, hemos optado por hacer un análisis manual.

⁴⁴ Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 221

⁴⁵ Ídem

En consideración del criterio para formar categorías, los tópicos pueden ser los siguientes⁴⁶:

a) *Códigos de contexto*: se refiere a los códigos según los cuales la mayor parte de la información sobre el contexto, la situación, el tópico o los temas pueden ser clasificados. Por ejemplo: “Descripción de la escuela”; b) *Códigos de definición de situación*: mediante este código se agrupa la información que describe el modo en que los sujetos de estudio definen las situaciones que viven, esto es, la visión que tienen sobre las cosas que les afectan. En la información de este tipo de código se pueden observar influencias políticas, religiosas, feministas, tendencias sexuales, etc. Si el grupo de estudio es heterogéneo se deberán formar categorías que agrupen homogéneamente a los informantes. Por ejemplo, si se trata de un colegio, sobre un determinado tópico se agrupan de manera segregada a los padres y a los alumnos; c) *Pensamiento de los sujetos sobre personas y objetos*: busca comprender la percepción que los sujetos de estudio tienen sobre ellos mismos y sobre los demás miembros del grupo, de personas ajenas a este y de los objetos que habitan su mundo. Por ejemplo, hay profesores tienden a definir a los alumnos según las características de estos (responsables, inmaduros, etc.); d) *Códigos de proceso*: se refiere a la “codificación de palabras y frases que facilitan la categorización de las secuencias de acontecimientos, mudanzas a lo largo del tiempo o pasos de un tipo de género de estatuto para otro”. Se usan comúnmente en las ‘historias de vida’ o cuando los sujetos explican sus ideas a partir de una rememoración de experiencias; e) *Códigos de actividades regular y de acontecimientos específicos*: los primeros, se le asignan a tipos de comportamiento que ocurren con cierta regularidad. Ejemplos: “almuerzo”, “recreo de patio”. Los segundos, se designan a actividades específicas asociadas a cuestiones que le ocurrieron a los sujetos que se está entrevistando. Ejemplo: “expulsión de un alumno”; f) *Códigos de estrategia*: se refieren a tácticas, métodos, técnicas, etc., con que las personas realizan varias cosas. Ej.: “tácticas para iniciar un diálogo”; g) *Códigos de relación y de estructura social*: se refiere a los patrones constantes de comportamiento entre las personas, cosas que las vinculan. Ej.: “amistad entre estudiantes”.

Las categorías de codificación⁴⁷ que irán enmarcando las unidades de datos son “partes de las notas de campo, transcripciones o documentos que caen dentro de un tópico particular representado por la categoría de codificación”⁴⁸. Estas corresponden a párrafos,

⁴⁶ Ídem p. 221-228

⁴⁷ Cabe recordar que, las categorizaciones pueden ser modificadas; o bien, si el caso lo amerita, se pueden crear tanto nuevas categorías como sub-categorías.

⁴⁸ Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 233

secuencias de párrafos o a oraciones (cortas o largas) de las notas de campo, de las transcripciones de entrevistas, etc.

4.3.4 El informe post-análisis de datos

La redacción del informe tiene como propósito acercar de manera clara al lector a la realidad de las personas que fueron estudiadas, o bien, introducirlo en los fenómenos observados en el campo. Para ello, se recomienda que el estilo de redacción sea narrativo-descriptivo, deseablemente en primera persona plural y escrito en un lenguaje amable que no dificulte la comprensión⁴⁹. En cuanto a los modos de redactar el informe, estos van mezclando citas de los sujetos con las afirmaciones del investigador o presentan inferencias para luego ilustrarlas.

Para redactar nuestro informe de análisis, decidimos optar por la combinación de tres modelos:

1) *Introducción, datos reales e inferencias*: consiste en introducir lo que revelan los datos, mostrando citas textuales de las notas de campo, entrevistas, etc., para finalizar con una interpretación.

2) *Conjeturas e ilustraciones*: su fin es establecer conjeturas, afirmaciones o conclusiones mediante el apoyo de ejemplos textuales provenientes del material colectado.

3) *Hacer un cuadro*: metafóricamente hablando, este modelo intenta crear una pintura de lo observado, combinando narración con descripción⁵⁰.

¿Por qué escogimos combinar estos modelos? Por tres cosas: favorece presentar las ideas sin caer en una forma tan monótona de redacción; no todos los datos se pueden explicar de la misma manera, v. gr., hay algunos en que es necesario ser más descriptivos para explotar la riqueza de los significados, mientras que en otros es preferible ir haciendo conjeturas e ilustraciones simultáneamente; como estos tres modelos tienen diferencias sutiles, lo que los hace más vinculables que distantes, combinarlos no obstaculiza la comprensión del lector. Presentamos un ejemplo para cada modelo:

⁴⁹ Ídem, p. 252

⁵⁰ Cfr. Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 251-254; Álvarez, M. (1996) *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.

Introducción, datos reales e inferencias.

“En bastantes ocasiones, y conversando sobre diversos temas, resultó interesante haber observado cómo algunos alumnos formulaban sus opiniones a partir de sus creencias religiosas. Por ejemplo, en una ocasión los estudiantes discutían sobre si es o no correcto que el aborto sea legalizado. En nota de campo:

‘Dios nos enseña que no debemos matar, que debemos respetar todas las vidas. Y el aborto mata una vida que acaba de comenzar. Y la vida comienza desde que el óvulo es fecundado. Por eso, nunca estaré de acuerdo con el aborto. Quien no quiere hijos, que se abstenga al sexo, pues el sexo es solo para procrear, no para matar’, dijo Manuel. Y Cristina comentó al respecto: ‘Manuel, Dios nos dice que debemos comprender al otro y aceptarlo a pesar de sus defectos. No somos quien para juzgar a alguien. Si alguien quiere abortar, como dice mi Pastor, la idea es hacerlo consciente de lo que está haciendo y del peligro que corre al abortar, nunca juzgarlo, porque Dios nos ama a todos del mismo modo, a pesar de nuestros errores. El aborto es algo condenable, porque atentamos contra el mandamiento de no matar. Hay que hacer consciente a la gente de esto, pero si una mujer aborta, no debemos juzgarla, sino darle orientación’.

De acuerdo a esto, podemos observar que mientras Manuel toma posición rígida, Cristina despliega una actitud más flexible, dando espacios para la comprensión, esto es, entender al otro en vez de juzgarlo. Yendo más lejos, podemos entender que, con seguridad, estos chicos asumen sus creencias como una ‘guía de vida’ y que (...)

Pensamos que este fenómeno se debe a que (...)”

Conjeturas e ilustraciones:

“En una conversación sobre relaciones amorosas entre adolescentes, pudimos apreciar cómo algunos alumnos formulaban sus opiniones a partir de sus propias experiencias, expresando, sin miedo alguno, que están a favor que los adolescentes mantengan relaciones sexuales por el simple hecho que es algo natural que no se puede resistir, mas siempre manteniendo una postura responsable:

Marcelo dijo: es imposible resistirse a la tentación del sexo. Es algo natural ¡a quién no le darían ganas si está con su novia, solos en el departamento! Claro que siempre hay que cuidarse, ser responsable’. En tanto, Juan agregó: ‘Estoy de acuerdo. No sé si es algo que se pueda revertir estando en el momento, es imposible no dejarse guiar por la pasión. El sexo es natural, no le veo algo malo si se hace con responsabilidad’. Evelyn, al respecto, señaló: ‘existen preservativos, los que impiden el embarazo, eso es ser responsable. En cuanto a lo que dicen mis compañeros, lo comparto. Yo no tengo novio, pero una amiga me dijo que es difícil resistirse ante la tentación del sexo, porque surge como una tentación natural’.

Como hemos visto, los datos nos revelan que (...)”

Hacer ‘una pintura’ de lo sucedido:

“Hubo adolescentes que mantuvieron dificultades importantes para dialogar. Una que nos llamó la atención fue el recurso de la dureza o frialdad por sobre la intención de argumentar y comprender. Por ejemplo, Marcelo siempre se mostraba como el alumno más frío y atrevido de la clase. Cuando establecíamos conversaciones le gustaba desafiar a los demás haciendo preguntas en tono irónico provocador.

En una ocasión en que discutíamos sobre religiones, dijo Felipe: ‘Yo creo que el Edén existe y es muy lindo’; seguido, Marcelo muy fríamente lo miró a los ojos y le hizo un comentario con tono de ironía y agresividad: ‘¿estuviste allá acaso?, cuando vayas nuevamente me invitas, para así conocerlo’. Felipe quedó perplejo y aparentemente triste (su mirada cabizbaja lo decía todo) por la respuesta de Marcelo. Luego hubo un momento de silencio, y Marcelo se miraba las manos, y mostraba una evidente tranquilidad, como si nada malo hubiese hecho. Felipe, me miró y gesticuló su rostro como preguntándome ‘qué podemos hacer con él’.

A partir del modo en que se expresó Marcelo, podemos hacer varias conclusiones. En primer término (...)”

Seguramente, se habrá podido observar que las tres formas presentan diferencias muy ligeras, relacionadas apenas al predominio de un modelo sobre el otro. El hilo conductor siempre es la descripción narrativa.

Luego de haber explicado los fundamentos de la metodología cualitativa, los instrumentos que aplicamos en nuestro estudio, el procedimiento para analizar los datos y las alternativas que escogimos para redactar el informe, pasamos a describir las acciones que nos permitieron levantar el universo vocabular.

4.4 Escenario y sujetos de estudio

De algún modo nuestra investigación de campo no comenzó en Brasil, sino en Chile⁵¹. En un colegio de enseñanza media habíamos conseguido avanzar en dos cosas, el descubrimiento de las palabras generadoras y la realización del ensayo piloto de los círculos de cultura. Esta experiencia fue útil para nuestro trabajo de campo en Brasil, puesto que hicimos el trabajo de elaboradores, aplicadores y analistas de una encuesta y de algunas entrevistas, cuestión en la que éramos prácticamente neófitos. Por otra parte, tuvimos nuestra primera experiencia aplicando el *Método Paulo Freire* de manera organizada y sobre la base de una perspectiva moral.

Aplicamos un cuestionario mixto a cuarenta estudiantes, de entre dieciséis y diecisiete años, y realizamos dos veces la misma entrevista abierta con dos grupos de diez participantes⁵². Luego de analizar el cuestionario, las entrevistas y de leer nuestras breves notas de campo, conseguimos levantar un universo vocabular. Las palabras o ideas seleccionadas respondieron a tres criterios: pertenencia al lenguaje cotidiano de los sujetos de estudio, su frecuencia y/o uso común; perspectiva ética de la palabra en dos dimensiones, afectiva y cognitiva; dimensión social o ‘universalización’ del concepto⁵³.

La prueba piloto de círculo de cultura permitió entender algunos aspectos relevantes sobre nuestro rol de directores del diálogo, v. gr., de qué manera asignar los tiempos de habla, cómo guiar el objeto del diálogo manteniendo siempre un clima de confianza y de respeto. Y lo más importante, ‘aprender a preguntar’. El haber ejercitado la mayéutica inherente al *Método Paulo Freire* nos sirvió como experiencia previa a Brasil. Ejercitar la toma de apuntes de las ideas que los alumnos iban construyendo, de manera de hacer un cierre oportuno de la actividad, fue otro ejercicio significativo. ¿Por qué? porque no lo hicimos adecuadamente en Chile. En la prueba piloto tomamos notas muy breves y algunas con poco significado, lo que no nos permitió cerrar bien el círculo de cultura. En Brasil tendríamos la oportunidad de mejorar esta errata.

⁵¹ El cambio de país se debe a motivos familiares.

⁵² En Chile no aplicamos observación participante porque pudimos hacer varias entrevistas.

⁵³ Las palabras o ideas generadoras seleccionadas en Chile fueron las siguientes: amistad; solidaridad; violencia; ‘pololeo’ (relaciones amorosas); ‘apañar’ (acompañar, ser buen compañero); salir a fiestas; responsabilidades escolares; la familia: amor y comunicación; Facebook; relaciones sexuales; los hombres y las mujeres; religión; el amor; guerras; pobreza; mirar en menos o discriminar; verse bien; educación; nuestro futuro; Dios o la religión. Curiosamente, muchos de estos conceptos se repetirían en Brasil.

Llegamos a São Paulo en julio de 2012. Conseguir en esta ciudad un colegio para realizar nuestro estudio no fue una tarea fácil. En efecto, tuvimos varias decepciones, puesto que a pesar de los constantes esfuerzos para que un establecimiento aceptara la realización de nuestro proyecto, la sentencia final solía ser la misma y en casi idénticas palabras: *‘lo sentimos, no podrás realizar en este Colegio tu estudio de doctorado’*. Esto aconteció en ocho oportunidades, incluso cuando en una ocasión todo indicaba que nuestro proyecto iba a ser aprobado⁵⁴. Pero finalmente y a nuestro favor, cual dice el refrán *«si las buenas intenciones te acompañan que el buen azar lo haga también»*, la buena suerte nos llegó y de casualidad. Contamos algunas cosas que confiamos son interesantes para todo investigador:

Breve tiempo después de haber recibido por octava vez la ‘mala noticia’ (la negación de parte del escenario deseado) de la nada vino la buena. Regresábamos a nuestro hogar cuando vimos a un señor que regaba unos arbustos. Atrás de él había un cartel que decía: ‘EE Dona Ana Rosa de Araújo’. Sin pensarlo arrojamos la pregunta al señor: “¿esta es una escuela estadual?”. “Sí”, nos respondió. “¿Tiene enseñanza media?”, y la respuesta también fue positiva. “¿Usted trabaja aquí?”, continuamos; “sí, soy el Subdirector”. Pues nos salió la pregunta clave: “¿aceptan que estudiantes de postgrado hagan sus investigaciones de campo en el colegio?” Nos dijo que aquello debía evaluarse y nos convidó a conocer la Escuela mientras escuchaba atentamente nuestras intenciones. Luego de enterarse nos pidió volver en diciembre, justificando que en ese momento era tarde para darnos un respaldo formal, ya que el calendario de actividades del Colegio estaba cerrado y no era posible hacer modificaciones. Adelantó que le pareció muy interesante para el Colegio lo que queríamos hacer, y que de parte de él no habría problemas en solventarlo, como tampoco le parecía que sus colegas se iban a negar. Nos dio su número de celular y su correo electrónico. En diciembre nos encontraríamos.

A pesar que seguíamos creyendo que era necesario buscar otras opciones, porque era posible que la EE Dona Ana Rosa de Araújo finalmente se negara, atisbábamos aquel sería nuestro escenario. Nuestra intuición no falló y permitió la realización de nuestro estudio, el que narraremos, describiremos y analizaremos en los próximos apartados.

⁵⁴ Hubo un colegio que ya nos había dicho que sí, pero que se complicó cuando tuvo que planear cómo y en qué momento íbamos a aplicar los círculos de cultura. Esto es muy comprensible, puesto que debían justificar al Ministerio de Educación por qué un grupo de alumnos sería retirado de la sala de clases en 20 oportunidades y durante casi una hora, para participar de un estudio de Doctorado.

4.4.1 Descripción del escenario

Cuando el estudio de campo es realizado en una institución educativa, se debe describir al menos el ambiente escolar, humano y de aprendizaje. Vale decir, explicar una parte importante de la cultura escolar del escenario⁵⁵.



EE. Dona Ana Rosa de Araújo (1998)

EN BRASIL, NUESTRO ESTUDIO FUE REALIZADO EN EL ESTABLECIMIENTO DE ENFOQUE CIENTÍFICO-HUMANISTA EE DONA ANA ROSA DE ARAÚJO, UBICADO EN CALLE EDÉN Nº 100, VILA INAH, SÃO PAULO CAPITAL, BRASIL. LA INSTITUCIÓN PERTENECE AL DIRECTORIO DE ENSEÑANZA CENTRO OESTE DEL ESTADO DE SÃO PAULO.

Antecedentes históricos: el Colegio fue fundado el 04 de mayo de 1952. Los principios educativos iniciales de la Institución se basaron en el *Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva*. En ese contexto, se fundó con la intención de entregar educación pública gratuita, de calidad, laica y basada en principios democráticos⁵⁶. Posterior a su fundación, pasó por una serie de reformas educativas, concentradas estas en periodos políticos de diversa naturaleza. En la Dictadura de 1965 a 1985 el modelo de *Escuela Nueva* fue sustituido por uno que en el plano del conocimiento moral estuvo basado en una ética absoluta; en el plano académico, basado en técnicas rigurosas de transmisión del conocimiento, mediante el uso de métodos mecánicos, reproductivistas, del saber. Sin embargo, gracias a la vuelta a la ‘democracia’, en 1985, el Colegio pudo nuevamente abrazar los principios con los cuales fue fundado, mas en conexión con la vanguardia de la ciencia y de la tecnología y siempre en consideración de los marcos legales del Ministerio de Educación de Brasil.

En cuanto a su edificación y matrícula, en un comienzo la Escuela era pequeña, contaba con pocas salas de clases y solo abarcaba la enseñanza fundamental (primera a sexta

⁵⁵ Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 301-315

⁵⁶ Manifiesto redactado por Fernando de Azevedo, bajo la revisión de Anísio Teixeira (ambos promulgadores del movimiento *Escuela Nueva* en Brasil). El texto es una mixtura de diversos principios de una escuela libre y democrática, basado principalmente en la obra de John Dewey *Educación y Democracia* (aunque también se consideran algunos principios pedagógicos de las obras de Celestin Freinet, Maria Montessori, Ovide Decroly, entre otros). Para obtener más información sobre los fundamentos de la Escuela Nueva, el lector se puede dirigir al Capítulo II subtítulo *La Escuela Nueva en Brasil*.

serie) y con un reducido número de alumnos. No obstante, gracias a la puesta en práctica de la idea política de aumentar el número de estudiantes en las escuelas públicas, fue sometida gradualmente a varias reformas estructurales, lo que generó que los espacios se ampliarán y su matrícula aumentara. En efecto, en la actualidad cubre 980 matrículas desde quinto año de enseñanza básica hasta el último año de enseñanza media. Se entiende entonces que hubo un cambio: ya no contempla parte de los niveles con los que comenzó, pues desde hace algunas décadas que los cursos de primero a cuarto año básico fueron excluidos; en reemplazo, la enseñanza se extendió hasta la educación media.

Infraestructura y organización: el Colegio cuenta con un edificio de tres pisos, distribuidos los espacios de la siguiente manera: seis salas de clases por corredor, una sala de profesores, una oficina de secretaría, una oficina para dirección, una para coordinación académica y cuatro salas pequeñas para diferentes acciones, como por ejemplo, para atender a padres, para hacer reuniones de cualquier naturaleza o realizar talleres extraescolares. Tiene a su haber salas específicas para las clases de ciencias naturales, de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de artes, todas medianamente equipadas. Además, cuenta con una Biblioteca –con un considerable acervo de libros– que en su interior tiene un espacio, aunque reducido, de lectura. También el Colegio posee algunos computadores portátiles y equipos para proyectar imágenes, vídeos o textos en *power point*. En el patio, hay dos espacios abiertos de recreación y dos canchas techadas de basquetbol, pero sin muros en los costados. Estas canchas también están dotadas para jugar fútbol y vóley. En el patio también hay un comedor, el que entrega tres comidas gratuitas a aquellos alumnos que se inscriben a comienzos de año, en tres horarios distintos: desayuno, almuerzo y merienda.

Al seguir los Parámetros Curriculares Nacionales, la matrícula del Colegio es mixta y abierta. Se pueden matricular hombres y mujeres sin que se les pueda hacer ningún tipo de discriminación social, económica o cultural (nacionalidad, color, etnia, grupo socioeconómico o tendencia sexual)⁵⁷. Los alumnos de enseñanza básica son alrededor de 540; los de media, aproximadamente 450⁵⁸. El estamento docente cuenta con más de sesenta profesores, siendo veinticuatro los de educación media⁵⁹.

⁵⁷ En Brasil la enseñanza básica es de primer a octavo año; la media, de noveno a tercer año medio. En total, doce niveles.

⁵⁸ No pudimos obtener datos actualizados sobre la matrícula, los que nombramos son datos que corresponden al número de alumnos matriculados entre diciembre de 2012 y febrero de 2013, sin considerar las deserciones, cambios de institución que hubo y cuántas matrículas en otros meses del año se hicieron. Por lo tanto, hemos dado datos aproximados, no exactos.

⁵⁹ Ídem nota anterior: no conseguimos datos actualizados.

Los horarios de clases están distribuidos en dos jornadas. El horario de la primera jornada es de 07:00 a 12:50 hrs. (cada clase tiene una duración de 50 minutos), y asisten en este horario alumnos de noveno básico a tercero medio. La jornada de la tarde comienza a las 13:00 y termina a las 18:30 hrs. (también de 50 minutos cada clase) y está compuesta por cursos desde quinto a octavo básico. Ambas jornadas tienen dos recreos, el primero de cuarenta minutos y el segundo de quince.

Aspectos socio-educativos: como en todo Brasil, en el Estado de São Paulo existen colegios privados, municipales y estatales. Los dos últimos tienen una cantidad notable de alumnos en riesgo social. Si bien los colegios particulares –como toda institución colectiva– tienen problemas, son mucho mayores las dificultades que se encuentran en los del Municipio o del Estado. En contraste con los privados, estos dos últimos son los que más bajos resultados obtienen en las distintas pruebas estandarizadas aplicadas por el Ministerio de Educación (pruebas SAEB), y por la Dirección General de Educación del Estado de São Paulo (pruebas SARESP). En efecto, los resultados de los colegios públicos desde hace décadas que vienen siendo bastante magros. Un hecho que agrava esta realidad es que estas escuelas tienen una elevada deserción escolar y en ellos abunda la indisciplina. Un caso que ensancha esta mala situación se evidencia en las cifras de ingreso a los centros de educación superior (estatales, federales o privadas), puesto que, a pesar de los esfuerzos por revertir el problema, la gran mayoría de los matriculados en estas instituciones proviene del sector privado⁶⁰. Hemos dado estos antecedentes, porque confiamos en que podrán dar al lector una visión más amplia de lo que describiremos en este momento:

El sector donde se encuentra el Colegio, constituye un punto geográfico divisorio. Está ubicado en las faldas del barrio Morumbi (el más rico de São Paulo), pero en el límite de un sector de clase media y media baja, el Barrio Butantã. Divisorio también, porque en la periferia de estos dos barrios hay varias favelas, que son un conjunto de viviendas básicas y muchas de ellas en condición de ‘toma de terreno’. Una favela que nos importa destacar porque linda con Morumbi es Paraisópolis, que al contar con más de 100.000 habitantes es la más grande de São Paulo, y muchos alumnos del Colegio viven en aquella⁶¹.

Ahora bien, estos aspectos que segregan socialmente a los habitantes aledaños al Colegio no se observan, al menos no del mismo modo, dentro del establecimiento. En efecto,

⁶⁰ Para mejorar esta situación el Parlamento de la República Federativa de Brasil aprobó la llamada “Lei de Cotas”, que consiste en reservar un porcentaje de matrículas en las universidades públicas para estudiantes provenientes del sector estatal o municipal, negros e indígenas.

⁶¹ En esta favela, hay viviendas de ladrillo, de madera, de lata y de cartón. En la mayoría hay agua y electricidad, pero en no pocas este servicio no se encuentra, generalmente en aquellas construidas con material liviano.

en la Escuela está división se acaba, puesto que está integrado por escolares de todos los sectores nombrados. En nota de campo:

“Comparten el mismo espacio y ambiente educativo, alumnos de clase alta del Barrio Morumbi, aunque son una minoría, media y media baja del Barrio Butantã y otros alrededores, quienes son la primera mayoría, baja y extrema pobreza de Paraisópolis y otras favelas cercanas, quienes componen la segunda mayoría. Los alumnos de clase alta son casi todos estudiantes que han sido expulsados de colegios particulares, y que dados sus antecedentes conductuales no fueron admitidos en otros colegios de ese mismo tipo, teniendo como única opción optar por uno estatal, que por ley no puede hacer ningún tipo de discriminación (...) aunque también hay alumnos del Barrio Morumbi que por vivir cerca del Colegio, optan libremente por matricularse aquí”, nos comentó el Coordinador Académico.

Un aspecto positivo que ha dado este ambiente compuesto por alumnos de distintos estratos sociales, es que favorece el trabajo colaborativo. Por ejemplo, el hecho que algunos estudiantes provengan de colegios particulares de alta exigencia colabora en el desarrollo académico de las clases. Estos alumnos conocen mejor los contenidos, tienen buen desempeño en las distintas áreas y suelen ayudar a aquellos que no tienen un esperado ritmo de aprendizaje. En nota de campo:

“Los alumnos que mejores notas obtienen son aquellos que provienen de colegios particulares, esto, porque esos colegios son exigentes en lo académico, en ese sentido, vienen con una excelente base. Estos se juntan con los que tienen problemas para aprender, y les dan apoyo. Aunque debo reconocer que esto es más bien una exigencia nuestra: el trabajo colaborativo. Hemos combinado con el equipo de profesores que debemos procurar que los alumnos que más conocimiento tengan (y suelen ser aquellos de clase alta y clase media), ayuden a los que tienen problemas para aprender. Esto se les avisa a todos los padres: que el colegio es una comunidad solidaria y colaborativa. Generalmente, son los alumnos más pobres, los que viven en favelas, lo que peores resultados académicos obtienen. Esto se debe al escaso apoyo que tienen de la familia. Tan solo decirte que con suerte los envían al Colegio; peor aún, con mejor suerte traen en sus mochilas sus cuadernos. Es por ello que en estos muchachos ponemos especial atención”. Nos comentó el Coordinador.

A partir de esta información, se entiende que no solo la situación social de los alumnos es heterogénea, sino también la académica. Retratado esto, en que son los alumnos más pobres, los de favelas, quienes tienen mayores dificultades para aprender.

Desde otro ángulo, en lo que concierne a las relaciones humanas, esta situación de diversidad social ha permitido que debido a los diferentes capitales culturales que los

estudiantes poseen, compartan experiencias y aprendan unos de otros (de sus vidas, de sus esperanzas, de sus gustos, preferencias, etc.). Nos señalaron el Coordinador Académico y el Profesor de Filosofía respectivamente:

- *“Este aprendizaje o contagio mutuo de capitales culturales o experiencias de vida, en la mayoría de los casos ha dado buenos frutos. No óptimos, pero sí objetivos, pues se retrata en los buenos resultados académicos y en el aceptable ámbito conductual, en comparación con otros colegios estatales de este distrito. Los alumnos se ayudan entre ellos, y se vinculan afectivamente también, pues se hacen amigos, incluso novios. En São Paulo no es común observar que chicos de clase alta o media se relacionen con chicos de favelas. Nos parece muy positivo que en el Colegio esto se rompa y se hagan amistades. Los chicos comparten música, arte, cultura, etc., lo que permite que compartan este espacio en un ambiente de diversidad”, nos comentó el Coordinador.*

- *“El hecho que hayan alumnos de distintos sectores, ricos, clase media y pobres, ha servido mucho. Increíblemente se llevan muy bien. Tienen problemas a veces, eso ocurre en todos lados, pero en general se complementan de buena manera. Conocen sus mundos y a pesar de ello no se ven divididos. Esto también ha servido para que aprendan unos de otros, conociendo sus distintas realidades”, apuntó el Profesor de Filosofía.*

En definitiva, el Colegio se ha visto favorecido al contar con alumnos de distintos sectores sociales. Estos conviven en un adecuado ambiente de relaciones humanas y de aprendizaje, donde destaca el trabajo colaborativo. Todos los estamentos de la Institución promueven y cuidan aquello.

Administración y contexto pedagógico: el establecimiento es administrado por el Equipo de Gestión, quienes en términos legales son los primeros responsables de su funcionamiento. Ordenado jerárquicamente, este grupo está compuesto por los siguientes cargos: Directora, Subdirector y dos Coordinadores Académicos (uno de enseñanza básica y otro de media). Estos miembros cuentan con la ayuda de dos secretarías administrativas. Las funciones del equipo de gestión son, de acuerdo a información entregada por la Directora, las siguientes:

“Regular y fiscalizar la planificación de actividades académicas dentro y fuera del establecimiento; procurar que las exigencias del Ministerio de Educación sean cumplidas, brindando para ello apoyo pedagógico a los profesores; aplicar justicia o dar sanción a los alumnos que comenten actos graves de indisciplina (las faltas leves están a criterio de cada profesor) según el Reglamento Interno del Colegio; y fomentar el trabajo en colectivo entre todos los estamentos del Colegio (profesores, alumnos y padres), procurando mantener un clima de sana relación”. (Diario de Campo)

La relación entre el Equipo de Gestión y el Cuerpo Docente es bastante formal y habitual, se reúnen semanalmente para discutir los resultados académicos y la disciplina y la organización del Colegio, siempre valorando los aciertos y discutiendo los errores para, democráticamente, proyectar soluciones. La preparación y ejecución de las clases está exclusivamente a cargo del estamento docente, en donde no hay ningún tipo de jerarquía. En la Enseñanza Media, el cuerpo de profesores es multidisciplinario, puesto que hay profesionales especialistas para cada disciplina. Algunos de estos docentes tienen doble contrato: imparten clases y están encargados de administrar un área o sector de aprendizaje, tales como Sala de Lectura, Sala de Computación y algunos talleres extraescolares (cine, pintura, etc.). Y en relación al modo de impartir las disciplinas, existe un seguimiento de algunas directrices base del Colegio, mas lo que prima es la libertad en el modo de enseñanza. En nota de campo:

“Se entiende que el profesor conoce a sus alumnos. Por lo tanto, sabrá el mejor modo de hacer que estos aprendan, descubran, comprendan, o sean críticos de los contenidos trabajados en las clases”, nos indicó el Profesor de Filosofía.

Sobre este mismo aspecto, el Coordinador Académico sostuvo:

“Solo exigimos a los profesores cumplir con los requerimientos del Ministerio y los principios del Colegio, enseñar los contenidos de cada área a los alumnos y planificar sus clases. La forma en que enseñan es de acuerdo a su propia voluntad, pero siempre cuidando el valor de la democracia, es decir, ejerciendo aspectos ciudadanos en las clases. Son profesionales, deben saber cómo enseñar. Y cuando tienen problemas el Equipo de Gestión los suele orientar. Hay confianza para eso”.

Por último, importa destacar que en todas sus acciones el Colegio intenta llevar a la práctica las ideas pedagógicas estipuladas por su Proyecto Educativo. Dicho Proyecto visiona que el alumno en su período escolar logre ser capaz de desenvolverse en consideración de las exigencias de la sociedad actual y de sus cambios constantes, que responda a principios éticos positivos en su ulterior rol de ciudadano y que llegue a estar preparado intelectual, afectiva y moralmente para sus quehaceres individuales, familiares, sociales y profesionales. Estos son los fundamentos de base que guían a la Institución.

La disciplina: en cuanto a la disciplina hay opiniones bastante divergentes. Se piensa que no existen grandes problemas, pues los casos graves de inobediencia a las normas no son tan constantes. Por el contrario, se sostiene que la indisciplina en muchas oportunidades no permite hacer bien las clases. Cuando preguntamos al Coordinador Académico sobre este tema, nos respondió:

“Los alumnos tienen un comportamiento aceptable, y los profesores consiguen, aunque no con tanta facilidad, hacer sus clases. El relacionamiento entre alumnos, si bien no es el más apropiado, ellos suelen llevarse bien. Nuestro libro de registros de indisciplina es aceptable. En ocasiones reaccionan violentamente, no llegando a golpes, sino de manera verbal, pero no es una cosa fuera de lo normal. Cuando tienen una disputa grave, los orientamos para que reconozcan sus errores y para que se perdonen. Pero como te digo, no dan graves problemas, y si los dan no son más que travesuras: se lanzan cosas, pintan los baños, se hacen bromas entre ellos, ¿pero quién no hizo eso cuando fue estudiante? Acá no somos tan trágicos, nos tomamos los problemas de indisciplina como parte de un proceso de aprendizaje: cometer errores para aprender. Hasta ahora, no hemos tenido casos graves de bullying, solo algunas pequeñas cosas que cuando se dan, y nos enteramos que se dan, las corregimos de inmediato. Estamos muy atentos a los abusos entre ellos, y somos rígidos en las puniciones si un abuso reiterado ocurre”. (Nota de campo)

Sobre este mismo aspecto, el Profesor de Filosofía nos comentó algo semejante: que los profesores consiguen hacer sus clases, y si bien hay actos de inobediencia estos no suelen ser graves ni constantes. Sin embargo, reconoció que hay problemas en las relaciones entre los alumnos, mas, a su juicio, son cuestiones normales que se dan en las relaciones humanas y con gente de todas las edades y en todos los contextos. En nota de campo:

“La disciplina en el Colegio, si bien no es la mejor, es aceptable. Mas para ello hay que tener bien en claro que si a los alumnos se les da un tipo de ventaja, la aprovechan, es decir, hacen de las suyas. El hecho que los profesores tengamos manejo de las situaciones ha provocado que entre ellos también se comporten cuando están solos, en el patio, incluso fuera del recinto. Aunque tengo que reconocer que esto no se da siempre, pues también tienen problemas entre ellos, sobre todo relacionadas a celos y competencias de todo tipo, como competir por la belleza o verse bien, ser el/la más popular, el que tiene más personalidad, sacarse mejores notas, etc. Sin embargo, creo que estas cosas se dan en todos lados, incluso en la gente adulta. En lo personal, me lo tomo con tranquilidad, y percibo que mis colegas también. A veces se quejan, y yo también, pero no es un problema que nos mata la cabeza”.

Contraria a la versión del Coordinador y del Profesor de Filosofía, la Profesora de Inglés, que da clases en el ciclo básico y medio, manifiesta tener dificultades para hacer clases:

“Los de básica son simplemente insoportables, quizás porque están en la edad de serlo; los de media, son flojos, no hacen sus tareas, si les exigés trabajar se ponen bravos. La disciplina es más o menos. Andan mirando el celular a cada rato, las chicas preocupadas de verse bien, los hombres quieren pensar solo en fútbol y otras cosas. Cuesta mucho

hacerles clases, y esto no solo es conmigo. Pero tengo que decirte que acá es más fácil hacer clases que en otros colegios del sector, donde es prácticamente imposible. Te hablo desde mi experiencia.” (Nota de campo)

En esta misma línea el Profesor de Matemáticas de Enseñanza Media señala:

“Ve a dar una vuelta por los pasillos en horarios de clase. Vas a ver por ti mismo que los chicos no ‘están ni ahí’ con estudiar y aprender. Les preocupan más otras cosas: la fiestita, salir a la calle a divertirse, ver a la enamorada, etc. Cuando doy tareas, casi nadie las hace. Aun así, conmigo hasta que se portan bien, porque la disciplina que enseño es importante para entrar a la universidad. Eso me ayuda, a diferencia de otros profesores que no lo pasan muy bien”. (Nota de campo)

Es difícil hacer conclusiones con pocas opiniones y tan adversas. Sin embargo, por lo que nosotros pudimos observar, así como vimos peleas a puñetes y alumnos con el rostro ensangrentado, manifestaciones de celos y violencia verbal (con groserías fuertes), extremada preocupación por la belleza y el pasarlo bien, juegos y vocabulario de contenido sexual, alumnos en los corredores que habían sido expulsados de la sala por mal comportamiento (cuestiones que en lo personal no nos escandalizaban) también percibimos aspectos muy positivos, v. gr., alumnos simpáticos y cariñosos, que querían aprender y cumplían con sus labores, que sabían perdonarse, que deseaban ser buenas personas; seres humanos que, luego de un mal acto, deseaban ser escuchados y que si se les atendía comprensivamente reconocían sus errores. Queremos significar que así como vimos descuidos meramente humanos y que forman parte del proceso formativo, más percibimos alegría, simpatía y compañerismo, solidaridad y amistad.

Algunos logros: desde hace décadas que la Escuela ha conseguido buenos puntajes en pruebas estandarizadas, tales como la prueba nacional SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica) aplicada a alumnos desde cuarto a octavo año, y la prueba estadual SARESP (Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de São Paulo), aplicada a alumnos desde segundo a noveno año de enseñanza básica y de tercer año de enseñanza media. Por dar un ejemplo, en la prueba SARESP 2013, el Colegio obtuvo 120 puntos, el puntaje más alto del Distrito Centro-Oeste de colegios estatales (que se compone de 35 colegios). Se suma a estos buenos resultados académicos, el hecho que bastantes alumnos consiguen ingresar a instituciones de educación superior. En nota de campo:

“Varios alumnos, cerca de un 60% de los egresados de enseñanza media, consiguen ingresar, luego de rendir pruebas de selección, a instituciones de enseñanza superior, como

institutos o universidades, sean estas públicas o privadas”. Nos comentó el Coordinador mediante un correo electrónico.

Sin embargo, de este porcentaje de alumnos, la gran mayoría pertenece a los sectores clase alta, clase media y clase media baja (en ese orden), mientras que la mayoría de los discentes de clase baja, especialmente aquellos que viven en favelas, no continúan estudiando:

“Le preguntamos al Coordinador a qué sector socio-económico pertenecían estos alumnos, y nos respondió: ‘la mayoría son de clase alta, clase media y media baja’. Nos aclaró que los alumnos más pobres, los de favela, luego de egresar del Colegio se dedican a trabajar. Pero también algunos de estos, aunque muy pocos, logran ingresar a la educación superior. ‘La mayoría de los estudiantes que viven en favelas terminan trabajando, pero algunos sí consiguen continuar estudiando, gracias a sus propios esfuerzos y a la ayuda que el Colegio les brinda’, señaló. (Nota de campo)

Esta información, si bien no resta mérito a los logros del Colegio, habla por sí misma: los y las estudiantes de peores condiciones socioeconómicas son quienes más quedan impedidos formarse profesionalmente, no teniendo otra opción que insertarse rápidamente en la vida laboral⁶². Una situación que va de lo micro a lo grande, es una de las realidades de América Latina, y probablemente del mundo todo.

Otros logros conseguidos por la escuela, corresponden al área de Extensión Cultural. Por ejemplo, en el año 2012, un grupo de alumnos obtuvo el primer lugar en la *Producción de Cine del Directorio de Enseñanza Centro Oeste*. También la Institución ha sido galardonada en varias ocasiones por la Casa de Cultura Japonesa de Butantã, en distintas actividades culturales y artísticas.

Luego de haber presentado algunos ambientes importantes del escenario de investigación, pasamos a describir nuestro rol de investigadores, el proceso y los descubrimientos.

⁶² No queremos decir que trabajar tempranamente sea siempre algo negativo, muchas personas lo hacen y consiguen bienestar en muchos sentidos. Lo que intentamos señalar es que a pesar los esfuerzos del Colegio las oportunidades para continuar estudiando expresan cierta desigualdad. Tampoco culpamos al Colegio de esto.

4.4.2 Nuestra entrada al escenario y la organización de nuestro estudio

Los primeros dos contactos fueron con el Subdirector. En el primero, en septiembre de 2012, luego de escuchar nuestras intenciones mencionó que de ser aprobada la realización de nuestro proyecto podríamos realizarlo a partir del año 2013. La razón fue que el calendario académico de actividades del 2012 era inmodificable. Siendo así, nos pidió volver en diciembre, pues en ese mes se suele preparar parte de la planificación del siguiente año. En diciembre tuvimos un encuentro muy breve, en donde nos indicó que debíamos sellar una reunión con el Coordinador Académico de Enseñanza Media, pues con él trataríamos todos los aspectos de nuestro trabajo.

Luego de la reunión con el Coordinador, en donde le explicamos nuestras intenciones, obtuvimos su respaldo. No obstante, nos comentó que por una cuestión de lealtad a los profesores, él no tomaba decisiones de esa naturaleza sin contar con la aprobación de estos. En consecuencia, nos pidió describir nuestro proyecto en una reunión ordinaria de docentes, no sin antes indicarnos algunos aspectos que nos iban a favorecer para convencerlos. En nota de campo:

“Nos dijo que si de él dependiera, de inmediato involucraría nuestro trabajo dentro del plan anual del próximo año, pero a quienes tendríamos que convencer era a los profesores. Agregó que de acuerdo a lo que entendía de nuestro trabajo, lo más lógico era que trabajáramos con el Profesor de Filosofía y las dos Profesoras de Sociología. En ese sentido, era fundamental que convenciéramos especialmente a aquellos. Otro aspecto importante del que nos habló, fue tener cuidado en esto: que en Brasil Paulo Freire tiene tantos detractores como seguidores muy fieles. Debido a eso, nos sugirió ser prudentes en nuestra presentación”.

Siguiendo sus consejos, en una reunión ordinaria expusimos nuestras intenciones a los profesores usando un lenguaje prudente, y nos enfocamos a aspectos sociales y filosóficos con el afán de convencer al profesor de filosofía y a las dos docentes de sociología. Terminada nuestra presentación no hubo preguntas, tan solo nos pidieron abandonar la sala de la reunión para discutir con libertad la aceptación o negación de nuestro estudio. El plenario de profesores nos terminó favoreciendo. Fue el profesor de filosofía quien notificó la decisión, pero no exenta de restricciones:

“nos dijo que habíamos sido considerados positivamente, pero amén a lo siguiente: no podemos hacer juicios sobre nadie ni nada, ni de las clases, ni de la manera que tiene el Colegio de educar. El Colegio no desea salir a la luz pública como una Institución carente. Esto, porque hace algunos años una alumna de postgrado hizo una investigación corta sobre

los castigos a los alumnos de mala conducta, dejando a la Institución muy mal públicamente. El Colegio se pudo defender diciendo dos cosas: que en las pruebas estandarizadas nacionales obtienen, desde hace años, buenos resultados, además de señalar que los alumnos, en su mayoría, son bien tratados y son felices, a pesar de algunos castigos que son propios de un Colegio que tiene reglas de comportamiento. ‘Ella solo estudió los castigos, y se basó apenas en la opinión de los alumnos, desconsiderando los motivos de fondo, la voz de los profesores y los fundamentos morales de nuestra organización’, nos dijo con mucha seriedad.

Entendimos perfectamente por qué se nos pedía no hacer juicios. Otra cosa importante que nos señaló fue que por reglamento del Colegio no podemos dar los nombres de los alumnos o de los profesores. Tampoco podemos hacer fotografías del lugar o de personas que trabajan en el establecimiento. Por último, celebró el hecho de que el plenario aceptara nuestra investigación, y nos brindó en nombre de todos los profesores una cordial bienvenida”. (Diario de Campo)

Luego de escuchar con atención sus palabras, nos comprometimos abiertamente a respetar las restricciones que el plenario de profesores estableció. Antes de terminar la el Coordinador nos indicó que nos reencontraríamos en febrero de 2013, apenas comenzaran las clases. Dado todo lo acontecido, quedamos muy satisfechos.

Regresamos el 06 de febrero de 2013. Sin haberlo esperado, el Coordinador ya tenía casi todo preparado para que hiciéramos nuestro estudio de campo, puesto que lo había incluido en el plan y calendario anual de actividades. Le preguntamos los detalles y fue esto lo que nos explicó:

“Sobre las sesiones dialógicas que debemos realizar con alumnos de enseñanza media, tal y como nos había adelantado, trabajaremos con el Profesor de Filosofía y las dos Profesoras de Sociología. No obstante, nos detalló que no podremos trabajar los diálogos con un único grupo, deberemos hacerlo con dos grupos distintos, porque no se permiten investigaciones fuera del horario regular. Por lo tanto, nuestro trabajo está limitado al horario académico. Además, el trabajar con un único grupo causará que los mismos alumnos se pierdan continuamente las mismas clases y el Colegio no puede permitir eso, pues los padres pueden quejarse y no quieren problemas con ellos. La única opción que nos dio fue alternar a dos grupos distintos, uno una semana; el otro, en la próxima, y así... Para terminar, nos pidió entrar en contacto con los profesores para que afináramos detalles, puesto que él no tenía bien claro cómo lo haríamos para acomodar los dos grupos en distintos horarios”. (Diario de campo)

Ese mismo día pudimos conversar con los tres docentes. Para poder formar los grupos, les pedimos que nos dieran sus horarios en aula. Al revisarlos con detenimiento, observamos que los únicos días y horarios en que estos profesores cruzaban clases era los viernes de 07:00 a 07:50 y de 07:50 a 08:40. En consecuencia, organizamos un horario regular para los dos grupos, con alumnos de distintos cursos y del siguiente modo:

GRUPO 1: viernes de 07:00 a 07:50, compuesto por alumnos del *Tercero Medio A* (Profesor de Filosofía), del *Tercero Medio D* (Profesora 1 de Sociología) y del *Segundo Medio A* (Profesora 2 de Sociología).

GRUPO 2: viernes de 07:50 a 08:40, compuesto por estudiantes del *Segundo Medio A* (Profesora 1 de Sociología), del *Segundo Medio B* (Profesor de Filosofía) y del *Primer Año C* (Profesora 2 de Sociología).

4.4.3 Los sujetos de estudio.

Presentamos la organización de los grupos y horarios a los profesores y al Coordinador Académico. Le dieron aprobación, pero nos solicitaron que el número de alumnos no fuera demasiado elevado para no alterar el flujo normal de las clases. Pues concertamos participarían seis alumnos por curso (de los seis cursos distintos ya mencionados), lo que nos dio como muestra dieciocho estudiantes por grupo, treinta y seis en total.

Una vez determinada la magnitud de la muestra pudimos pactar la selección de los y las estudiantes. Las dos profesoras de sociología resolvieron participar de la selección, el criterio que ellas determinaron fue que de los seis estudiantes por curso tres iban a ser de buen o regular comportamiento y rendimiento, y tres deficientes en ambas cosas. Por su parte, el Profesor de Filosofía nos entregó las listas de cada uno de sus cursos, pidiéndonos que eligiéramos al azar. Y así lo hicimos, tres hombres y tres mujeres de cada uno de sus cursos. Al notificar a los alumnos y alumnas el resultado de la selección, unos pocos se negaron a participar, razón por la cual dimos la oportunidad a quienes querían hacerlo. Los horarios fueron determinados y los dos grupos quedaron formados por hombres y mujeres de edades cercanas. Para una mejor comprensión, mostramos una tabla con los grupos⁶³:

⁶³ No corresponden a los nombres verdaderos. Quienes se negaron a participar fueron dos mujeres del *Tercero A* y un hombre del *Segundo A*, todos del primer grupo. Entonces, a diferencia del *Grupo 2*, que quedó en igual cantidad de hombres y mujeres, el *Grupo 1* quedó con 10 hombres y 8 mujeres.

GRUPO 1		GRUPO 2	
Nombre	Curso	Nombre	Curso
1. Roberto 2. Emerson 3. Felipe 4. Bruno 5. Rafael 6. Cecilia	3° A	1. Marcelo 2. Cristian 3. Simone 4. Kelci 5. María 6. Marcio	2° D
7. Cristina 8. Ignacia 9. Cristóbal 10. Javiera 11. Beatriz 12. Manuel	2° A	7. Anita 8. Catarina 9. Jefferson 10. Antonio 11. Cristina 12. Cristóbal	1° C
13. Fernanda 14. Julio 15. Marcos 16. Juliana 17. Thiago 18. María	3° D	13. Adailton 14. Javiera 15. Raquel 16. Juan Luis 17. Soraya 18. Miguel	2° A
Total hombres	10	Total hombres	9
Total mujeres	8	Total mujeres	9
Promedio de edad: 17 años Horario: viernes de 07:00 a 07:50 horas.		Promedio de edad: 16 años Horario: viernes de 07:50 a 08:40 horas.	

4.5 Análisis de datos: levantando el universo vocabular

Iniciaremos esta parte recordando el proceso metodológico sugerido por Paulo Freire para levantar el universo vocabular. Las palabras o ideas generadoras no deben ser una invención del investigador, corresponde que sean conceptos comunes y frecuentes que usan las personas. Para llegar a tales, Freire propone la realización de encuentros amistosos o entrevistas que permitan conocer “deseos, frustraciones, esperanzas, deseos de participación y, frecuentemente, ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje popular”⁶⁴. Luego de estos encuentros, se analizan los datos colectados y se hace una selección de las palabras sobre la base de tres criterios:

a) *Riqueza fonética*: que los conceptos, que pueden ser incluso ideas en frases cortas que posibiliten tratar diversas habilidades fonéticas; b) *dificultad progresiva*: que las palabras permitan componer otros conceptos más difíciles; c) *dimensión pragmática*: que los vocablos estén cargados de simbolismos sociales, culturales y políticos que recorren o afectan la vida de las personas que los hablan⁶⁵.

En síntesis, el universo vocabular debe responder a dos aspectos fundamentales: permitir una progresiva dificultad en la alfabetización y favorecer la discusión sobre problemas que afectan directa e indirectamente la vida de los alfabetizandos.

Puesto que nosotros no alfabetizaríamos, obviamente no nos fijamos en los primeros dos criterios, sino en el último y procurando siempre que los vocablos o ideas tuvieran una clara o simbólica dimensión ética, de modo de dialogar y discutir problemáticas sociales desde una perspectiva moral.

Por último, nos importa advertir que, si bien realizamos nuestro trabajo de campo con adolescentes, mujeres y hombres, no pretendíamos establecer comparaciones o contrastes de género, sino encontrar palabras o ideas en común, i. e., conocidas y vividas cotidianamente por ambos sexos. Ello, con el objeto de llegar a temas que podrían ser perfectamente dialogados sin que importara el género de los participantes.

⁶⁴ Freire, P., (1986) *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, p. 73

⁶⁵ Ídem, p. 74.

La organización de nuestras acciones

La Escuela Ana Rosa de Araújo es muy organizada, fundamenta y programa tanto sus labores pedagógicas rutinarias como las actividades extraescolares en un calendario anual. El calendario 2013 estipulaba los tiempos de nuestra estudio: teníamos poco más de un mes, entre febrero y marzo, para descubrir las palabras o ideas que iban a ser dialogadas en los círculos de cultura, antes que estos comenzaran. Dentro de este tiempo, disponíamos de ocho oportunidades para tener contacto con los estudiantes. En este contexto, concertamos con el Coordinador Académico de Enseñanza Media la realización de las siguientes acciones, en el orden abajo apuntado:

1. En una sola oportunidad, observar algunas clases con el fin de conocer a los alumnos, de presentarnos y de explicarles nuestro proyecto.
2. Interactuar dialógicamente con estudiantes adolescentes, en cinco recreos de patio (dos de cuarenta minutos y tres de quince), e independiente si estos habían sido seleccionados o no para participar de nuestro estudio.
3. Aplicar una entrevista grupal a ocho alumnos.
4. Aplicar cuestionarios mixtos a veinte estudiantes y a diez profesores/as.

En los próximos apartados describimos paso a paso el resultado de estas acciones. Y para presentar con claridad nuestro análisis de datos, confiamos en las palabras de Bogdan y Biklen, que debe ser “documentado con buenas descripciones provenientes de los datos para ilustrar y sustanciar las aserciones hechas”⁶⁶. Es consonancia, procedemos a describir y explicar cómo y en qué situaciones descubrimos el universo vocabular de los y las estudiantes.

4.5.1 Primera acción: presentándonos y conociendo a los alumnos.

Nuestra primera acción fue presentarnos y explicar nuestro proyecto a algunos cursos de enseñanza media, en la sala de clases. El primer curso en visitar fue *el Segundo Medio A*, en horario de Filosofía. Nuestra visita duró 45 minutos, y estuvieron presentes treinta y cuatro alumnos. Antes de entrar a la sala, el Profesor nos comentó que la mayoría logra

⁶⁶ Bogdan, R.; Biklen, S., op. cit. p. 252

prestar atención a sus dinámicas, pero tienen algunas dificultades para desarrollar las actividades de la clase si no se les brinda un apoyo constante. Agregó que intenta siempre acompañarlos mientras trabajan, hasta que percibe que han comprendido. Luego los deja trabajar por sí solos para favorecer el ejercicio autónomo. Precisamente, su comentario se ajustaba a lo que luego observamos:

Estando en la sala, explicó al grupo que estábamos haciendo una investigación, comentándoles que al final de la clase sabrían los detalles. Nos sentamos al final y observamos lo siguiente varias cosas. Sobre los estudiantes, pudimos apreciar a chicos y chicas engalanadas de diversas maneras. Algunos hombres tenían tatuajes en los brazos; otros, aunque pocos, usaban pendientes, y algunos tenían un corte de pelo poco común. La mayoría de las mujeres llevaba el rostro bastante maquillado, las uñas pintadas, usaban ropa ligera y muy apretada. Pero estas cosas son resultado de una fotografía rápida. Lo que nos llamó más la atención fue la simpatía de los estudiantes, sus risas y sus distintas formas de prestar atención a las explicaciones del Profesor. Lo escuchaban recostados sobre la mesa, peinándose, revisando cosas, pero lo escuchaban. ¿Por qué ponían atención?, pensamos que porque la clase fue bastante didáctica y muy animada. Trabajaba sobre el método científico de investigación. El profesor experimentaba los contenidos, primero con ejemplos simples y luego algo más complejos. Y siempre los mantuvo pensando o participando mediante esclarecimientos y preguntas. En efecto, mientras los alumnos trabajaban, pudimos observar a un Profesor muy enérgico y amable, que se mantuvo activo y atento al trabajo y a los interrogantes de los alumnos en todo momento. Los estudiantes, por su parte, se mostraron bastante participativos y en muchos pasajes de la clase cumplieron con las actividades de manera autónoma. Esto nos permitió entender algunas cosas que serían interesantes para nuestro estudio, aun reconociendo que una sola clase no es suficiente para llegar conclusiones tan confiables. En nota de campo:

“Debido a su carácter amable y enérgico, el Profesor los animaba lo suficiente como para que estos prestaran atención y desarrollaran ordenadamente las actividades que les asignaba. Al parecer, el Profesor entiende que es necesario dar participación a los alumnos para hacerles sentir que son importantes. Esto, quizás permite que los estudiantes también entiendan que parte de la responsabilidad del logro de la clase se da gracias a su participación, y participaron bastante. También entendimos que es necesario crear un ambiente agradable de trabajo para que estas cosas surtan efecto.”

Terminada la dinámica de la clase, llegó el momento de nuestra presentación. Al comienzo temíamos no motivar a los alumnos para que participarán de nuestro trabajo, mas

por suerte nuestra presentación fue satisfactoria. Muchos estudiantes se ofrecieron voluntariamente a participar. Esto nos dio más seguridad, pero también nos permitió entender que un trabajo que ofrece la realización de sesiones dialógicas, en donde los alumnos puedan expresar sus opiniones sobre diversos temas capta interés. En nota de campo:

“Los chicos y chicas prestaron mucha atención a la presentación de nuestro estudio, y se interesaron en participar. Escuchamos bastantes ‘eu quero ir’ [yo quiero ir] o ‘¿posso ser um dos participantes?’ [¿puedo ser uno de los participantes?], tanto de hombres como de mujeres. Nuestra timidez se acabó, ellos y ellas la hicieron desaparecer al manifestar que nuestro proyecto les era atrayente.”

Nuestra segunda visita fue al *Tercero Medio A*, en horario de Sociología. Antes de entrar a la sala, la profesora de esta asignatura nos dijo que tenía una actividad preparada (ver un vídeo), y que lo mejor era que nos presentáramos y explicáramos el proyecto al comienzo de la clase, para luego ella llevar a cabo su dinámica. Por cierto, puesto que los alumnos estarían viendo el vídeo, no sería mucho lo que podríamos observar. Dado esto, hicimos nuestra presentación y nuevamente hubo interés de parte de algunos estudiantes, lo que nos hizo sumar más confianza. La tercera experiencia fue con la otra profesora de Sociología, en el *Segundo Medio D*. Ella también nos pidió que explicáramos de entrada a los alumnos nuestras intenciones, porque debía hacer una evaluación escrita. El resultado fue el mismo, los alumnos se interesaron y libremente se ofrecieron para participar. En nota de campo:

“Varios alumnos manifestaron voluntad de participar de nuestro estudio. Por ejemplo, la niña que por cortesía nos abrió la puerta cuando salíamos de la sala, aprovechó la oportunidad para darnos su nombre y decirnos: ‘yo quiero participar, Profesor, me gustan los diálogos abiertos y los debates. Por suerte, se trataba de Simone, una alumna que había sido seleccionada para participar de nuestro estudio.’”

Aunque la experiencia en las aulas fue breve, de todos modos nos facilitó comprender tres cosas relevantes, especialmente de la que más participamos, la de Filosofía⁶⁷:

- a) Aparentemente, los y las estudiantes se interesan en participar de actividades que son realizadas en un ambiente de cordialidad y de respeto, y cuando se les hace sentir que su participación, que sus opiniones, son muy importantes para el desarrollo de las dinámicas;
- b) estudiantes de tres cursos distintos nos conocieron, aunque más importante que esto fue

⁶⁷ Habíamos concertado, con los tres profesores, que la clase que observaríamos, con día y hora marcada, sería ‘normales’, pero al llegar la hora, es certero que las profesoras de sociología lo olvidaron.

que mostraron interés en participar de nuestra investigación; c) observar el comportamiento de los alumnos y alumnas en las salas de clases no iba a resultar muy significativo para nuestro estudio, puesto que en la mayoría de los casos solo se podrían observar opiniones sobre temas preestablecidos (los contenidos planificados por el/la docente). Y lo que más necesitábamos saber eran las cosas que suelen hablar, hacer, sentir, pensar, sufrir, anhelar, etc., por cuenta propia.

El último punto nos llevó a reforzar nuestra presunción que el mejor ambiente para descubrir el universo vocabular o temático de los alumnos –y asociable a temas con contenido moral– era durante los recreos, mediante observaciones y diálogos o aplicando entrevistas o cuestionarios. Actividades que ya habían sido planificadas. En efecto, cinco encuentros tuvieron lugar en el espacio lúdico del Colegio, en el horario de recreo. Describimos, pues, el análisis de estos encuentros dialógicos, los que también pueden ser entendidos como una aplicación de la técnica *observación participante*, con entrevistas espontáneas, pero también con algunas preguntas preparadas.

4.5.2 Segunda acción: aplicando observación participante.

Ciertamente, recién aquí comenzamos a intentar descubrir las palabras generadoras. Sin embargo, antes de describir nuestras acciones y analizar los datos, queremos destacar algunas cosas:

En lo que respecta al descubrimiento las palabras, reconocidos pedagogos freirianos, con una vasta experiencia dirigiendo y aplicando el método recomiendan nunca decir ‘las quince, veinte o veinticinco palabras más importantes’, sino ‘quince, veinte o veinticinco palabras importantes’, puesto que es casi imposible determinar cuáles son las más representativas del grupo en general, ya que a pesar del carácter social del ser humano, cada individuo posee también su propio mundo⁶⁸.

Otro aspecto que queremos resaltar o recordar, es que no pretendíamos hacer un análisis exhaustivo sobre los significados que los estudiantes le atribuyen a las cosas que dicen o hacen –aun reconociendo su importancia– sino simplemente llegar a cosas que experimentan, piensan, dicen o hacen con frecuencia, y que son propias de la cotidianidad de su vida escolar, pública o privada y que podrían abrir una discusión de corte social y moral.

⁶⁸ Brandao, C., (1986) *O que é método Paulo Freire?* São Paulo: Brasilense.

“(…) al final, en consideración del contexto del escenario, del poco tiempo y las pocas ocasiones que teníamos para descubrir las palabras generadoras antes de iniciar los círculos de cultura, comprendimos que nuestro objetivo debía simplemente llegar a saber qué cosas los y las estudiantes adolescentes dicen, piensan, experimentan o hacen cotidianamente. Luego estas cosas podrían ser (de acuerdo a su importancia) parte del universo vocabular”. (Diario de Campo)

Lo que nos importaba era que estos conceptos les fueran familiares al grupo y que poseyeran un fondo moral problemático, de modo que en los círculos de cultura abrieran espacios para numerosas opiniones y posturas.

Para presentar los datos con el respectivo análisis, los ordenamos de acuerdo a las categorizaciones que les asignamos, siguiéndonos de las recomendaciones teóricas sobre el ejercicio, mencionadas en la *Primera Parte del Cap. IV*. Nuestro proceso de categorización (y de subcategorizaciones) nos permitió llegar a los tópicos abajo descritos:

TÓPICO	DESCRIPCIÓN
Apariencia	Preocupación por la apariencia y atracción por la ropa. En ocasiones esto puede producir fenómenos de discriminación.
Entretenciones o actividades lúdicas	Placer en ver películas, pasear o caminar con compañeros de curso o amigos.
Fiestas	Deseo de ir a fiestas. En estos encuentros se fuma, se bebe y en algunos casos hay relaciones sexuales.
Violencia y modales de comportamiento	Relaciones de violencia verbal (maltrato) y preocupación por los modales de comportamiento.
Relaciones amorosas y sexualidad	Mantener relaciones amorosas en un ambiente violento y en donde hay inclinación a experimentar la sexualidad. Su preocupación al respecto son las ETS y el embarazo.
Internet	Frecuentar internet, siendo la página web más visitada la red social ‘Facebook’
El colegio	Incomodidad de asistir a clases debido al horario de ingreso. No obstante, su interés por el colegio se retrata en el contacto con sus amistades.
Responsabilidades académicas	Esquivar sus responsabilidades académicas mediante el ‘engaño’ o el rechazo al estudio: muchos copian o piden las tareas prestadas a los más aplicados.
Dios	Ser creyentes. Sin embargo, son críticos de la iglesia católica y evangélica debido a los frecuentes casos de pedofilia que se han descubierto en ambas instituciones.

4.5.2.1 Análisis de datos observación participante

a) Tópico: apariencia

Un fenómeno psicológico importante y habitual que afecta la conducta de los estudiantes es su preocupación por la apariencia. Este se evidencia en algunas manifestaciones dialógicas que entre ellos establecen. Por ejemplo:

‘Francisca (...) siempre quiere andar mostrando sus cosas. Anda siempre pintada, luciéndose para todos, le gusta atraer la atención de los hombres’, dijo Anita (quien, por cierto, tenía bastante maquillaje en su rostro). Marcos la interrumpió y dijo: ‘pero todas las mujeres son iguales, de qué te quejas, mírate la cara andas toda pintada’. En tono de réplica, Soledad comentó: ‘Y ustedes los hombres son peores, se preocupan más que nosotras de cómo se ven. Profesor [nosotros], no crea lo que él dice, ellos también andan súper preocupados por su apariencia’. (Diario de campo)

A continuación describimos los elementos que encontramos en los datos colectados sobre los significados que los estudiantes le atribuyen a la apariencia y que nos permiten conocer, quizás someramente, la raíz de su importancia.

Primer elemento: la ropa

Para no pocos alumnos la ropa no agota su importancia en la mera apariencia, sino que es relevante para conseguir objetivos individuales, por ejemplo, atraer. Llamar la atención del alguien con el objetivo de hacer una conquista es uno de los fines que la ropa les puede brindar. Ejemplo:

‘Marcos le exigía a Cristóbal que le devolviera una chaqueta de cuero que le había prestado hace mucho tiempo, pues la quería usar en la fiesta del próximo viernes [una fiesta del curso] (...). A Marcos le gustaba una chica del Segundo Medio B, y quería invitarla a la fiesta, pues consideraba que era el ambiente propicio para conquistarla. La chaqueta, según él, le servía para tal objetivo: ‘con esa chaqueta me veo muy bien, devuélvemela pues, así llamaré más su atención. Quiero darle un besito’, dijo Marcos (mientras, entre gestos divertidos, intentaba besar a su amigo haciendo chiste), provocando risas en los demás’. (Diario de campo)

Esta nota también permite comprender que la ropa es vista como un medio para la realización de un deseo mayor (y externo). Dijo este estudiante: *‘con esa chaqueta me veo muy bien’*, lo que indica, en principio, una apreciación del individuo hacia sí mismo; empero,

esta valoración sobre sí mismo se extiende a otra persona, lo que constituye el objeto final del deseo (la mujer que le gustaba): *‘así llamaré más su atención’*.

Desde otra perspectiva, la ropa va más allá de atraer al otro en un sentido inmediato (periodo corto o temporal), también es útil para mantener al otro en una constante atracción (periodo largo o permanencia). En notas de campo:

- *“Javiera llegó con una bolsa de tienda de ropa. ‘¿ropita nueva?’ le preguntó Kelci; ‘no’ le contestó Javiera, ‘es una bolsa vieja’. Cristóbal comentó en ese momento que a él le faltaba ropa nueva, porque su enamorada le decía, medio en sorna y medio en serio, que vestía siempre las mismas prendas. ‘¿Te vas a comprar ropa porque ella te hizo ese comentario?’, le preguntó Javiera. ‘Lógico, de lo contrario la pierdo, ¡y está muy guapa! Tengo que asegurarla’, le contestó Cristóbal”*.

- *“Catarina (...) comentó que no está mal vestirse pensando en la pareja, dijo que ‘es algo bueno andar bonita para él’. Y, concordando con Catarina, agregó Juan Luis: ‘Hay que verse bien, si puedes, por qué no hacerlo’.”*

En suma, intentando no hacer juicios de valor, los datos nos revelan que la ropa es considerada como un medio para atraer o mantener la atención del otro, ya sea pensando en la pareja o en la persona deseada. Y esto no es visto como algo negativo. Posiblemente a Cristóbal no le importaba usar siempre la misma ropa hasta que su enamorada le hizo un comentario.

Segundo elemento: la discriminación o el rechazo

Hay un factor controversial que los adolescentes piensan o concluyen que la apariencia puede generar, ligado este al aspecto físico: la discriminación. Esta se evidencia en un cierto rechazo debido a cómo el otro modifica libremente su figura. En nota de campo:

“Manuel tenía el cabello rapado en las partes laterales y relativamente largo y pintado de rojo encima. ‘Hay que tener mucho coraje para andar con ese corte de pelo’, señaló Cristóbal (lo que causó risas en los demás). ‘¿Por qué usas el cabello así?’ le preguntamos a Manuel. ‘Me da estilo Profesor, es mi moda, al que le gusta, le gusta, y punto, no me importa’ nos dijo Manuel. ‘A mí me gusta, es distinto’, le dijimos. ‘Como se nota que le cayó bien Marcos, Profesor’, dijo Soledad (y nuevamente hubo risas, excepto en Manuel, quien estaba muy serio). ‘A veces la gente me mira raro por mi corte de pelo y por cómo ando vestido, pero me da lo mismo’ dijo Manuel. ‘¿Te has sentido rechazado, o algo así?’, le preguntamos. ‘Sí, pero más acá en el Colegio que en la calle, hasta los profesores me han dicho cosas feas’, respondió.”

Si bien los datos permiten apreciar que los alumnos se toman con liviandad ‘la moda’ de los demás, esto es, haciendo chistes sobre cómo el otro manifiesta su preferencia estética, dentro de estas bromas hay algo simbólico: que una persona que no se viste o se ordena físicamente de acuerdo a los estándares estéticos socialmente instalados, es objeto de comentarios, aun cuando estos sean manifestados buscando hacer gracia. Si bien los alumnos reían con las bromas hacia Manuel, a este, por su rostro, no le parecía algo muy gracioso. En efecto, las propias palabras de Manuel señalan que esto va más allá de las bromas que sus compañeros puedan hacer, puesto que indicó haber sido víctima de comentarios negativos, incluyendo al cuerpo docente. No obstante, por una cuestión de ética y de compromiso con el Colegio, no podemos mostrar los datos reales ni indagar más en el asunto. Lo que sí podemos decir, intentando actuar con prudencia, es que Manuel declaró haber sido víctima de rechazo social –en el Colegio y en otros espacios– debido a cómo él ha elegido llevar su apariencia. También nos indicó que no es el único alumno que ha sido víctima de conductas discriminatorias.

Otro aspecto relevante sobre el tópico *apariciencia*, es que para algunos alumnos y alumnas la ropa puede determinar ‘quién eres’, esto es, la ropa permite figurar a qué estrato socioeconómico o lugar donde vive pertenece el sujeto. En nota de campo:

“¿Creen que es común, específicamente entre los alumnos, juzgarse por la apariencia?, preguntamos. Todos los presentes afirmaron que sí, que existe, aunque no al nivel de no juntarse con alguien teniendo en cuenta cómo este o esta se viste, pero que sí se da: ‘es muy común afuera del Colegio, acá se da, pero afuera mucho. Por ejemplo, si vas a comprar y andas mal vestido, con ropa pobre, no te atienden muy bien’, nos dijo Marcio. ‘¿Cómo es la ropa pobre?’ hicimos la pregunta. ‘No sé, quizás aquella que no es de marca’, nos respondió. ‘Se nota a simple vista la ropa barata, Profesor’, nos dijo Cristóbal. Agregando algo muy controversial, Javiera comentó que la ropa, queramos o no, dice mucho de nuestras condiciones sociales, pues ‘si no conocemos a la persona, por su ropa podríamos apreciar si esta es de buena situación económica o si es pobre’, comentó. ‘¿Se da ese juicio en el Colegio, entre ustedes?’ les interrogamos. ‘Sí, porque convivimos personas de distintas clases sociales’, dijo Cristóbal. ‘Acá hay gente de dinero, clase media y gente de favelas. Yo vivo en una favela’ nos dijo Marcio. Y Cristóbal agregó: ‘mis mejores amigos acá son de favela, y no lo pasan muy bien’. ‘Pero es que son tan evidentes’ dijo Catarina. Le pedimos (los alumnos y nosotros) que nos explicara qué quería decir con eso, y nos explicó: ‘sus ropas son exageradas, sus cortes de pelo muy llamativos, son como feos [los cortes de pelo], no sé...’. ‘¿Y qué importa eso?’ le preguntó Juan Luis. ‘No sé, pero uno sabe de inmediato que es de favela. Acá no va haber un rechazo grande a estas personas, pero afuera del

Colegio sí. No es mi caso, pero la gente tiene miedo de las personas que viven en favela. Seamos sinceros, hay muchos prejuicios’, respondió Catarina.”

Esta larga nota de campo, accede a comprender tres cosas importantes. En primer término, que existe la posibilidad de prejuizar a una persona según cómo esta se vista, de dos modos: situándola en un sector geográfico –en este caso una favela– o prejuizándola debido a lo mismo, i. e., al lugar donde vive: *‘la gente tiene miedo de las personas que viven en favela’* (comentario que, desde la visión de quien lo emite, asegura que la gente piensa que todos los moradores de favela son personas de malas costumbres). En segundo instante, existe la posibilidad de hacer un juicio estético sobre el sujeto: *‘sus ropas son exageradas, sus cortes de pelo muy llamativos, son como feos, no sé...’*, vale decir, la ropa y la forma cómo una persona modifica su aspecto físico (como el corte de pelo) puede originar valoraciones negativas y, por lo tanto, podría también generar aceptación⁶⁹. Por último, cobra importancia la palabra ‘favela’. Perfectamente podría haberse dado como ejemplo a personas de clase alta o media, pero se habló de moradores de favela; ¿qué nos podría decir esto?, que estas personas, cuando se trata de diversos juicios de valor, aunque en este caso asociados a la apariencia, son puestos en boca de crítica, y probablemente también de rechazo, cuestión visible en el comentario de Cristóbal y en el de Catarina: *‘mis mejores amigos acá son de favela, y no lo pasan muy bien’*; *‘la gente tiene miedo de las personas que viven en favela. Seamos sinceros, hay muchos prejuicios’*.

b) Tópico: sobre entretenimientos o actividades lúdicas

En distintos encuentros con los y las adolescentes, surgió el interrogante sobre qué cosas hacen ellos/as con sus amistades o compañeros/as de curso, o bien, sobre qué cosas acostumbran hacer en sus tiempos libres. Las respuestas, si bien presentan algunas divergencias, esto es, indican distintos modos de entretenimiento, coinciden en algo: que les gusta divertirse viendo películas o saliendo a caminar. Ejemplo:

“(...) ‘¿qué cosas hacen o les gusta hacer con amigos o compañeros de curso en sus tiempos libres?’, preguntamos. (...) ‘salir a caminar o jugar a la pelota’ dijo Manuel; ‘salir con amigos a fiestas o a divertirnos’, indicó Thiago; ‘ver películas’, dijo Cristina; ‘ver películas

⁶⁹ Cuestión que, de todos modos, es bastante lógica. Todos tenemos un sistema valorativo de referencia. No obstante, el caso es cómo este se manifiesta públicamente: si con el afán de simplemente indicar las preferencias propias, o con el propósito de denostar las preferencias de los demás. Esto es, respetar la diversidad a pesar que esta no coincida con los valores propios, o mostrando conductas de rechazo.

o salir a caminar’, respondió María; *‘lo mismo que María*’, señaló Cecilia’. (Nota de campo)

Si bien jugar a la pelota y salir a fiestas aparecen en esta nota, luego observamos que ver películas o salir a caminar son las acciones de mayor convergencia. No obstante, aclaramos que las fiestas, sus sentidos, i. e., por qué también es un objeto de valor, es un asunto que trataremos en el próximo tópico⁷⁰.

Ahora bien, al intentar encontrar respuesta sobre por qué les gusta ver películas, a la vez de averiguar qué tipo de películas son las que ven con mayor frecuencia, tanto hombres como mujeres coinciden en que ver películas es simplemente una actividad entretenida y educativa. Por otra parte, un tipo específico de películas de gusto común son las que pertenecen al género romance, y es en este punto donde encontramos cosas más atrayentes. Hubo gran convergencia en una película: *El Diario de Noah*, en inglés, *The Notebook*⁷¹. Cuando les preguntamos por qué les gustan los romances –o bien, por qué este era su favorito–, pudimos entender que les atribuyen un sentido pedagógico, puesto que piensan que de ellas es posible aprender cosas que podrían llevarlas a sus propias relaciones amorosas. En nota de campo:

“Les preguntamos por qué les gustaba esa película [El Diario de Noah], y obtuvimos estas respuestas: ‘debido a que muestra un amor muy romántico, que me encantaría vivir, y a muchas de mis amigas también’, dijo María. Cecilia dijo algo en contenido muy similar: ‘me encantaría tener esa experiencia con mi novio’. Los hombres se miraban entre ellos, y por sus rostros intuimos que era una pregunta algo incómoda. Por suerte, Manuel se atrevió a hablar, y dijo: ‘es bonita, me gusta’, y este breve comentario dio animo a Emerson para que nos dijera: ‘es algo que creo que a todos nos gustaría vivir: un amor hasta la muerte’.

Como se puede observar, las películas románticas –que son un género de gusto común– son valoradas desde un enfoque formativo: aprender de ellas para intentar experimentar en carne propia lo mejor que estas muestran. El amor romántico aparece como la mejor alternativa.

En cuanto a *salir a caminar*, o pasear, no fue mucho lo que pudimos averiguar. Solo pudimos entender que, en comparación con el Colegio, es un espacio más libre de

⁷⁰ Jugar a la pelota se excluye porque a lo largo de nuestros diálogos con los alumnos no observamos una mayor relevancia.

⁷¹ Nos vimos obligados a verla. Se trata de un drama-romance dirigido por Nick Cassavetes. La película presenta la historia de una relación amorosa (heterosexual) entre dos jóvenes de distintas clases sociales, quienes luego de mantener un romance muy intenso se separan debido a que ella, por influencia de sus padres, se convence que no puede estar con él. Luego de un tiempo de estar separados, estos se reencuentran y reviven su amor, y se mantienen juntos hasta la muerte (que ocurre de manera simultánea).

socialización. Mas gracias a una entrevista semiestructurada, posterior a estos encuentros en el patio, pudimos entender con mayor alcance por qué es una preferencia común y realizada con frecuencia. Pero para no triangular los datos de manera desmedida, decidimos que este tópico será atendido cuando presentemos el resultado de nuestro análisis de la entrevista.

c) Tópico: sobre fiestas

Hombres y mujeres coinciden en que las fiestas son un espacio de socialización y de entretenimiento. Para descubrir la raíz de esta estimativa, nos era necesario indagar sobre qué cosas acontecen en las fiestas. Muchos estudiantes valoran estos encuentros sociales como espacios para hacer cosas que en otros lugares no les son permitidas, y que culturalmente son concebidas como ‘de adultos’, como beber alcohol y fumar.

‘(...) la fiesta va estar buena, va a haber de todo (...) vamos a bailar, a beber un poquito de cerveza’ comentó Cristóbal. Con movimientos de cabeza y gestos, al parecer, todos concordaron con su comentario. (...) ‘¿Beben en las fiestas, fuman también?’ preguntamos. Y Cristóbal nos respondió: ‘claro, son fiestas, un espacio para aprovechar de hacer las cosas que no nos dejan hacer en el Colegio y en la casa’. (Nota de Campo)

En esa misma oportunidad, queriendo descubrir otras cosas, preguntamos *¿qué hacen cuando tienen algo de dinero?*, y varias respuestas nos indican que el dinero es destinado para comprar objetos que serán consumidos en una fiesta.

‘(...) Guardarlo para salir a fiestas’ dijo Cristóbal; ‘salgo con mis amigos, gasto el dinero en entretenimiento’ respondió Juan Luis. ‘¿Qué tipo de entretenimiento? Le preguntamos. ‘Salir a fiestas. Me encanta ir con dinero a las fiestas, así puedes comprar lo que quieras’. ‘¿Alcohol también?’, preguntamos. ‘Claro, y cigarritos’, nos respondió riendo. ‘¿Fuman y beben los demás?’, indagamos. Y las respuestas nos indicaron que Kelci, Marcio y Catarina no fumaban ni bebían; sin embargo, Juan Luis, Cristóbal y Javiera sí. Como una mitad bebía y fumaba y la otra no, formulamos una pregunta de manera indirecta: ‘¿beben los alumnos?’.

Este último interrogante nos permitió abarcar el fenómeno con mayor amplitud: todos confesaron que era común, y que el consumo de bebidas alcohólicas se daba principalmente en las fiestas. Yendo más lejos, comentaron que existían borracheras, y que en estos encuentros los alumnos se besaban y hasta podrían terminar teniendo sexo⁷². Al parecer, el consumo de alcohol favorece esta conducta.

⁷² *‘bunda de bêbado não tem dono’* (trasero de borracho no tiene dueño), indicó una estudiante, como queriéndonos decir que debido a su borrachera la persona pierde la capacidad de dirigir su naturaleza sexual, quedando muy expuesta a la tentativa del sexo.

Sobre el sexo, este es visto en la mayoría de los casos como una inclinación natural de los seres humanos, incluyendo a las personas en adolescencia. En ese sentido, la sexualidad no es una cuestión mal considerada, sino entendida como un instinto natural y libre de juicios. Desde otro enfoque, y en términos metafóricos, el sexo vendría a ser ‘la guinda de la torta’ de una fiesta. En nota de campo:

‘(...) hasta sexo se da’, nos dijo Kelci; ‘No faltan los que cuando termina la fiesta terminan haciendo el amor’, nos respondió Catarina. ‘¿Es así realmente eso?’ Preguntamos para reforzar la información, y Mario nos respondió: ‘sí, se fuma, se bebe, nos besamos con otras chicas y si se puede llegar al sexo, por qué no, si es algo natural, yo no juzgo eso’. Kelci le dijo: ‘no es natural en chicos tan jóvenes’. ‘Ah! qué virgencita’, dijo Juan Luis riendo, ‘se da, y no sé por qué no se podría dar. El sexo es algo natural y no hay cómo frenar ese instinto’.

A pesar de la posición contraria de Kelci, pudimos apreciar que algunos alumnos entienden las fiestas como un espacio para experimentar su libre albedrío o voluntad. En este tipo de encuentros sociales pueden llegar a hacer cosas de personas adultas, como beber, fumar y besarse; en última instancia, tener relaciones sexuales⁷³.

d) Tópico: sobre violencia y modales de comportamiento

En los datos reunidos encontramos cuestiones asociadas a la violencia y a los modales de comportamiento tanto en un sentido simbólico como explícito. Este fenómeno es experimentado en lo cotidiano de los espacios público y privado. Explicamos:

Violencia en lo cotidiano público

Explicaremos este sub tópico a través de dos ejemplos. El primero es este: mientras conversábamos con un grupo de alumnos en el patio, dos chicos que pasaban frente a nosotros discutían de manera muy grosera –con una coprolalia de algo calibre–. Finalizada su discusión, uno de ellos lanzó un salivazo al suelo sin que le importara en lo más mínimo nuestra presencia. Y cuando una alumna trató de corregir su accionar, este le contestó de forma grosera y violenta. En nota de campo los detalles:

‘Dos chicos que pasaban frente a nosotros iban discutiendo de manera muy grosera. Peleaban por un chocolate que habían comprado ‘a medias’, uno le reprochaba al otro que se había quedado con la parte más grande. Aquel que se había quedado con la mejor parte

⁷³ En el análisis del cuestionario, esta información se ve ampliamente reforzada, puesto que los alumnos piensan que el sexo es algo natural y que debido a ello los adolescentes también pueden experimentarlo.

solo reía, y de repente se metió su trozo de chocolate entero a la boca (como para acabar con la discusión). El otro, también se puso a reír, pero no sin antes decirle, ‘cerdo hijo de puta’, y la discusión terminó. Para finalizar, este mismo alumno carraspeó su garganta para luego lanzar un escupitajo al suelo, y sin importarle que nosotros estuviéramos muy cerca. Frente a la situación, Karina se manifestó: ‘Qué asco’, dijo muy enojada, y luego al chico del escupitajo: ‘eso no se hace, existen los baños, además que hay un profesor aquí’. El chico, insolentemente, sin preocupación alguna, le respondió: ‘¿te conozco? (irónicamente), anda a tomar por el culo’⁷⁴ y se fue irridadísimo. Todos quedamos perplejos con la reacción del alumno. Su mirada de rabia era bastante intimidante’.

Si bien podemos entender que estos muchachos son groseros entre ellos; i. e., que no tienen modales que en lo común son vistos como adecuados, también comprendemos que su comportamiento, al parecer, por ellos no es valorado como algo fuera de lo normal, puesto que reían en medio de sus groserías, i. e., sus malos modales les parecían graciosos. Sin embargo, nos sorprendió aún más que desde la risa pueden pasar al enojo en una fracción de segundo, ya que cuando se intentó corregir a aquel que escupió, este reaccionó violentamente. Esto no solo indica un cambio rápido de estado emotivo, sino también una reacción negativa (anti-dialógica o simplemente ofrecer disculpas) frente a manifestaciones que van en contra de su conducta.

Los efectos psicológicos de la conducta de este estudiante se evidencian claramente en la persona ofendida, quien quedó con enfado y con miedo. Su enfado quedó de manifiesto cuando indicó que iba a denunciar la situación al Coordinador; su miedo, cuando señaló que no se atrevería a conversar con este alumno por miedo a una reacción todavía más violenta: ‘¿te atreverías conversar con él, antes de acusarlo al Coordinador? (...) No, me da miedo, usted ya vio su reacción. Capaz que hasta me golpee’.

Esta pregunta –por cierto algo polémica, pues ni entre adultos es fácil animarse a conversar con alguien que te ofende de esa manera–, nos permitió comprender y descubrir otras cosas. Este ‘capaz que hasta me golpee’, que puede simbolizar tanto miedo como instinto de protección física, dio lugar a una cuestión interesante. Un alumno que estaba junto a nosotros comentó que no existía la posibilidad que el estudiante que la insultó la llegara a golpear; sin embargo, inversamente, dicha medida, los golpes, en él era una acción posible. Aquello, porque manifestó el anhelo de ser más fuerte que los dos muchachos que manifestaron malos modales para así contenerlos. Vale decir, él sí usaría los golpes con tal que estos dos chicos se comporten de buena forma frente a los demás. En el fondo, por

⁷⁴ ‘Vai tomar no cú’, en portugués. Es una de las frases o reacciones más ofensivas usadas en Brasil.

ninguna parte observamos la posibilidad de una medida dialógica como resolutoria para este tipo de conflicto.

‘(...) La verdad, Profesor [nosotros], es que hay chicos con bastantes malos modales en el Colegio. No es por discriminar ni ofender, pero es una mierda compartir la misma sala con ellos. Me gustaría ser fuerte para defenderme y pegarles, así dejarían tranquilos a los demás, porque también son unos matones, andan ofreciendo pelea a quien les diga algo’.
(Nota de campo)

Pasamos al segundo ejemplo:

Una alumna había sido públicamente acusada de robar un celular. La dueña del móvil perdido la increpó dura y groseramente frente al curso y, producto de la dureza del acto, la culpada no tuvo oportunidad de defenderse. Lo que compuso la medida de ‘solución’ del problema no fue la resolución pacífica de conflictos, sino la violencia mediante expresiones de ímpetu. Esta violenta reacción, como en el ejemplo anterior, provocó temor en la persona afectada, puesto que porque por miedo a sufrir una nueva agresión, la alumna acusa de ‘ladrona’ no estaba asistiendo a clases. Mostramos los detalles en nota de campo:

‘(...) Los cuatro alumnos con quienes conversábamos estaban muy tristes, intrigados, sus miradas algo perdidas. No nos querían comentar el motivo de su estado psicológico, no sabían qué decir ni qué hacer. Estaban desorientados, tenían miedo, se mostraban inhibidos por causa de algo. Por suerte, se animaron a contarnos (...) Génesis nos explicó que muchos sospechaban que a una amiga (a quien llamaremos de María) se le acusaba de haber robado el celular de una compañera. El curso completo la acusaba de ladrona. Fue culpada por el robo, porque el celular de la chica contaba con unos audífonos bastante sobresalientes, y a María la habían visto, hace dos días en la calle y poco antes de entrar a clases, con unos audífonos similares. Nos dijeron que la chica a quien se le había perdido el celular, al enterarse que María podría ser la ‘ladrona’ (por el hecho de los audífonos) la encaró duramente frente a casi todo el curso, tratándola muy mal: ‘le gritó groserías, la trató de ladrona y la empujó’, nos dijo Eduardo. Y María se puso a llorar. ‘María no fue, ella no miente’, dijo Génesis. ‘No viene a clases [María], creemos que porque tiene miedo’, dijo Eduardo. ‘El curso entero ahora cree que ella es la ladrona, porque ya se habían perdido otras cosas. Qué pena, es injusto, cargaron toda la culpa en ella’, dijo Génesis. ‘¿Y no hay una forma de conversar esto con el curso, de no juzgar a una persona de manera rápida?’ preguntamos. ‘No sé (dijo Diego), es difícil, están todos muy ‘bravos’ con María. Ella es nuestra amiga’. ‘Nosotros la defendemos. Ella es tranquila y muy honesta’, comentó Génesis’.

Indiferente si María hizo suyo o no el celular, lo que podemos nuevamente apreciar es que ante un conflicto que se torna público, no prevalece un recurso sereno para solucionar el problema. Tanto en este ejemplo como en el primero, la resolución dialógica de conflictos es sustituida por recursos de violencia e intimidación. También podemos observar que sobre una sola persona, la culpada, recae la fuerza o ‘tiranía’ de la mayoría, debido a que los compañeros de María (con excepción de quienes la apoyaban) quedaron muy enfadados con ella, tomando una postura de acercamiento con la dueña del celular y de distancia con la acusada, como si el distanciamiento fuera un acto de justicia. Al parecer, la difamación pública y el distanciamiento es el peor castigo. Observamos que en los alumnos genera tanto exclusión (de la mayoría hacia una persona) como autoexclusión: la persona se aleja, aunque por miedo, quizás hasta por vergüenza, del resto.

Por otra parte, frente al enfado de la mayoría, quienes defienden a la acusada también experimentaban un cierto temor de defender su postura, y una cierta inseguridad de no saber qué hacer ni cómo actuar. Esto nos dice que probablemente, frente a un dilema de contenido moral, las consecuencias que podrían surgir como respuesta a una determinada posición, en este caso la violencia o el rechazo, impiden a la persona o a un pequeño grupo actuar con naturalidad. Quizás los defensores de María no querían correr la misma suerte que esta: *‘(...) estaban muy tristes, intrigados, sus miradas algo perdidas. No nos querían comentar el motivo de su estado psicológico, no sabían qué decir ni qué hacer. Estaban desorientados, tenían miedo, se mostraban inhibidos por causa de algo. Por suerte, se animaron a contarnos...’*

Violencia en lo cotidiano privado: las relaciones amorosas

Los y las estudiantes confesaron que en sus relaciones amorosas existe violencia verbal, y que esto genera intimidación. En nota de campo:

‘María nos dijo que su novio era muy simpático, pero algo “explosivo”, de temperamento fuerte y que eso a ella le daba miedo. ‘¿Ha llegado a los golpes?’ Le preguntamos. ‘No, pero sí me grita mucho cuando se pone bravo’, nos respondió. Thiago comentó que el novio de María es su amigo y compañero de curso. También nos dijo que él evitaba ser como este, pero que a veces no se puede contener, y agachó la cabeza (aparentemente por vergüenza) y todos se quedaron silentes’.

Con la intención de indagar un poco más en este asunto, y para no caer en individualidades que se tornarían incómodas e intrusivas, preguntamos de manera general si era común que las relaciones amorosas entre adolescentes se vivan en un clima, menor o mayor, de violencia. Y descubrimos lo siguiente:

‘María comentó que el novio de una amiga le había pegado a un amigo de esta por celos. ‘Le pegó y eso que eran solo amigos’, dijo. Además nos indicó que este muchacho maltrataba verbalmente a su amiga. Los demás quedaron pensativos, y no agregaron nada más, solo algunos comentarios como ‘sucede’ o ‘también conozco casos’, pero el ambiente (quizás nuestra intuición) nos indicó que el tema de violencia verbal en la relaciones amorosas era una cosa conocida (no necesariamente vivida por ellos mismos) de la que preferían reservar sus experiencias, pues no manifestaban agrado frente al tema. ‘Es que los hombres son muy tontos’, dijo Cristina, en un acto de aliviar la situación’. (Nota de campo)

Pudimos comprender tres cosas: primero, *de Perogrullo*, que la violencia forma parte de sus relaciones amorosas; segundo, que prevalece la conducta violenta del género masculino por sobre el femenino; tercero, que a pesar que la violencia que existe en sus relaciones, el vínculo amoroso no acaba; vale decir, la violencia no es motivo suficiente como para finalizar una relación. Desde una mira un poco más amplia, podría entenderse que la violencia en las relaciones amorosas entre estos adolescentes es concebida como un ‘asunto incluido’, puesto que a pesar de las quejas de las muchachas sobre sus enamorados, ninguna manifestó intenciones de terminar la relación, o bien, de buscar el modo de excluirla. Lo que sí observamos fue un ambiente nostálgico de resignación⁷⁵.

e) Tópico: sobre las relaciones amorosas y la sexualidad.

Hemos visto en el tópico b) y en el anterior, que muchos alumnos y alumnas tienen relaciones amorosas, y que en estas relaciones hay dos fenómenos contrarios. Por un lado la violencia, en un contexto real; por el otro, el amor romántico, en un contexto ideal (un anhelo). En el fondo, es probable que este deseo venga a ser un elemento que suprima la vehemencia. Sin embargo, en este espacio queremos abordar las relaciones amorosas a partir de otra esfera, la sexualidad, puesto que en la reflexión cotidiana de los adolescentes sobre su vida amorosa existe gran preocupación por las complicaciones que la vida sexual puede generar, como infecciones y embarazos no deseados. También nos enteramos que, como una exclusividad del género masculino, existe una inclinación de descubrir su sexualidad viendo pornografía. Veamos:

⁷⁵ Un aspecto no abarcado es si el género femenino solo es receptivo de la violencia masculina. Nuestra investigación, en este asunto específico, se dio de manera bastante imparcial, pues solo los hombres resultaron ser agentes de violencia. Si las mujeres de alguna forma son violentas con los hombres –porque puede que también lo sean– infelizmente no lo conseguimos averiguar. Cuando nos dimos cuenta de este problema, era tarde para poder descubrirlo.

Sexualidad: ETS y embarazos no deseados

Tanto hombres como mujeres dialogan en familia temas relacionados con la sexualidad, especialmente sus consecuencias. En el hogar, el embarazo y las ETS salen a colación como cuestiones inquietantes. En nota de campo:

“Cristina comentó que con sus padres conversan sobre sexualidad, indicándonos le advierten del peligro de las relaciones a temprana edad. Sobre la violencia, le exigen siempre hacerse respetar. ‘Me piden establecer relaciones amorosas con chicos no que me pasen a llevar’, señaló. Además, a esta misma alumna sus padres le exigen reiteradamente cuidarse de no quedar embarazada. No mencionó que le piden evitar el sexo, solo nos dijo que le piden cuidarse. Los otros, de inmediato, comentaron algo similar. Emerson dijo que su padre siempre le decía: ‘evita el sexo porque eres muy niño, pero si vas a tener relaciones, usa preservativo’; Manuel agregó que sus familiares siempre le advertían del peligro de las relaciones sexuales, especialmente sobre el VIH. Las niñas no se atrevieron a hablar mucho sobre el tema, creemos que por vergüenza, mas por sus rostros intuimos que es una cuestión que les preocupa, o que muy probablemente está presente en las conversaciones familiares o en amistades. Finalmente, María comentó que ‘parece que en el Colegio hay adolescentes embarazadas’. Este parece, porque mencionó que es algo que se mantiene oculto, como un recurso de protección (de crítica) a las muchachas. Emerson agregó que conoce un chico del Colegio, de su misma edad (16 años), que va a ser padre, pero con una chica de otro colegio’.

Creemos que es posible considerar, en primer lugar, que los riesgos que puede generar la vida sexual (ETS y embarazos) no son solo una inquietud individual del alumno, sino una preocupación instalada en el seno de la vida en familia. También entendemos que en este espacio no solo se abre la posibilidad de dialogar sobre este tipo de complicaciones, puesto que los riesgos de mantener una relación en un clima de violencia también son tratados. Por otra parte, para prevenir el contagio de una ETS o de posibilitar un embarazo, se dialogan distintas alternativas: desde la abstinencia hasta el uso de preservativos. Esto último, implícitamente puede indicarnos que algunos padres, si bien intentan orientar a los alumnos a no tener sexo, aceptan que en el caso que estos lleguen a consumir el acto sexual este sea realizado con las debidas precauciones.

Sexualidad y pornografía

Al parecer, no son pocos los alumnos que experimentan su sexualidad recurriendo a la pornografía. Y como un modo de satisfacer su naturaleza sexual se masturban cuando ven

imágenes o vídeos porno, incluso grupalmente. Por otra parte, esta inclinación de los hombres hacia la pornografía es expuesta hacia el género femenino: muestran a las mujeres –aunque buscando hacer chiste– imágenes porno en contra de la voluntad de estas. En nota de campo:

‘(...) en el Colegio hay muchos hombres que tienen en sus celulares imágenes o vídeos pornográficos’, nos dijo Cristóbal. Incluso, nos detalló que dos alumnos de segundo medio fueron sorprendidos masturbándose en el baño mientras miraban la pornografía que tenían en sus celulares. Esta situación, no solo era incómoda para Cristóbal. Marcio y Kelci también se pronunciaron. Kelci, muy molesta sobre el asunto, nos reveló: ‘es verdad, no sé si tantos hombres andan con vídeos porno en los celulares, pero sé que algunos sí tienen y, como queriendo jugar, se los muestran a las niñas. Nos dicen, ‘mira esta foto que me saqué ayer’, y al mirar nos damos cuenta que se trata de una imagen o vídeo porno, y ellos ríen como si fuera chistoso. Me parece asqueroso. Lo peor es que si los acusamos quedamos de deladoras, así que nadie dice nada. Los profesores ni saben de eso.’ Por otra parte, Marcio, al respecto, comentó que esto no es reciente. Nos reveló que algunos de sus compañeros, el año pasado, se reunieron en una casa para ver pornografía; ‘¿y se masturbaron?’ preguntó Cristóbal. ‘qué crees tú, que comieron tortitas mientras las veían’, le respondió Marcio”.

Un aspecto no mencionado y que es implícito de esta nota, es nuevamente el recurso simbólico de la violencia. Kelci reclama que si las mujeres acusan a los varones que las obligan a ver pornografía –aunque sea como un juego– quedarán como deladoras. En otras palabras, quien acusa la situación con el objeto que llegue a término, actúa mal. En última instancia, se puede pensar que si no acusan este hecho, no es solo por el temor de quedar como deladoras. También es posible pensar que no es un asunto que merezca ser denunciado; por el contrario, que es tan grave, quizás tan vergonzoso, que ni siquiera se les pasa por la cabeza comunicarlo a los profesores. Por último, el acto se puede retratar como una dominación de la sexualidad masculina por sobre la femenina, en donde se expresan manifestaciones de transgresión, por tanto poder. En el fondo, puede ser que dicho juego esté lleno de elementos simbólicos de violencia.

f) Tópico: Internet

En un mundo en donde Internet es un medio bastante utilizado, y de diversas formas, era prácticamente imposible que fuera ajeno a los alumnos. En efecto, dentro de las cosas que los y las estudiantes hacen en sus tiempos libres, es ‘entrar en la web’. Siendo el sitio más visitado la red social Facebook. En una ocasión simplemente observamos que algunos

alumnos estaban visitando Facebook desde sus celulares. En otro momento, surgió espontáneamente el interrogante: ‘¿y en sus casas, qué hacen?’ y nos respondieron:

(...) ‘dormir es tan placentero, pero también reviso mis cosas’, dijo Catarina. ‘¿A qué te refieres cuando dices ‘reviso mis cosas?’’ Le preguntamos. ‘A ver Internet, Facebook, etc.’, contestó; mientras que Cristóbal agregó: ‘hago lo mismo que ella’. (Nota de campo)

En otra instancia, y ya teniendo como antecedente que la mayoría de los y las estudiantes utilizaban frecuentemente Internet, y como noción que Facebook era una red social bastante utilizada, les preguntamos directamente: ‘¿qué hacen en Internet?’ y nos señalaron:

(...) veo películas, reviso el Facebook’, dijo Marcio; ‘Confieso que hago lo mismo, a veces paso horas chateando por Facebook y viendo cosas’, dijo Juan Luis. Dadas estas respuestas, fuimos más directos y preguntamos ‘¿todos tienen Facebook?’ y, como todos afirmaron tenerlo, les preguntamos: ‘¿lo revisan a diario?’’. Las respuestas fueron todas afirmativas (5 estudiantes). Aunque Javiera nos comentó que debido a que en su casa no había Internet, lo revisaba en el Colegio, con su celular o los celulares de sus compañeras’. (Nota de campo)

En definitiva, los datos nos indican que constantemente están visitando Facebook⁷⁶.

g) Tópico: el Colegio

De qué manera los y las estudiantes asumen su vida escolar, especialmente las responsabilidades académicas, fueron otros aspectos que pudimos averiguar, aunque no de manera muy acabada. Descubrimos que el solo hecho de asistir a clases, de ir al Colegio, ya es un asunto que causa gran tedio. Este malestar psicológico se debe a que tienen que despertar muy temprano, pues la jornada comienza a las 7:00am. Por cierto, según la distancia de sus hogares respecto al Establecimiento, deben levantarse entre 05:30 y 06:00 horas. Además, exteriorizan que las condiciones de la locomoción colectiva no les favorecen. En nota de campo:

(...) Bárbara y Karina comenzaron a decir que les daba pereza y cansancio solo el hecho de pensar que faltaban cuatro meses para volver a salir de vacaciones (el descanso de invierno). ‘Horroroso, ni hablar’, refiriéndose al tema, dijo Karina. Simone comentó: ‘que chato (aburrido) eso de tener que nuevamente tomar el bus, lleno, que a veces pasa y a veces

⁷⁶ En cierto modo, no nos parecía correcto reducir Internet a Facebook. Nuestra actuación, en cuanto a este punto, no fue la más adecuada. Nos aferramos demasiado a descubrir si los alumnos visitaban esta página, olvidando que en Internet existen otras cosas que podrían ser foco de atención en los estudiantes. Este error, por cierto, lo intentamos enmendar cuando aplicamos la encuesta. En este instrumento incluimos una pregunta que permitiría abrir un poco más el ‘horizonte’ del uso de Internet.

no, y cuando llueve una llega toda mojada, Mejor ni pensar en esas cosas'. Fernando, queriéndonos hacer entender aún mejor por qué las chicas se quejaban tanto, nos dijo: 'las clases comienzan muy temprano, a las 07:00am, y para los que no vivimos tan cerca, tenemos que levantarnos a las 05:30, bañarnos, tomar desayuno, y tomar el ómnibus. A veces los ómnibus no paran, porque van muy llenos, y uno llega a atrasado y más encima acá se enojan por eso. A veces ni nos dejan entrar a la primera hora de clases. Si la locomoción colectiva fuese buena, llegaríamos en pocos minutos, porque tampoco vivimos tan lejos'.

A partir de esta información, se puede pensar que el tedio que genera la asistencia a clases, comienza desde que se levantan de la cama hasta cuando llegan al Colegio. Esto, porque en ese momento no observamos que el 'malestar' es generado por las distintas actividades que implica ser estudiante, como hacer tareas, estudiar, etc. Respecto a esto, en otra ocasión observamos que existen alumnos que cumplen con sus labores escolares mientras que otros que los esquivan. Estos últimos buscan refugio en aquellos alumnos 'responsables'. Un ejemplo es este:

"Dos chicas adolescentes estaban muy cerca de nosotros. Conversaban sobre una tarea de Matemáticas. 'No sé si está bien lo que hice, pero hice la tarea', dijo Francisca (así le llamaremos). Su acompañante, Estefanía (este nombre le damos), dijo: 'préstamela, yo no hice 'bosta' ninguna'. 'Jaja, claro, yo hago la tarea, y tú la presentas, ¡cómo siempre no!', le contestó Francisca, con ironía y enfado. 'Putá que eres 'chata', qué te cuesta!', replicó Estefanía. Y Francisca le respondió que estaba cansada de ella siempre hacer las cosas, arguyendo que en un trabajo anterior, de artes, fue ella quien trajo todos los materiales y quien más trabajó. Sin discutir más, se pararon y se fueron. Y a pesar del enojo de Francisca, esta iba prestarle la tarea. Esto lo descubrimos, porque observamos desde lejos que Estefanía terminó abrazando a Francisca y le dijo 'gracias', en tono de alivio". (Diario de Campo)

En otras oportunidades pudimos observar cómo el no cumplimiento de las labores escolares era disimulado por medio de engaños o creación de hechos ficticios. Por ejemplo:

'(...) Karina, qué vamos a hacer con la tarea de inglés. Debemos hacer la presentación hoy. Inventemos algo para que la profesora nos dé más plazo', dijo Bárbara. A Karina se le ocurrió inventar que no habían podido preparar el material porque no habían tenido como juntarse, debido a que su madre estaba enferma. Fernando nos dijo: 'está viendo Profesor, así son'. 'Ah! tú eres igualito', le contestó Bárbara un poco enojada. Simone, quien ya había hecho su presentación de inglés la semana pasada, dijo: 'Mejor díganle la verdad, que no sabían bien como hacer la presentación, que les cuestan los verbos irregulares y que les dé unos días más, para qué van a inventar algo'. Tanto Karina como Bárbara, sin siquiera

contestar a Simone (solo la miraron), concordaron en decirle lo que habían planeado, con tal de conseguir más plazo. ‘Usted no diga nada’, nos dijeron riéndose. Les pregunté si esquivar las responsabilidades con ‘engaños’ era recurrente entre los alumnos. Me dijeron que sí, más o menos, que los profesores eran medio ingenuos y que si se ‘lloraba’ un poco, algo se conseguía’. (Nota de campo)

Lo que en definitiva pudimos percibir, es que se dan dos conductas adversas. Por un lado, el trabajo y la responsabilidad; por otro, una tendencia de despojarse o de aplazar el cumplimiento de las tareas. Estas últimas conductas intentan ser encubiertas consiguiendo la ayuda de quienes cumplen, o mediante el engaño o la simulación. Y aun cuando exista una voz que les pida actuar con la verdad, los alumnos crean situaciones con tal de conseguir una nueva oportunidad para cumplir.

h) Tópico: Dios y la religión

Muchos alumnos se declararon creyentes cristianos, asegurando, además, que la mayoría de sus compañeros también lo son. Por cierto, a sus creencias religiosas en algunos casos le atribuyen el significado de ‘guía de vida’. Sin embargo, también son críticos: los reconocen que cuando hablan de Dios o de religiones es frecuente que salgan a colación casos de pedofilia en que se han visto envueltas la Iglesia Católica y la Evangélica. Un ejemplo es este:

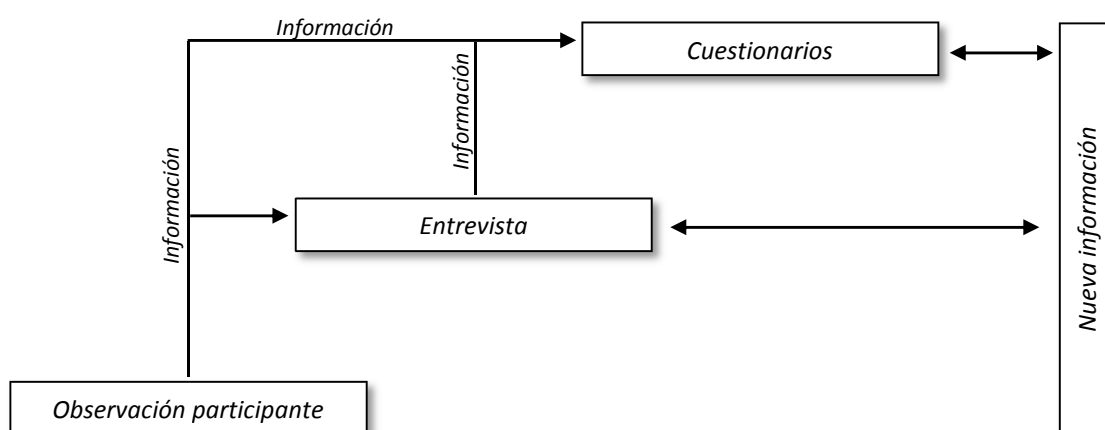
‘(...) las iglesias están llenas de pedófilos, curas, pastores, yo no le creo a nadie’, comentó Cecilia. La discusión se centró en aquello, se conversó un poco sobre los casos de pedofilia en la Iglesia Católica y en la Evangélica. A Thiago el hecho le parecía aberrante: ‘es del terror aquello, uno se pregunta cómo personas tan cercanas a la religión comenten ese tipo de actos’. Por lo que pudimos observar, los alumnos estaban bastante informados, nos comentaron algunos casos de pedofilia en el clero (mas esto no causaba daños a su Fe, pues confesaron que a pesar de esto todavía son muy creyentes). Agregaron que en el Colegio la gran mayoría de las personas cree en Dios, pero que es común entre los estudiantes, cuando se habla de Dios, formular o escuchar quejas sobre religiosos acusados de pedofilia. ‘Siempre que se habla de Dios o de religión, sale el tema de la pedofilia’, nos dijo Emerson.”
(Nota de campo)

En definitiva, entendemos que pesar de la fe cristiana que los alumnos declaran tener, estos asumen una posición crítica respecto a las religiones, pero debido a un único caso: los actos de pedofilia que han protagonizado algunos sacerdotes católicos y pastores evangélicos, cuestión que es tratada a menudo: *‘siempre que se habla de Dios o de la religión, sale el tema de la pedofilia’*. No vimos otro punto de crítica.

4.5.3 Tercera acción: la entrevista

Luego de aplicar la técnica observación participante empleamos dos instrumentos para recoger información: una entrevista para alumnos y alumnas, y dos cuestionarios, uno para estudiantes y otro para profesores. El *Plan Anual de Actividades* del Colegio Ana Rosa de Araújo nos indicaba que disponíamos de un tiempo específico y de acciones limitadas para levantar el universo vocabular. En consecuencia, resolvimos actuar de la siguiente manera: los datos conseguidos mediante la observación participante los utilizaríamos como una base para construir la entrevista; luego, los datos recogidos a partir esta técnica y este instrumento serían un sostén para elaborar los dos cuestionarios. Este criterio tenía claramente un riesgo y una ventaja: si para la construcción de la entrevista y de los cuestionarios nos basábamos solo en datos acopiados de antemano podríamos dejar escapar información potencialmente relevante; desde otra mirada, esta acción nos daría más seguridad a la hora de levantar un universo vocabular representativo de nuestros sujetos de estudio (cuestión que en el fondo era nuestra última finalidad).

Entonces, para disminuir las posibilidades de ese riesgo, pero sin dejar de fortalecer la ventaja, tanto en el protocolo de la entrevista como en el de las encuestas también incluimos preguntas que nos brindarían ideas sin precedentes. Dicho de otro modo, estos instrumentos no fueron simplemente hechos para validar o descartar informaciones, también para llegar a nuevos conocimientos. Esperamos que el siguiente esquema esclarezca lo que estamos diciendo:



Huelga insistir que para este momento del *Método Paulo Freire* nos planteamos un objetivo bastante preciso: descubrir qué cosas los estudiantes adolescentes experimentan, piensan, desean, dicen o hacen con frecuencia, y que son propias de la cotidianidad de su vida escolar, pública y privada. En consonancia, haríamos un análisis que nos condujera

simplemente a descubrir ideas recurrentes y comunes en el mundo de la vida de nuestros sujetos de estudio.

4.5.3.1 Análisis de la entrevista

Realizada de manera grupal, la entrevista contó con la participación de ocho adolescentes de distintos cursos, en igual cantidad de hombres y mujeres de entre quince y diecisiete años. De tipo *exploración de la opinión*, con preguntas para obtener respuestas *descriptivas* y *de valor*, su protocolo contó con diez interrogantes dirigidos a temas concretos y formulados en un lenguaje simple⁷⁷:

1. *¿Les gusta venir al Colegio? ¿Por qué?*
2. *¿Qué cosas les gusta hacer con sus amigos/as o sus compañeros/as de curso? ¿Pueden dar algunas razones?*
3. *¿Qué cosas llegan a hacer a sus casas luego del Colegio? Justifiquen.*
4. *¿Les gusta salir a divertirse, p. ej.: bailar, pasear? ¿Cuál es su forma favorita de diversión?*
5. *Si tuviesen dinero suficiente para comprar algo que les gusta mucho, ¿qué comprarían? ¿Por qué?*
6. *Imaginen que llegan a una plaza cualquiera a pasar un tranquilo día domingo, y el lugar está lleno de inmigrantes bolivianos y peruanos; brasileños hay muy pocos ¿qué sienten? Expliquen.*
7. *Si pudieran elegir qué hacer hoy, ¿qué harían? Den algunas razones.*
8. *¿Qué deben tener las personas para que les agraden o llamen la atención?*
9. *¿Qué tipo de canciones, libros y películas son de su agrado?*
10. *¿Qué cosas consideran le hacen falta al mundo para ser más acogedor? ¿Pueden decir algo que harían para revertir el problema?*

Los alumnos y alumnas fueron identificados sin hacer distinción de género. Así: ‘A1’, alumno/a 1; ‘A2’, alumno/a dos, hasta ‘A8’; ‘E’, entrevistador (nosotros). Presentamos el informe de análisis de la entrevista en el orden original de las preguntas:

⁷⁷ Como nos fue asignada una sola una oportunidad para aplicar la entrevista, y en poco tiempo, pensamos que en la mejor manera de indagar el contenido de cada pregunta era intentando que un interrogante no restara tiempo a los otros, pero considerando que de ser necesario profundizar el sentido de algunas ideas lo haríamos (sobre todo en aquellas que precisarían profundidad o que suscitaban colecta de información antes no explorada).

1) El primer interrogante fue formulado con el fin de entender las motivaciones en relación a la asistencia a clases. ***¿Les gusta venir al Colegio? ¿Por qué?***

Las respuestas nos ofrecen dos tendencias muy marcadas: la amistad como aspecto anímico y el horario de entrada a clases como elemento desmotivador⁷⁸. Varios estudiantes estiman el colegio como un espacio para establecer relaciones de amistad. Algunos ejemplos son estos:

“Me gusta venir al Colegio porque acá están mis amigos” (A1)

“Me gusta, porque acá el tiempo pasa más rápido, puedes hacer más cosas con tus amigos (...)” (A8)

En otras respuestas, no obstante, esta motivación se ve un tanto opacada por el horario de ingreso. Casi todos los estudiantes consideran que las clases comienzan muy temprano (07:00 hrs.) y como agravante de la situación, el tráfico y una locomoción colectiva deficientes. Por ejemplo:

“Me gusta por los amigos, pero igual que a ellos no me gusta el horario. Los buses pasan llenos y eso lo complica aún más” (A4)

“Sí, me gusta. Acá puedo bromear con mis amigos, pero el horario de entrada es muy complicado, hay mucho tráfico y demoro mucho” (A5)

2) La segunda pregunta se refiere a las cosas que los y las estudiantes hacen entre congéneres de confianza. Esperábamos respuestas enumerativas o de descripción de acciones. ***¿Qué cosas les gusta hacer, y hacen, con sus amigos/as o compañeros/as de curso?***

La información expresa una clara pero indeterminada directriz, retratada en una actividad muy simple: conversar, sobre distintas cosas, hablar entre colegas y amigos. Pareciera que dicha información no tiene amplio significado al ser muy general; no obstante, llama la atención que una actividad comunicativa tan humana como el diálogo sea tan bien valorada por estos adolescentes. Siguen algunas respuestas:

“Me gusta mucho conversar con mis amigos” (A1)

“Me gusta conversar cosas, combinar cosas para hacer fuera del Colegio” (A2)

“Solo hablar de cosas de cualquier tipo” (A3)

“Converso con mis amigas mis cosas íntimas, sobre nuestros gustos, sobre música. Eso es divertido. Nos contamos chismes” (A8)

⁷⁸ Una cuestión ya manifestada por los alumnos cuando tuvimos contacto dialógico con ellos en la observación participante.

3) La tercera pregunta se asocia a las actividades en el contexto de la facticidad de la vida de hogar. *¿Qué cosas llegan a hacer en sus casas luego del Colegio? ¿Por qué?*

Con esta pregunta comenzábamos a salir del contexto escolar para tener algunas referencias de sus actividades en casa. La acción más aludida fue usar el computador para entrar en Internet, siendo una particularidad la red social *Facebook* y otra el sitio de vídeos *Youtube*⁷⁹. Por ejemplo:

“Mexo⁸⁰ en el PC, veo las cosas del colegio, luego duermo. Reviso mis cosas, Facebook, también veo vídeos chistosos en Youtube y escucho música. Esas cosas.” (A3)

“Almuerzo, duermo, mexo en el PC.” (A6)

Mientras nos respondían, nos llamó la atención que nadie mencionara los estudios; o sea, si en sus casas repasan las materias en algún momento. Al preguntar sobre esto la mayoría manifestó estudiar solo cuando hay prueba y por lo visto muy poco, ya que confiesan que están acostumbrados a copiar. Siguen dos fracciones de la entrevista:

«E: *¿Algún horario para estudiar?*

A6: *No, solo cuando hay pruebas.*

E: *¿Cómo consiguen ustedes dos pasar de curso? (sonriendo)*

A1: *Copiamos (lo dicen ambos y los demás ríen y hacen gestos de ‘hacemos lo mismo’)*

A6: *Es que ya sabemos que depende del profesor cuánto tenemos que estudiar. Además que es fácil copiar. »*

«A7: *Estudio a veces (riendo), no me gusta.*

E: *¿Entonces también copias? (nuevamente risas)*

A7: *Si puedo hacerlo, claro que sí. ¡Todos! »*

Percatándonos que las actividades anteriores correspondían a una cosa de ellos consigo mismos, espontáneamente arrojamos una pregunta sobre sus familias, lo que hacen con los demás miembros en la rutina de los días de escuela. Las respuestas se unen en una acción, nuevamente conversar, más entregan distinciones en lo específico (trabajo, cosas del día, problemas sociales como la delincuencia, la corrupción, etc.)⁸¹.

« E: *¿y tienes tiempo de estar con tu familia?*

A8: *sí, a la hora en que comemos por la noche. Conversamos cómo nos fue en el día, las cosas que hicimos.*

E: *¿y los demás? (mirándolos a todos)*

(La gran mayoría con movimientos de cabeza dice que sí)

⁷⁹ Esto refuerza los datos arrojados en la observación participante, donde la red social Facebook fue mencionada como la más visitada. La variable “Youtube” fue incluida en los interrogantes del cuestionario.

⁸⁰ Literalmente mover, pero en casos como estos quiere decir usar sin más.

⁸¹ Algunas ideas que aparecen en las respuestas, como “lo que ocurre en el país”, “corrupción de los políticos”, “la delincuencia”, “la violencia” posteriormente serían incluidas en el cuestionario amplio para los alumnos.

E: *¿qué cosas conversan?*

A2: *creo que todos conversamos, más o menos, las cosas del colegio, lo del trabajo, lo que ocurre en el país, no sé...*

E: *¿qué cosas ocurren en el país?*

A2: *¡uf, muchas! La corrupción de los políticos, la delincuencia, la violencia. Me dicen siempre que me cuide mucho.*

A6: *es eso, vemos también la novela (no sé si todos) y eso, solo comer algo y conversar un poco. »*

4) El cuarto interrogante aborda lo lúdico en espacios de socialización ***¿Les gusta salir a divertirse, p. ej.: bailar, pasear? ¿Cuál es su forma favorita de diversión?***

Nos interesaba saber qué hacen en sus espacios fuera de la escuela y de la vida en familia y si era posible el porqué. Esperábamos acciones como ‘salir a fiestas’ o practicar algún deporte o ejercicio (cuestiones que en general los brasileños hacen); no obstante, se destaca una actividad muy simple, caminar y en compañía, y en segundo término ir al cine, preferencialmente a ver películas de terror⁸². Mostramos algunas respuestas aisladas y dos trozos de la entrevista:

“salir a caminar sin objetivo, solo salir con mis amigos y hablar, hacer tonteras, caminar por algún lugar que no sea predefinido” (A7)

“Juego a la pelota, voy al cine, me gusta ir al parque a caminar” (A5)

«A6: me gusta ir al cine”:

E: *¿y qué películas son las favoritas entre ustedes?*

A6: *las de terror. »*

« A1: me gusta todo lo que los demás dijeron, todo. Pero más me gusta ir al cine.

E: *¿algún tipo de película en especial?*

A1: *los dramas, las películas románticas norteamericanas, esas me gusta ver en el cine. Ah! también me gustan las de terror. »*

5) Con la quinta pregunta pretendíamos llegar a aspectos asociados a la tenencia de dinero, en el sentido de compra de objetos materiales. ***Si tuviesen dinero bastante para comprar algo que les gusta mucho, ¿qué comprarían?***⁸³

⁸² Una información diferente, debido a que en la observación participante la tendencia sobre el género de cine fue ‘romance’ (aquí las películas románticas fueron citadas apenas una vez). Esto nos hizo incluir ambos géneros en el cuestionario amplio, de modo de conocer qué preferencia era más determinante.

⁸³ La pregunta incluía justificar la opción (*Si tuviesen dinero bastante para comprar algo que les gusta mucho, ¿qué comprarían? Den algunas razones*); sin embargo, al percatarnos que el tiempo disponible había avanzado más de lo esperado, decidimos no incluir la última parte (*Den algunas razones*).

Entre las respuestas hubo pocas diferencias, p. ej., salir a comer e ir al cine; aun así, la mayor parte de los entrevistados apuntaron un panorama bastante común: comprar ropa (deseablemente de buena marca) y música. Sigue un trozo de las respuestas:

«A8: *Mucha música y ropa.*

A7: *Ropa.*

A3: *Ropa de marca.*

E: *¿A quién más le gusta lo que ellos dicen?*

(Casi todos dijeron ‘a mí’, lo que provocó risas)

¿Y por qué tiene que ser de marca la ropa? (mirando al alumno 4, que había movido la cabeza señalando aprobación)

A4: *Porque es más bonita, y también dura más. »*

6) La cantidad de inmigrantes extranjeros en São Paulo ha aumentado bastante en la última década, bolivianos y peruanos conforman el mayor número de estos. Fenómeno que no ha sido ajeno a indignos actos de discriminación y de abuso laboral⁸⁴, y que nosotros como habitantes de dicha ciudad vimos con nuestros propios ojos. Por ello, con el sexto interrogante deseábamos saber qué sentimientos experimentan los alumnos ante la presencia de extranjeros de ambos países, para luego sacar de ellos información más específica sobre discriminación en general. La pregunta fue: ***Imaginen que llegan a una plaza de sus comunas a pasar un tranquilo día domingo y el lugar está lleno de inmigrantes bolivianos y peruanos; brasileños hay muy pocos ¿qué sienten? Expliquen.***

Si bien los comenzaron detallando diversos tipos de emociones, como vergüenza y timidez, rápidamente mencionaron haber presenciado o sabido de actos de discriminación hacia estos inmigrantes, fenómeno que presenta un agregado de ‘exclusividad’: la discriminación está direccionada a extranjeros con rostro amerindio (como lo es el de la mayoría de los peruanos o bolivianos que llegan a São Paulo); no así a quienes poseen un cuerpo/rostro de sujeto ‘blanco’:

«A1: *siento que en Brasil depende de dónde sea el extranjero. Creo que a veces cuando es de Europa, no sé, cuando tiene el pelo rubio o los ojos azules las personas son más atentas, pero cuando son como los bolivianos, medios así... no sé cómo hablar...*

⁸⁴ Silva, S., *Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade*. Universidad de São Paulo: Estudos Avançados, Vol. 20, Nº 57

E: *¿morenos con rostro amerindio?*

A1: *(dudando un poco) sí, y también negros, no sé si negros, mulatos tal vez. No es lo mismo con ellos que con los europeos. Al menos eso veo yo en Brasil.*

E: *¿y contigo qué pasa?*

A1: *no sé, creo que tengo también esos prejuicios, como muchas personas. »*

El alumno cree tener, y que otros también tienen, algunos prejuicios contra los extranjeros de rasgos amerindios, negros, mulatos (“*tengo también esos prejuicios, como muchas personas*”). Por otra parte, resulta curioso que el rechazo, la poca consideración, el abuso, la violencia, no sean algo evidentemente relacionado con actos de discriminación hacia los inmigrantes:

«A6: *Yo no quería decirlo, pero la verdad es que creo que son discriminados. No sé si nosotros lo hacemos, pero lo he visto. No hay así como un buen trato con ellos, tampoco los agreden ni los insultan, al menos yo no lo he visto, pero sí veo algo así como una especie de rechazo.*

E: *¿Indiferencia?*

A6: *Creo que sí.*

E: *¿Hay violencia hacia ellos?*

A5: *No, no hay violencia contra ellos, pero tampoco se les considera mucho.*

E: *¿Y eso se podría decir que se da por discriminación?*

A5: *Creo que no, simplemente por desconocimiento.*

A3: *Profesor, sucede que no se les trata mal, pero mi papá me dice que se abusa de ellos en los trabajos. »*

Fenómeno muy similar a lo descrito ocurre en Brasil, país con gran diversidad étnica.

De acuerdo a los alumnos existe discriminación entre compatriotas:

« E: (...) *¿Hay alguien más que quiera agregar algo distinto?*

A2: *Sí, también nos discriminamos entre nosotros.*

E: *¿Puedes ser más específica?*

A2: *A los negros, a los indios de la región, a la gente del nordeste brasileño, etc. No es violencia, pero es como una especie de... no sé... pasa algo con ellos.*

E: *¿Distancia?*

A2: *Creo que sí, puede ser. »*

7) Con el séptimo interrogante buscábamos conocer un deseo fáctico: *Si pudieran elegir qué hacer hoy, ¿qué harían?*

Las respuestas en esta pregunta son demasiado variadas como para establecer conclusiones, caminar, conversar, ir a un parque, comprar ropa, ir al cine, etc. Todas eran

acciones ya habían sido mencionadas en otras oportunidades; por lo tanto, solo permitirían reforzar ideas:

“Ir a un parque a caminar con mis amigas” (A8)

“Conversar en algún lugar, salir con amigos” (A7)

“Salir a divertirme en algún parque” (A6)

“Jugar fútbol” (A5)

“Jugar un partido con mis amigos (de fútbol)” (A4)

“Quisiera ir a comprar ropa, me encanta” (A3)

“Ir al cine” (A1)

8) Con la octava pregunta queríamos obtener información sobre aquello que los y las estudiantes estiman necesario en una persona para ser de interés o agrado. Construimos una pregunta abierta que favoreciera cualquier tipo de respuesta: ***¿Qué deben tener las personas para que les agraden o llamen la atención?***

No mencionaron valores estéticos, como la belleza, o virtudes corporales, como un cuerpo atlético. La información apunta directamente a cualidades éticas, como la humildad, el respeto, la responsabilidad, la lealtad, la simpatía; sin embargo, la conducta virtuosa más apuntada y mejor estimada para que una persona sea de agrado fue ‘tener buenos modales’ o ‘ser bien educado’. Y dentro de lo que se entiende como modos adecuados de relacionamiento, se destaca que la persona ‘*não olhe de cima para baixo*’⁸⁵:

« A3: tener simpatía, respeto

A5: sea leal, correcto.

A8: humilde y tener modales, eso me parece importante.

A7: sí, tener modales creo que es lo más importante, y no todos los tienen...

E: ¿consiguen respetar o tener de amigo a alguien que no tiene modales?

A7: yo no les hablo, me carga la gente mal educada.

A8: no me dan ganas de acercarme a esas personas. Me gustan las personas divertidas y educadas.

A7: ser educado/a, saber tontear, molestar, jugar...

A6: ah! Lo mismo, tener modales y ser educada. Pero me gusta que sean divertidos.

A5: que juegue fútbol y que le gusten los deportes

A3: cariñoso, sincero, que no sea falsa

⁸⁵ La traducción literal es “no mire de arriba para abajo”, que en coloquial castellano confiamos, no estamos totalmente seguros, que es ‘no mire en menos al otro’ (al menos así se dice en Chile y Perú).

A2: *buen humor, que sea receptiva y que no sea falsa. Me carga la gente que mira en menos a los demás.*

A3: *sí, eso es terrible, yo no podría ser amiga de alguien que anda mirando en menos o discriminando a los demás.*

A1: *Profesor, es difícil la pregunta, porque no sé si aceptamos a una persona por una u otra cosa, creo que, al final, vemos algo así como quién es... todos tenemos cosas malas...*

E: *sí, nadie es perfecto, ¿pero qué cosas te agradan o desagradan mucho de alguien?*

A1: *que sean atentas y fieles, me carga que sean irresponsables. Bueno, como se decía, es difícil ser amiga de una persona sin modales o que mira en menos a los demás...*

E: *(al alumno 5) y si la persona juega fútbol, pero no tiene modales y mira en menos ¿te sigue agradando?*

A5: *No para nada, me gustan las personas educadas y que no discriminan. »*

9) Sabíamos que a los alumnos les agradaba bastante escuchar música, ver películas y de vez en cuando leer. Lo que nos faltaba saber con más claridad era qué tipo de música, cine y lectura les eran de gracia. De acuerdo a esto hicimos la novena pregunta: ***¿Qué tipo de canciones, libros y películas son de su agrado?***

Las respuestas fueron directas y simples. Mencionaron géneros como la acción, el terror, la aventura; sin embargo, nuevamente el romance se hace notar, siendo una preferencia que resalta:

«A1: *a mí me gustan las cosas románticas.*

A2: *yo también, las novelas de amor y esas cosas.*

A3: *a mí me gustan las películas o libros que tengan mucha acción.*

A4: *De todo, no tengo algo así como un gusto.*

A5: *(dudando algo) creo que lo mismo que a mi compañero.*

A6: *al igual que mis compañeras yo gusto de cosas que tengan romances.*

A7: *las películas de terror y los libros de aventuras.*

A8: *a mí me gustan las novelas antiguas de amor y las canciones también.»*

10) Con el último interrogante deseábamos comprender dos cosas. Por un lado, la visión que tienen los entrevistados sobre el mundo, en el sentido de lo que a este le hace falta para ser más justo y agradable de habitar; por otra parte, qué medidas creen necesarias como solución. ***¿Qué cosas consideran le hacen falta al mundo para ser más acogedor? ¿Pueden decir algo que harían para revertir el problema?***

Tolerancia, freno a la violencia, acceso a la cultura y buen trato a los animales fueron algunas ideas aludidas. Donde hubo enorme correlación fue en un solo punto: para la mayoría de los estudiantes el más grave problema de la humanidad es la pobreza, y como medida de solución más oportunidades, mejores salarios y una educación de calidad.

« A1: mejorar la pobreza

E: ¿cómo?

A1: mejores oportunidades, mejores salarios, no sé...

A2: mejorar la pobreza, la igualdad de oportunidades

E: ¿cómo?

A2: mejorando la educación, por ahí pasa todo.

E: ¿por qué dices que por ahí pasa todo?

A2: porque eso es lo que puede hacer que los pobres salgan adelante. Creo que es eso.

A3: ser más tolerantes y mejorar la violencia

A4: sin duda mejorar la calidad de vida de las personas más pobres

A5: la pobreza, sin duda.

A6: más acceso a la cultura y mejorar el trato a los animalitos.

A7: que la gente sea más tolerante, más abierta, sobre todo con los homosexuales.

A8: algo parecido a los demás, mejorar las condiciones de vida de los más necesitados.»

Hemos llegado al final del análisis de la entrevista. La síntesis se encuentra en el apartado 'Reducción y asociación de los datos'.

4.5.4 Cuarta acción: aplicación de las encuestas

Recordamos que construimos una encuesta amplia para los alumnos y otra bastante menor para los docentes. Cada una de ellas nos proporcionó información que se tornó sustancialmente relevante a la hora de seleccionar el universo vocabular, puesto que al ser instrumentos contruidos en parte basados en datos previos, permitirían reforzar algunas observaciones; y al tener otra parte que buscaba obtener nuevos datos, nos proporcionaría información sin precedentes.

4.5.4.1 Análisis encuesta aplicada a los estudiantes

Testeamos la encuesta con cinco adolescentes. Corregimos las preguntas que generaron confusiones y retiramos aquellas que brindaron información de escasa relevancia. La encuesta final fue respondida por diez mujeres y diez hombres con un promedio de dieciséis años⁸⁶. En general, los interrogantes solicitaban respuestas estimativas, confirmatorias o solicitaban elegir entre dos o más opciones sobre un mismo interrogante. Solo dos preguntas debían ser justificadas mediante un breve escrito. Vale decir, el cuestionario incluyó preguntas cerradas, de elección múltiple y dos de redacción.

En nuestro informe de análisis, cada pregunta de la encuesta va acompañada de una tabla que expresa la magnitud de los datos en números y porcentajes. Las tablas son idénticas en contenido y forma al cuestionario original⁸⁷. En todos los interrogantes de respuesta cerrada o de elección múltiple las tablas indican a la izquierda el número de alumnos, entre veinte, que marcaron la opción; a la derecha, este número convertido a porcentaje. Sigue un ejemplo tomado de la encuesta:

- ***¿Qué estimas importante en una persona? Marca con una “X” solo dos alternativas.***

<i>OPCIÓN</i>	<i>ALUMNOS QUE MARCARON</i>	<i>CÁLCULO EN PORCENTAJE</i>
<i>Su rostro</i>	5	12,5%
<i>Cómo se viste</i>	0	0,0%
<i>Su religión</i>	2	5,0%
<i>Su forma de hablar</i>	7	17,5%
<i>Su “raza” o nacionalidad</i>	0	0,0%
<i>Su limpieza o hábitos de higiene</i>	9	22,5%
<i>Sus expresiones (lenguaje no verbal)</i>	3	7,5%
<i>Sus ideas o convicciones</i>	13	32,5%
<i>Su condición socio-económica</i>	1	2,5%

Solo las preguntas ‘3’ y ‘4’ del ÍTEM II solicitaban valoración en jerarquía, del ‘1’ al ‘3’, siendo ‘1’ lo más relevante. Y para hacer los cálculos le asignamos puntaje a cada nivel jerárquico: 1 = 6 puntos; 2 = 4; 3 = 2. Para ordenar las respuestas escritas enumeramos las encuestas del ‘1’ al ‘20’, por ejemplo ‘E1’ = encuesta n° 1. El cuestionario final fue organizado en cuatro ítems:

⁸⁶ En el apartado “Anexos” se puede encontrar todo lo referido a la encuesta: la escrita en portugués, su traducción al español, la prueba piloto, la encuesta final, etc.

⁸⁷ Las representaciones en gráficos de torta o en torres eran otra alternativa; sin embargo, debido a que las opciones de respuesta de algunas preguntas eran muchas los gráficos se tornaban de difícil lectura.

- ÍTEM I: incluye interrogantes sobre aspectos asociadas a la vida en familia, como temas de diálogo, esperanzas, fenómenos de la estructura familiar, entre otros.
- ÍTEM II: interroga sobre diversos factores de la vida en sociedad. Se trata especialmente de preguntas que solicitan ejercicios de estimación desde el ‘yo’ a ‘lo otro’ y a ‘los demás’, en cuanto a hechos, acciones, actitudes, virtudes y modos de ser.
- ÍTEM III: está compuesto por interrogantes exploratorios sobre temas/palabras/ideas de aspectos o medios culturales y artísticos.
- ÍTEM IV: corresponde a una ‘macedonia’ de interrogantes que apuntan a diversas temáticas.

Esperando haber dado certeras aclaraciones, presentamos el informe de análisis de acuerdo a ítem:

ÍTEM I. VALORACIÓN DEL ENTORNO FAMILIAR

1) Con la primera pregunta deseábamos simplemente conocer qué temas son traídos a colación en los diálogos familiares. Preguntamos: *¿Con qué frecuencia se conversan, en familia, los siguientes temas?*

Eran ocho los tópicos que debían estimarse mediante estas jerarquías: ‘nada’, ‘casi nada’, ‘en ocasiones’, ‘presente’ y ‘muy presente’. Para considerar un tópico como objeto frecuente de conversación, sumamos el porcentaje entre los niveles ‘presente’ y ‘muy presente’. De acuerdo a esta lógica, los dos temas de diálogo más comunes en el hogar de los estudiantes son: “Educación”, con un 75% entre los niveles ‘presente’ y ‘muy presente’ y, de acuerdo al mismo criterio, “Trabajo”, con un 70%. En orden decreciente aparecen los siguientes temas: “Diversión”, con un 50%; “Cigarro, alcohol y otras drogas” con un 40%; “Religión”, un 35%; “Medio ambiente”, “Sexualidad” y “Política” todas con un 15%. Sigue una tabla que muestra la pregunta, el formato original para responder y los resultados:

- *¿Con qué frecuencia se conversan, en familia, los siguientes temas?*

<i>1= Nada</i>	<i>2= Casi nada</i>		<i>3= En ocasiones</i>		<i>4= Presente</i>		<i>5= Muy presente</i>			
	1		2		3		4		5	
<i>a) Religión</i>	4	20%	1	5%	8	40%	4	20%	3	15%
<i>b) Cigarro, alcohol y otras drogas</i>	4	20%	2	10%	6	30%	5	25%	3	15%
<i>c) Trabajo</i>	2	10%	1	5%	3	15%	7	35%	7	35%

d) Educación	0	0%	2	10%	3	15%	3	15%	12	60%
e) Medio ambiente	1	5%	4	20%	12	60%	2	10%	1	5%
f) Diversión	0	0%	4	20%	6	30%	8	40%	2	10%
g) Sexualidad	4	20%	6	30%	7	35%	2	10%	1	5%
h) Política	4	20,0%	6	30,0%	7	35,0%	2	10,0%	1	5,0%

Como se observa en la tabla, educación y trabajo se muestran como los temas más comunes en los diálogos de casa.

2) Con la pregunta dos pretendíamos saber qué elementos los alumnos estiman son necesarios para el bienestar familiar: ***¿Qué esperas de tu entorno familiar? Marca con una “X” solo dos opciones.***

Los estudiantes podían elegir dos de ocho alternativas. Lo más esperado resultaron ser las opciones “*apoyo permanente entre todos*”, con un 32%, y “*afectividad y comprensión*”, con un 30%. Las opciones restantes tuvieron menor recepción: “*que te permitan ser más libre*”, un 22%; “*que haya más diálogo*”, un 10%; “*que te ayuden en los estudios*”, un 5%. Finalmente, “*acabar con la violencia de palabras*”, “*acabar con la violencia física*” y “*que haya más respeto*” quedaron en blanco (0%).

- ***¿Qué esperas de tu entorno familiar? Marca con una “X” solo dos opciones.***

a) <i>Apoyo permanente entre todos</i>	13	32,5%
b) <i>Afectividad y comprensión</i>	12	30,0%
c) <i>Acabar con la violencia de palabras</i>	0	0,0%
d) <i>Acabar con la violencia física</i>	0	0,0%
e) <i>Que haya más respeto</i>	0	0,0%
f) <i>Que te ayuden en los estudios</i>	2	5,0%
g) <i>Que te permitan ser más libre</i>	9	22,5%
h) <i>Que haya más diálogo</i>	4	10,0%

La tabla clarifica que “*apoyo permanente entre todos*” y “*afectividad y comprensión*” son cuestiones esenciales en una familia, de acuerdo a la mayoría de los encuestados. “*Que te permitan ser más libre*”, fue otra opción que destaca sobre las restantes.

3) Con la tercera pregunta nos interesaba saber la posición de los alumnos frente a diversos temas/problemas/valores/virtudes sobre lo que podría o no entenderse es una necesidad en

la estructura familiar. La pregunta fue: ***Pensando en tu hogar, en tu familia ¿en qué medida consideras los siguientes enunciados?***

Fueron ocho los enunciados que debían ser valorados mediante estas categorías: ‘en contra’, ‘indiferente’, ‘importante’, ‘muy importante’ y ‘fundamental’. Consideraríamos como relevantes aquellos que sumada la proporción entre las valoraciones ‘muy importante’ y ‘fundamental’ alcanzaran las tres más altas sumas. Con un 90% de alcance entre ambas opciones la primera mayoría corresponde a la idea “*La buena comunicación es otro sustento importante de una familia*”. Bajo esta misma medida, las otras dos ideas que resaltan son: “*padres son aquellos que te protegen, viven o están contigo, no necesariamente aquellos que te dieron la vida*”, con un 85%; luego, “*una familia verdadera es aquella que tiene como sustento el amor*”, con un 80%. En orden decreciente aparecen: “*La religión, o bien la fe, debe formar parte de la vida en familia*”, con un 70%; “*Los hijos deberían tener voz y voto en las decisiones de familia*”, un 65%; “*Una familia debe estar constituida por padre, madre e hijo/s. Esto es relevante en el desarrollo afectivo y social de los hijos*”, con un 60%; “*Para que la familia sea unida, son necesarias las acciones lúdicas, p. Ej.: un paseo familiar*”, un 60%; “*Como sea, ante cualquier acto indebido cometido por un integrante de la familia, ésta debe protegerlo y ayudarlo a salir del error. P. ej.: un robo*”, un 50%; por último, con 25%, “*En algunos casos la agresión física a uno de los integrantes de la familia es justificada. P. ej.: hacia los niños con la intención de educarlos*”. A continuación una tabla que muestra clarifica todos los resultados:

- ***Pensando en tu hogar, en tu familia ¿en qué medida consideras los siguientes enunciados?***

<i>1= En contra</i>	<i>2= Indiferente</i>		<i>3= Importante</i>		<i>4= Muy importante</i>		<i>5= Fundamental</i>					
			1		2		3		4		5	
<i>a) Una familia debe estar constituida por padre, madre e hijo/s. Esto es relevante en el desarrollo afectivo y social de los hijos.</i>	3	15%	1	5%	1	5%	8	40%	7	35%		
<i>b) Padres son aquellos que te protegen, que viven y están contigo, no necesariamente aquellos que te dieron la vida.</i>	0	0%	0	0%	3	15%	2	10%	15	75%		
<i>c) Una familia verdadera es aquella que tiene como sustento el amor.</i>	0	0%	1	5%	3	15%	3	15%	13	65%		
<i>d) La buena comunicación es otro sustento importante de una familia.</i>	0	0%	1	5%	1	5%	4	20%	14	70%		
<i>e) La religión, o bien la fe, debe formar parte de la vida en familia.</i>	1	5%	1	5%	4	20%	10	50%	4	20%		
<i>f) Como sea, ante cualquier acto indebido cometido por un integrante</i>	4	20%	2	10%	4	20%	6	30%	4	20%		

<i>de la familia, ésta debe protegerlo y ayudarlo a salir del error. P. ej.: un robo.</i>										
<i>g) En algunos casos la agresión física a uno de los integrantes de la familia es justificada. P. ej.: hacia los niños con la intención de educarlos.</i>	5	25%	3	15%	7	35%	3	15%	2	10%
<i>h) Para que la familia sea unida, son necesarias las acciones lúdicas, p. Ej.: un paseo familiar.</i>	0	0%	1	5%	7	35%	5	25%	7	35%
<i>i) Los hijos deberían tener voz y voto en las decisiones de familia.</i>	0	0%	3	15%	4	20%	5	25%	8	40%

En cada uno de los enunciados que alcanzaron las tres mayores dimensiones hay un concepto clave (y que hemos subrayado en la tabla), lo que de alguna forma puede indicarnos que la **comunicación**, el **amor** y la **protección** son elementos que muchos estudiantes consideran claves para la cultura familiar.

ÍTEM II. VALORACIÓN DEL MEDIO SOCIAL

1) Con la primera pregunta de este ítem deseábamos conocer algunos aspectos (físicos, socio-económicos, axiológicos, lingüísticos, actitudinales, etc.) que los alumnos creen trascendentes en alguien. Preguntamos: **¿Qué estimas importante en una persona? Marca con una “X” solo dos alternativas.**

Los encuestados podían elegir dos de ocho opciones. Las respuestas nos indican que las dos ideas más valoradas son “*Sus ideas y convicciones*”, con un 32%, seguida de “*Limpieza y hábitos de higiene*”, con un 22,5%. “*Su forma de hablar*” fue otra idea que resalta (17%). De manera menguante: “*Su rostro*” (12,5%), “*Sus expresiones, lenguaje no verbal*” (7,5%), “*Su religión*” (5,0%), “*Su condición socio-económica*” (2,5%), “*Su raza o nacionalidad*” y “*Cómo se viste*” (ambas 0%).

- **¿Qué estimas importante en una persona? Marca con una “X” solo dos alternativas.**

<i>Su rostro</i>	5	12,5%
<i>Cómo se viste</i>	0	0,0%
<i>Su religión</i>	2	5,0%
<i>Su forma de hablar</i>	7	17,5%
<i>Su “raza” o nacionalidad</i>	0	0,0%
<i>Su limpieza o hábitos de higiene</i>	9	22,5%
<i>Sus expresiones (lenguaje no verbal)</i>	3	7,5%
<i>Sus ideas o convicciones</i>	13	32,5%

<i>Su condición socio-económica</i>	1	2,5%
-------------------------------------	---	------

En suma, como lo expresa la tabla, *sus ideas o convicciones* y *su limpieza o hábitos de higiene* son dos cosas que los alumnos comprenden como significativas en alguien. Es decir, cualidades del pensamiento y la actitud del sujeto, su forma de mostración en cuanto aseo. En oposición, por ejemplo, no resulta de interés cómo se viste, su raza, religión o condición socio-económica.

2) Tácitamente, la segunda pregunta tuvo como objetivo conocer con qué actitudes de relacionamiento los alumnos y alumnas más se ven representados: ***¿En qué medida están presentes en tu vida las siguientes actitudes?***

Fueron ocho los enunciados que debían estimarse mediante esta escala: ‘nunca’, ‘casi nunca’, ‘en ocasiones’, ‘bastante’ y ‘siempre’. Consideraríamos la suma porcentual entre las opciones ‘bastante’ y ‘siempre’. Bajo este criterio, figura una mayoría absoluta, un 100%, alcanzada por el dictado “*Asumo los problemas que son de mi responsabilidad*”. Posteriormente, con un 70% hay cuatro enunciados: “*Frente a los problemas que hay en el país, intento formar una opinión*”, “*Busco una solución pacífica frente a un problema con mis compañeras/os*”, “*Confío y cumplo con los consejos de mis padres, familia, profesores*” y “*Soy capaz de pedir disculpas cuando me equivoco*”. Con un 50% aparece “*Cuando me informo, confío en los medios masivos de comunicación (TV, radio, periódicos, etc.)*”; luego, con un 40% “*Soy tolerante con lo que es distinto a mí*”; por último la opción “*Considero que mis ideas son importantes, pero no sé defenderlas bien*”, con un 30%. Siguen los resultados en una tabla:

- ***¿En qué medida están presentes en tu vida las siguientes actitudes?***

<i>1= Nunca</i>	<i>2= Casi nunca</i>	<i>3= En ocasiones</i>	<i>4= Bastante</i>		<i>5= Siempre</i>	
	1	2	3	4	5	
<i>a) Cuando me informo, confío en los medios masivos de comunicación (TV, radio, periódicos, etc.).</i>	0 0%	2 10%	8 40%	9 45%	1 5%	
<i>b) Frente a los problemas que hay en el país, intento formar una opinión.</i>	1 5%	1 5%	5 25%	8 40%	6 30%	
<i>c) Busco una solución pacífica frente a un problema con mis compañeras/os.</i>	1 5%	1 5%	4 20%	8 40%	6 30%	
<i>d) Confío y cumplo con los consejos de mis padres, familia, profesores.</i>	0 0%	1 5%	5 25%	8 40%	6 30%	
<i>e) Asumo los problemas que son de mi responsabilidad.</i>	0 0%	0 0%	0 0%	5 25%	15 75%	
<i>f) Considero que mis ideas son importantes, pero no sé defenderlas bien.</i>	1 5%	5 25%	8 40%	4 20%	2 10%	

g) Soy capaz de pedir disculpas cuando me equivoco.	0	0%	2	10%	4	20%	5	25%	9	45%
h) Soy tolerante con lo que es distinto a mí.	2	10%	2	10%	7	35%	2	10%	6	30%

Todos los encuestados consideran que son responsables (bastante, 25%; siempre, 75%) frente a un problema personal⁸⁸. Por otra parte, una gran mayoría estima que actitudes sociales como formar una opinión, solucionar pacíficamente conflictos y ofrecer disculpas ante un error forman parte de sus vidas.

3) El tercer interrogante se asocia a diversos aspectos del mundo de la vida, especialmente a partir de temas de carácter social, aunque se incluyen algunos puntos que tocan el plano individual (como la salud). Solicitamos: ***Pensando en cuestiones de vida, escoge sólo tres de los siguientes vocablos y ordénalos jerárquicamente, siendo 1 el más importante y 3 el menos relevante.***

Los encuestados debían estimar las opciones a partir de números. Para tabular los datos les asignamos puntaje: 1 = 6 puntos; 2 = 4; 3 = 2. El valor que muestra la tabla es la suma de estos puntos, según la elección y jerarquización realizada por los encuestados. En razón de esta medida, figuran ampliamente superiores a las demás opciones los conceptos “Familia”, con 60 puntos, y “Educación”, con 44. Luego figura la idea “Salud”, con un puntaje de 24. Se disminuyen los siguientes conceptos: “Dinero” (22), “Amigos” (16), “Viajar” (14), “Profesión (12), “Fiestas” y “Democracia” (10 puntos ambas), “Religión”, “Sexualidad” y “Casa” (6 puntos las tres), “Solidaridad” (4), “Música”, “Política” y “Juegos” (2 puntos cada una). Sin puntaje quedaron las opciones “Deportes”, “Ropa”, “Gente” y “Comida”. Sigue la tabla que muestra los resultados:

- ***Pensando en cuestiones de vida, escoge sólo tres de los siguientes vocablos y ordénalos jerárquicamente, siendo 1 el más importante y 3 el menos relevante.***

<i>Viajar (conocer el mundo)</i>	14	<i>Política</i>	2
<i>Fiestas</i>	10	<i>Democracia</i>	10
<i>Religión</i>	6	<i>Juegos</i>	2
<i>Música</i>	2	<i>Salud</i>	24
<i>Deportes</i>	0	<i>Comida</i>	0
<i>Dinero</i>	22	<i>Sexualidad</i>	6
<i>Ropa</i>	0	<i>Solidaridad</i>	4
<i>Educación</i>	44	<i>Familia</i>	60
<i>Amigos</i>	16	<i>Casa</i>	6
<i>Gente</i>	0	<i>Profesión</i>	12

⁸⁸ Si bien los alumnos consideraron que lo que está más presente en sus vidas es ‘asumir responsabilidades’, los profesores, el Coordinador Académico y la Directora del Colegio, se mostraron opuestos a esta valoración indicando lo contrario, que está dentro de las actitudes más difíciles de observar en los estudiantes.

Pues es fácil percibir que las tres cuestiones más importantes para la vida corresponden a “*Familia*”, “*Educación*” (por cierto, estos dos aspectos se vienen mostrando como extremadamente valorados) y “*Salud*”. El “*Dinero*” aparece como otro aspecto relevante, levemente inferior al concepto “*Salud*”.

4) La pregunta cuatro exigía pensar en los demás, en dos acepciones: lo que consideran forma parte de sus estructuras socio-morales, virtudes, vicios o rutinas, p. ej., solidaridad, egolatría, desobediencia a las reglas; lo que representa de algún modo sus acciones –incluso dialógicas– o es objeto de estas, p. ej., música, lectura, colegio. La orden fue: ***Pensando en tus amistades o compañeros/as de curso, escoge solo tres y jerarquiza del 1 al 3 (siendo 1 el más importante y 3 el menos relevante) lo que consideras está presente en ellos/as (lo que hacen o conversan):***

Para tabular los datos consideramos el mismo criterio de la pregunta anterior. Ordenados de más a menos de acuerdo al puntaje obtenido, los tres factores que los encuestados consideran que resaltan en sus amistades o colegas de curso son: “*Fiestas*”, con 42 puntos, “*Diálogo*” con 34 y “*Música*” con 30. Muy cerca de este último concepto se sitúan “*Respeto*” y “*Preocupación por la apariencia*”, ambas con 26 puntos. Siguen: “*Sexo*” y “*Honestidad*” (14 puntos ambas); “*Colegio*” y “*Lealtad*” (10 puntos cada una); “*Ligar (besar en la boca) a otros/as*” (6 puntos); “*Alcohol*”, “*Drogas*”, “*Televisión*”, “*Lectura*” y “*Profesores*” (4 puntos todas); “*Preocupación*” y “*Desobediencia de las reglas*” (2 puntos ambas). Sin puntaje quedaron las opciones “*Egolatría*” y “*Cigarro*”.

- ***Pensando en tus amistades o compañeros/as de curso, escoge solo tres y jerarquiza del 1 al 3 lo que consideras está presente en ellos/as (lo que hacen o conversan):***

<i>Solidaridad</i>	12	<i>Diálogo</i>	34
<i>Egolatría</i>	0	<i>Preocupación por los animales</i>	2
<i>Alcohol</i>	4	<i>Preocupación por la apariencia</i>	26
<i>Cigarro</i>	0	<i>Televisión</i>	4
<i>Drogas</i>	4	<i>Música</i>	30
<i>Sexo</i>	14	<i>Lectura</i>	4
<i>Honestidad</i>	14	<i>Profesores</i>	4
<i>Lealtad</i>	10	<i>Fiestas</i>	42
<i>Respeto</i>	26	<i>Ligar (besar en la boca) a otras/otros</i>	6
<i>Colegio</i>	10	<i>Desobediencia de las reglas</i>	2

En suma, de acuerdo a la mayoría de los encuestados, el espacio lúdico de socialización “*Fiestas*”, el encuentro con el otro mediante el “*Diálogo*”, y la “*Música*”, son las tres cosas que sus amigos o compañeros más realizan o están más presentes en sus vidas. Muy de cerca están “*Respeto*” y “*Preocupación por la apariencia*”.

5) Con el quinto interrogante pretendíamos conocer indirectamente qué cosas ven reflejadas en las actitudes de sus amistades: *Si pudieras excluir algo de la forma de vida o actitudes de tus amistades, ¿cuáles escogerías? marca con una “X” solamente dos*⁸⁹.

Del mismo modo que en otras preguntas, consideraríamos relevante las dos primeras mayorías, siendo 20 las opciones posibles. Hubo equivalencia en tres alternativas, “*Sexo*”, “*Preocupación por la apariencia*” y “*Despreocupación por los estudios*” todas con una magnitud de 17,5%. Siguen las siguientes opciones: “*Lectura*” (12,5%); “*Alcohol*” (10%); “*Cigarro*”, “*Ligar con otras personas*” y “*Desobedecer a las reglas*” (las tres con 5%); “*Egolatría*”, “*Violencia, verbal y/o física en las relaciones amorosas*”, “*Diálogo*” y “*Mentira/traición*” (todas con un 2,5%); finalmente y sin alcance quedaron “*Drogas*”, “*Aventuras*”, “*Fiestas*”, “*Animales y Medio Ambiente*” y “*Televisión*” (0% cada una).

- *Si pudieras excluir algo de la forma de vida o actitudes de tus amistades, ¿cuáles escogerías? marca con una “X” solamente dos.*

<i>Egolatría</i>	1	2,5%
<i>Alcohol</i>	4	10%
<i>Cigarro</i>	2	5,0%
<i>Drogas</i>	0	0,0%
<i>Sexo</i>	7	17,5%
<i>Aventuras</i>	0	0,0%
<i>Violencia, verbal y/o física en las relaciones amorosas</i>	1	2,5%
<i>Fiestas</i>	0	0,0%
<i>Despreocupación por el estudio</i>	7	17,5%
<i>Noviazgo irresponsable</i>	0	0,0%
<i>Diálogo</i>	1	2,5%
<i>Animales y Medio Ambiente</i>	0	0,0%
<i>Preocupación por la apariencia</i>	7	17,5%
<i>Televisión</i>	0	0,0%
<i>Mentira/traición</i>	1	2,5%
<i>Lectura</i>	5	12,5%

⁸⁹ No tiene lógica decir, por ejemplo, ‘me gustaría que Manuel dejara de fumar’ si este no fuma. Por lo tanto, nuestra presunción fue que las dos cosas marcadas por los encuestados retratan lo que ellos estiman en verdad está presente en sus compañeros o amigos y que no las desean para la vida de estos.

<i>Ligar con personas distintas</i>	2	5,0%
<i>Política</i>	0	0,0%
<i>Desobedecer las reglas</i>	2	5,0%
<i>Ser infieles con su pareja</i>	0	0,0%

En síntesis, los datos indican que una considerable parte de los encuestados tiende a querer excluir de la vida de sus cercanos (amigos y colegas de curso) el “Sexo”, “La despreocupación por los estudios” y la “Preocupación por la apariencia”.⁹⁰

ÍTEM III. VALORACIÓN DE LA CULTURA Y EL ARTE

1) La primera pregunta tuvo como objetivo saber qué tipos de canciones son objetos de preferencia o elección. *Sobre la música, ¿qué tipos de canciones te agradan? Marca con una “X” solo dos. Aquellas que se refieren a:*

Entre diez alternativas, figuran dos: “Que permiten reflexionar sobre distintos ámbitos de la vida” (32,5%) y las de “Amor” (25%). Luego siguen: “Historias de personas que superan sus problemas” (17,5%); “Alegría” (10%); “Desamores” y “Disfrutar sin pensar tanto” (ambas con un 5%); “Política o temas sociales” y “Esperanza” (con un 2,5% las dos); “Violencia en la pareja” y “Costumbres nacionales (raíces folclóricas)” quedaron en blanco (0%).

- *Sobre la música, ¿qué tipos de canciones te agradan? Marca con una “X” solo dos. Aquellas que se refieren a:*

<i>Amor</i>	10	25,0%
<i>Desamores</i>	2	5,0%
<i>Política o temas sociales</i>	1	2,5%
<i>Violencia en la pareja</i>	0	0%
<i>Disfrutar sin pensar tanto</i>	2	5,0%
<i>Alegría</i>	4	10%
<i>Que permiten reflexionar sobre distintos ámbitos de la vida</i>	13	32,5%
<i>Historias de personas que superan sus problemas</i>	7	17,5%
<i>Esperanza</i>	1	2,5%
<i>Costumbres nacionales (raíces folclóricas)</i>	0	0%

⁹⁰ Por otra parte, es curioso que cinco encuestados deseen excluir de la vida de los demás la “Lectura”.

Como se observa, las preferencias que resaltan y que juntas suman 57,5% del total, es decir, bastante más de la mitad, nos indican que un gusto muy común es escuchar canciones de ‘amor’ y aquellas cuyo contenido favorece pensar ‘cosas de la vida’.

2) De la música pasábamos a la tevé. Simplemente deseábamos saber el nivel de favoritismo por algunos programas. ***En relación a la TV, ¿qué tipos de programas y/o transmisiones te gustan? Marca con una “X” solo dos.***

Los encuestados podían marcar dos de ocho alternativas. Las dos preferencias televisivas de mayor magnitud resultaron ser, con un 25% cada una, los “Realities” y los programas de “Deportes”. En orden que disminuye los siguientes tipos de programación: “Documentales culturales” (17,5%); “De juegos y concursos” (10%); “Sobre arte (pintura, música, poesía)” (10%); “Sobre animales y naturaleza” (7,5%) “De debate (cultural, político, social)” (7,5%); “De baile” (2,5%).

- ***En relación a la TV, ¿qué tipos de programas y/o transmisiones te gustan? Marca con una “X” solo dos.***

<i>Sobre animales y naturaleza</i>	3	7,5%
<i>De baile</i>	1	2,5%
<i>De juegos y concursos</i>	4	10,0%
<i>Realities</i>	9	22,5%
<i>Documentales culturales</i>	7	17,5%
<i>De debate (cultural, político, social)</i>	3	7,5%
<i>Deportes</i>	9	22,5%
<i>Sobre arte (danza, pintura, música, poesía)</i>	4	10,0%

3) Con la tercera pregunta queríamos conocer los dos géneros de cine de mayor preferencia. ***En cuanto al cine, ¿qué tipos de películas te agradan? Marca solo dos.***

Entre doce opciones, las dos primeras mayorías corresponden a los géneros “Terror” (32%) y a “Comedia” (27,5%). En orden decreciente: “Acción” (20%); “Suspense” (7,5%); “Amor” (5%); “Religiosas”, “Violencia” y “Artes marciales” (2,5% las tres); finalmente, “Drama”, “Tragicomicas”, “Cine-arte” y “Gore” quedaron en blanco (0%).

Una observación importante es que a diferencia de otras instancias, esta vez las películas de amor no aparecen como las de mayor tendencia.

- ***En cuanto al cine, ¿qué tipos de películas te agradan? Marca solo dos.***

<i>Acción</i>	8	20,0%
<i>Suspense</i>	3	7,5%
<i>Terror</i>	13	32,5%
<i>Amor</i>	2	5,0%
<i>Drama</i>	0	0,0%
<i>Comedia</i>	11	27,5%
<i>Tragicómicas</i>	0	0,0%
<i>Cine-arte</i>	0	0,0%
<i>Religiosas</i>	1	2,5%
<i>Gore</i>	0	0,0%
<i>Violencia</i>	1	2,5%
<i>Artes marciales</i>	1	2,5%

4) La cuarta pregunta es sobre Internet. Deseábamos conocer los sitios más visitados por los estudiantes. ***En relación a Internet ¿qué sitios son los que más visitas u ocupas, es decir, en los que pasas más tiempo? Marca con una “X” solo dos, o en su defecto, escríbelos:***

Los encuestados podían elegir dos de seis *websites*. La información revela que el sitio más visitado de Internet corresponde a la red social “*Facebook*”, con un 47%, y después el buscador de información “*Google*”, con un 20%. Siguen: “*Youtube*” (17,5%) y “*Twitter*” (15,0%); por último y en blanco las opciones “*Correo electrónico*” y “*Wikipedia*” (0%).

- ***En relación a Internet ¿qué sitios son los que más visitas u ocupas, es decir, en los que pasas más tiempo? Marca con una “X” solo dos, o en su defecto, escríbelos:***

<i>Google</i>	8	20,0%
<i>Facebook</i>	19	47,5%
<i>Youtube</i>	7	17,5%
<i>Twitter</i>	6	15,0%
<i>Correo electrónico</i>	0	0,0%
<i>Wikipedia</i>	0	0,0%

ÍTEM IV. OTROS. Piensa las siguientes preguntas y luego contesta:

1) Con el primer interrogante deseábamos conocer en términos contrarios (sí o no) la posición de los entrevistados frente al tema de la sexualidad. Si ellos como adolescentes

pueden o no tener relaciones sexuales⁹¹. Preguntamos: *¿Los adolescentes debiesen tener relaciones sexuales? ¿Por qué?*

Las respuestas indican unanimidad simple: un 90% de alumnos marcó la opción “Sí”, mientras que un 10% optó por “No”.

- *¿Los adolescentes debiesen tener relaciones sexuales?*

No	2	10%
Sí	18	90%

¿Por qué?

Los dos alumnos que marcaron la opción “No” justificaron algo muy similar, que los adolescentes no están en edad de tener relaciones sexuales, agregando uno de ellos que ‘muchos no saben cuidarse’:

“Considero que somos muy jóvenes para tener relaciones sexuales” (E19)

“Somos muy jóvenes y muchos no saben cuidarse” (E20)

Sobre quienes marcaron la opción “Sí”, solo en una encuesta, la E13, no se observa una respuesta escrita. Las justificaciones hechas apuntan a diversos aspectos: el sexo es entendido como una cuestión natural que forma parte de la vida y que por lo tanto no escapa del deseo de los adolescentes (instinto de realización); es posible tener relaciones sexuales siempre que exista seguridad, conciencia y responsabilidad por las posibles consecuencias; es válido realizar el acto porque existe el libre albedrío (*‘cada uno hace lo que quiere’*), porque el sexo no tiene *‘nada de más’* o simplemente porque los adolescentes no saben esperar *‘la hora correcta’*; depende de la educación sexual o de la confianza entre la pareja. Siguen las respuestas:

« “Siempre que sea seguro y consciente” (E1)

“Si tienen madurez y conciencia” (E2)

“Es mejor tener sexo seguro que escondido” (E3)

“Porque sí” (E4)

“Porque es normal tener relaciones sexuales en la adolescencia, basta tener juicio” (E5)

“Porque no hay nada de más en eso” (E6)

“Depende de la educación que el adolescente reciba de su familia” (E7)

“Cada uno hace lo que quiere, siempre y cuando asuma las consecuencias” (E8)

⁹¹ Además, como era un punto que al Colegio le preocupaba bastante, nos animamos a incluir una pregunta abierta para que las respuestas fueran justificadas, de modo de entender el porqué de la opción marcada.

- “Es natural de cada personas tener muchos deseos” (E9)
- “Porque las relaciones sinceras ayudan a los adolescentes a tener más naturalidad” (E10)
- “Porque puede ser importante saber sobre sexualidad” (E11)
- “Porque cada uno hace lo que quiere” (E12)
- “Porque ellos son igual a todos, es parte de la vida, pero siempre se tiene que prevenir (remedios, preservativos) o tienen que tener cierta edad para hacerlo” (E14)
- “Es parte de la vida, pero debe haber responsabilidad” (E15)
- “Si se sienten en confianza pueden” (E16)
- “Vamos a decir que ellos no saben esperar la hora correcta” (E17)
- “Es parte de la vida” (E18) »

2) Dentro del ámbito personal, familiar y social, nos interesaba con la segunda pregunta conocer qué desean los alumnos y alumnas como una condición permanente en sus vidas. **¿Si tuvieras que elegir solo dos, entre las siguientes cosas, como deseo permanente o condición de vida, cuáles elegirías? Márcalas con una “X”.**

Entre doce opciones posibles, las dos primeras mayorías, y que juntas suman un valor cercano al 60%, corresponden a “*Felicidad*” (30%) y a “*Familia*” (27,5%). Siguen: “*Dinero*” (12,5%) “*Amigos*” (10,0%) “*Profesión*” y “*Amar/ser amado*” (ambas con 7,5%), “*Religión (Dios)*” y “*Política*” (las dos con 2,5%); “*Hijos*”, “*Matrimonio*” “*Diversión*” y “*Animales y medio ambiente*” (todas con 0%)

- **¿Si tuvieras que elegir solo dos, entre las siguientes cosas, como deseo permanente o condición de vida, cuáles elegirías? Márcalas con una “X”.**

<i>Dinero</i>	5	12,5%
<i>Amigos</i>	4	10,0%
<i>Familia</i>	11	27,5%
<i>Religión (Dios)</i>	1	2,5%
<i>Felicidad</i>	12	30,0%
<i>Política</i>	1	2,5%
<i>Hijos</i>	0	0,0%
<i>Matrimonio</i>	0	0,0%
<i>Profesión</i>	3	7,5%
<i>Diversión</i>	0	0,0%
<i>Amar/ser amado</i>	3	7,5%
<i>Animales y medio ambiente</i>	0	0,0%

Una vez más la familia aparece como un aspecto significativo para la vida de los estudiantes y, en términos aristotélicos, la *eudaimonia* (felicidad) como una virtud esencial para la existencia.

3) Con el tercer interrogante pretendíamos saber qué consideran necesario cambiar o mejorar en el mundo. ***¿Qué te gustaría que cambiara o mejorara en el mundo? Escoge solo dos.***

De catorce opciones dos destacan sobre las restantes (y que juntas suman un 50% del total). Un 32,5% de los encuestados señala que “*La pobreza*” es lo más necesario de revertir; mientras que un 17,5% apuntó que “*La educación*” debe cambiar. Otra opción que gravitó por sobre las restantes fue “*La violencia*”, con un 15%. En orden decreciente: “*La política*” (10,0%); “*La discriminación*” (5,0%); “*El machismo*” (7,5%); “*La tolerancia*”, “*El consumismo*”, “*La ecología*”, “*Uso de la tecnología*” y “*Drogas*” (2,5% las cinco opciones); finalmente, “*La obesidad*”, “*La medicina*” y “*La delincuencia*” quedaron en blanco (0%).

- ***¿Qué te gustaría que cambiara o mejorara en el mundo? Escoge solo dos.***

<i>La pobreza</i>	13	32,5%
<i>La tolerancia</i>	1	2,5%
<i>La educación</i>	7	17,5%
<i>La política</i>	4	10,0%
<i>La violencia</i>	6	15,0%
<i>El consumismo</i>	1	2,5%
<i>La discriminación</i>	2	5,0%
<i>La ecología</i>	1	2,5%
<i>La obesidad</i>	0	0,0%
<i>El machismo</i>	3	7,5%
<i>Uso de la tecnología</i>	1	2,5%
<i>La medicina</i>	0	0,0%
<i>Drogas</i>	1	2,5%
<i>La delincuencia</i>	0	0,0%

4) El cuarto interrogante es sobre la percepción que tienen los alumnos sobre el estado de la justicia en sus vidas. De haber injusticias, debían nombrar qué cosas les parecían como tales. ***¿Consideras que la justicia está presente en tu vida (que tu vida es justa)?***

Un 60% de los alumnos señaló que la justicia está presente “*En algunas cosas*”; un 30% optó por indicar que “*Sí*”, que en sus vidas la justicia es un elemento, digamos, ‘permanente’; un 10% consideró que “*No*”, que la justicia en su vida es prácticamente ‘nula’.

- *¿Consideras que la justicia está presente en tu vida (que tu vida es justa)?*

<i>Sí</i>	6	30%
<i>No</i>	2	10%
<i>En algunas cosas</i>	12	60%

Nombra una cosa que te parezca injusta:

De quienes marcaron “No” o “En algunas cosas”, se observan justificaciones desde tres problemas sociales: la **pobreza**, la **discriminación** y la **violencia**, siendo la desigualdad social el problema que más resalta. Otras respuestas se refieren a cuatro temas específicos: la corrección que a veces es injusta de los padres, la delincuencia generalizada a los jóvenes, la política y el desmerecimiento de la opinión personal. Siguen las respuestas:

- « “El desprecio que algunos políticos tienen por los más pobres” (E1)
- “Las correcciones que nos dan nuestros padres sin saber toda la historia” (E2)
- “Dinero” (E3)
- “Que generalicen a los jóvenes de delincuentes e irresponsables siempre” (E5)
- “La diferencia entre clases sociales” (E8)
- “La hipocresía, discriminación, política” (E11)
- “Encuentro injusto cuando dicen que un blanco no puede tener relaciones amorosas con un negro” (E14)
- “No poder salir a la calle por causa de la violencia”. E15
- “La política” (E16)
- “La violencia en nuestro país” (E18)
- “Cuando mi opinión no interfiere en nada” (E19)
- “Estar preso por un error y estar en libertad solo por tener dinero” (E20) »

5) La quinta pregunta está relacionada a diversos problemas que aquejan a la sociedad brasileña. Nos interesaba saber a cuáles de estos los estudiantes le adjudicaban mayor relevancia como tema de diálogo. **De los siguientes problemas contingentes, ¿a cuáles le darías mayor importancia como tema de conversación? Elige dos y márcalos con una “X”.**

Eran diez posibilidades, todas estas apuntaban a temas bastante discutidos en el plano social⁹². Las primeras dos tendencias fueron “*Calidad y equidad en la educación*”, con un

⁹² Dos ejemplos: los costosos preparativos para el Mundial de Fútbol del 2014 (más de 25,6 billones de reales destinados a obras), en un país con un sistema de salud pública que en general es de infraestructura bastante precaria; la discusión sobre los incendios ocurridos en varias favelas de Sao Paulo cercanas a barrios altos: ¿fueron o no fueron intencionales? curiosamente, luego de los incendios las personas que vivían en el lugar fueron reubicadas muy lejos de allí, y por obra de magia en el terreno del siniestro se comenzaron a construir

22,5%, y “Religiosos y abusos sexuales”, con un 20%. “Deficiencias en el sistema de salud pública”, un 15%; después vienen cuatro opciones con un 7,5%: “Mundial de Fútbol”, “Incendios en las favelas”, “Violencia entre la policía y traficantes” y “Confiabilidad en los políticos o cargos públicos”. Sigue “Violencia en las parejas” y “Sexo adolescente y juvenil”, ambas con un 5%; finalmente, “Violencia en los estadios”, con un 2,5%.

- De estos problemas contingentes, ¿a cuáles le darías mayor importancia como tema de conversación? Elige dos y márcalos con una “X”.

Mundial de Fútbol	3	7,5%
Incendios en las favelas	3	7,5%
Violencia en los estadios	1	2,5%
Religiosos y abusos sexuales	8	20,0%
Violencia entre la policía y traficantes	3	7,5%
Calidad y equidad en la educación	9	22,5%
Violencia en las parejas	2	5,0%
Confiabilidad en los políticos o cargos públicos	3	7,5%
Deficiencias en el sistema de salud pública	6	15,0%
Sexo adolescente y juvenil	2	5,0%

En síntesis, una gran parte considera que el problema de la calidad y equidad en educación y los conflictos que han generado los religiosos acusados de pederastas son temas que merecen ser discutidos. Muy cerca de estos dos temas aparece la polémica sobre las deficiencias en el sistema de salud pública.

6) Las pregunta seis está asociada a la sexualidad, teniendo la pornografía como temática⁹³:
¿Has visto, por cuenta propia, pornografía?

Eran tres las opciones y debían marcar solo una. Un 65% de los encuestados respondió que “Sí”, que ha visto; un 20% “No, pero no tendría problema en ver” y un 15% “No, creo que nunca vería”.

¿Has visto, por cuenta propia, pornografía?

Sí	13	65%
-----------	-----------	------------

shopping centers o edificios de alto costo. Hubo muchos reportajes o noticias que hacían polémica sobre el asunto.

⁹³ La verdad es que era un tema que a nosotros como investigadores nos incomodaba tocar. No obstante, la pornografía había sido citada por los propios alumnos en la observación participante. Además, muchos miembros del colegio, entre estos del Equipo de Gestión, nos habían pedido que pusiéramos atención al tema de la sexualidad puesto que era algo que les preocupaba.

<i>No, creo que nunca vería</i>	3	15%
<i>No, pero no tendría problema en ver</i>	4	20%

7) Para reforzar el interrogante anterior, preguntamos sobre terceras personas: ***¿Sabes si alguna/o de tus compañeras/os o amigas/os más cercanas/os ha visto pornografía?***

Un 85% de los encuestados señaló que “Sí”, que sus amigos o compañeros han visto pornografía; un 10% que “No, pero creo que no tendrían problema en ver” y un 5% que “No, creo que nunca verían”:

¿Sabes si alguna/o de tus compañeras/os o amigas/os más cercanas/os ha visto pornografía?

<i>Sí</i>	17	85%
<i>No, creo que nunca verían</i>	1	5%
<i>No, pero creo que no tendrían problema en ver</i>	2	10%

En síntesis, las preguntas seis y siete muestran que la pornografía es una cuestión que ha sido vista por una gran parte de los alumnos.

Hasta aquí el análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes. Del mismo modo que la observación participante y la entrevista, la síntesis de la información se encuentra en el apartado ‘Reducción y asociación de los datos’.

4.5.4.2 Análisis encuesta aplicada a los profesores

Hicimos una prueba piloto con tres profesores. No tuvimos que realizar cambios o retirar preguntas, solo nos fue necesario hacer una leve corrección gramatical. La encuesta final fue contestada por diez personas, cinco hombres y cinco mujeres.

1) Con la primera pregunta deseábamos saber qué temas los estudiantes buscan dialogar con los docentes. ***Cuando está con los/as alumnos/as en un espacio y ambiente no académico, ¿qué temas sacan ellos/as, no usted, a conversación? Marque con una ‘X’ solo tres, en su defecto, escriba:***

Entre diez temas, las tres primeras mayorías corresponden a “Noviazgo”, con un 30%, “Sexualidad”, con un 23,3% y “Cuestiones cotidianas”, con un 13,3%. Muy cerca de esta última opción aparecen tres con el mismo porcentaje, 10%, “Violencia o injusticias”,

“Drogas legales (cigarro/alcohol)” y “Su futuro, lo que desean ser”. Luego “Familia”, con un 3,3%. Finalmente y en blanco (0%) aparecen tres alternativas: “Estudios o cultura en general”, “Arte (música, cine, pintura, etc.)” y “Política o temas sociales”.

- **Cuando está con los/as alumnos/as en un espacio y ambiente no académico, ¿qué temas sacan ellos/as, no usted, a conversación? Marque con una equis solo tres, en su defecto, escriba:**

<i>Sexualidad</i>	7	23,3%	<i>Estudios o cultura en general</i>	0	0%
<i>Noviazgo</i>	9	30%	<i>Violencia o injusticias</i>	3	10%
<i>Drogas legales (cigarro/alcohol)</i>	3	10%	<i>Arte (música, cine, pintura, etc.)</i>	0	0%
<i>Política o temas sociales</i>	0	0%	<i>Cuestiones cotidianas</i>	4	13,3%
<i>Su futuro, lo que desean ser</i>	3	10%	<i>Familia</i>	1	3,3%

Si marcó ‘cuestiones cotidianas’, por favor especifique:

Infelizmente, las clarificaciones escritas fueron muy diversas como para llegar a conclusiones. No obstante, cuestiones como el trabajo, la convivencia entre amigos y el tráfico vehicular ya habían sido mencionadas anteriormente. Señalan los cuatro profesores que contestaron:

“Trabajo, convivencia con amigos” (E1)

“Acontecimientos de rutina escolar” (E2)

“Trabajo, tráfico vehicular, familia” (E4)

“Como pasar los días, lo que acontece” (E8)

2) El segundo interrogante era de igual contenido que el primero. Pero esta vez deseábamos saber qué temas los profesores ven como una necesidad de dialogar con los alumnos y bajo una perspectiva de formación moral. **¿Qué temas de conversación sugiere usted para un buen desarrollo valorativo de los/as alumnos/as? Marque con una equis solo tres, en su defecto, escriba:**

Los resultados indican que un 23% de los docentes se inclinó por “Su futuro, lo que desean ser” y un 16% “Estudios y/o cultura en general”. La tercera mayoría fue alcanzada por cuatro opciones “Sexualidad”, “Noviazgo”, “Política o temas sociales” y “Familia”, todas con un 10%. Después vienen las ideas “Violencia o injusticias”, “Drogas legales (cigarro/alcohol)” y “Arte (música, cine, pintura, etc.)”, todas con un 6,6%. Finalmente, “Cuestiones cotidianas” quedó en blanco (0%).

- *¿Qué temas de conversación sugiere usted para un buen desarrollo valorativo de los/as alumnos/as? Marque con una equis solo tres, en su defecto, escríbalo/s:*

<i>Sexualidad</i>	3	10%	<i>Estudios y/o cultura en general</i>	5	16,6%
<i>Noviazgo</i>	3	10%	<i>Violencia o injusticias</i>	2	6,6%
<i>Drogas legales (cigarro/alcohol)</i>	2	6,6%	<i>Arte (música, cine, pintura, etc.)</i>	2	6,6%
<i>Política o temas sociales</i>	3	10%	<i>Cuestiones cotidianas</i>	0	0%
<i>Su futuro, lo que desean ser</i>	7	23,3%	<i>Familia</i>	3	10%

3) Como una continuación de la pregunta anterior, interrogamos: *De estos dos temas que marcó en la pregunta anterior, ¿por cuál de ellos los alumnos más se interesan? Escríbalo por favor:*

Según los profesores, los temas que causan mayor recepción en los discentes son sexualidad y noviazgo. Otras respuestas destacan, en un sentido global, ‘cultura, arte y estudios’. ‘Su futuro, lo que desean’ y ‘Familia’ (como una carencia) aparecen nombradas. Siguen las respuestas:

- « *“Música, cinema e cultura. Lo que despierta más interés es la música”* (E1)
- “Noviazgo. A ellos les gusta abordar asuntos sobre noviazgo”* (E2)
- “Su futuro, lo que desean ser”* (E3)
- “Cultura en general”* (E4)
- “Sexualidad/noviazgo. Como profesora de biología, son los asuntos abordados siempre por los alumnos”* (E5)
- “Su futuro, lo que desean ser”* (E6)
- “Familia (carencia)”* (E7)
- “Valorizar los estudios, acumular conocimientos”* (E8)
- “Sexualidad y drogas legales”* (E9)
- “Sexualidad”* (E10) »

Hemos finalizado el análisis de la encuesta aplicada a los profesores. La reducción de los datos se encuentra en el próximo apartado.

4.6 Reducción y asociación de los datos

La reducción de la información sigue el mismo orden que fueron presentados los análisis de los datos recogidos, primero la observación participante, luego la entrevista y las encuestas. Por último describimos el proceso que nos permitió vincular los datos y levantar el universo vocabular con el que trabajaríamos los círculos de cultura. Veamos:

4.6.1 Síntesis de la observación participante

Fueron ocho los temas que pudimos conversar u observar con los alumnos, que de acuerdo a la información son comunes y/o frecuentes⁹⁴.

a) Preocupación por la apariencia (ropa y discriminación): se muestra como un fenómeno psicológico recurrente que afecta el comportamiento de los y las estudiantes. En este, la ropa cobra un significado altamente relevante. También pudimos apreciar que la apariencia puede generar discriminación o rechazo, fenómeno no poco habitual en cotidianidad de sus vidas.

b) Ver películas y salir a caminar: corresponden a dos actividades que practican a menudo, que constituyen un objeto de deseo y de placer. Las películas románticas son de agrado común en ambos géneros. Su preferencia se retrata en el contenido amoroso de estas, el que puede ser utilizado como un medio pedagógico. Salir a caminar es una actividad simple, deseada y experimentada con frecuencia.

c) Fiestas (cigarro, alcohol, sexo): las fiestas son un espacio de socialización habitual muy anhelado. En ellas, no es poco común que los estudiantes fumen, beban e incluso puedan tener relaciones sexuales. Por cierto, fumar, beber y tener sexo son cuestiones tratadas con 'liviandad'.

d) Violencia y modales de comportamiento: en las interacciones entre los discentes, sobre todo ante un conflicto, aparece la violencia verbal, el maltrato o la intimidación. Por otra parte, existe preocupación por los modales de comportamiento, en donde ser 'educado' para interactuar con los otros es una actitud excelsa.

⁹⁴ Hubo otros dos temas importantes que notamos, pero debido a que la información sobre ellos era demasiada escasa no los consideramos en el análisis de la observación participante. *Valoración de la familia*: su relevancia en la vida de los alumnos aparece de manera implícita. Pudimos apreciar que dialogan sus 'cosas' con sus padres o familiares. *Críticas sobre la sociedad*: se dio apenas en dos oportunidades y de manera muy breve. Dos alumnas manifestaron una posición crítica sobre el orden de la sociedad actual, que no están conformes con algunas cosas: repartición de las riquezas, formulación de estereotipos, pobreza, corrupción, etc. Estos dos tópicos fueron incluidos en la entrevista y los cuestionarios después aplicados, con el fin de descubrir su relevancia.

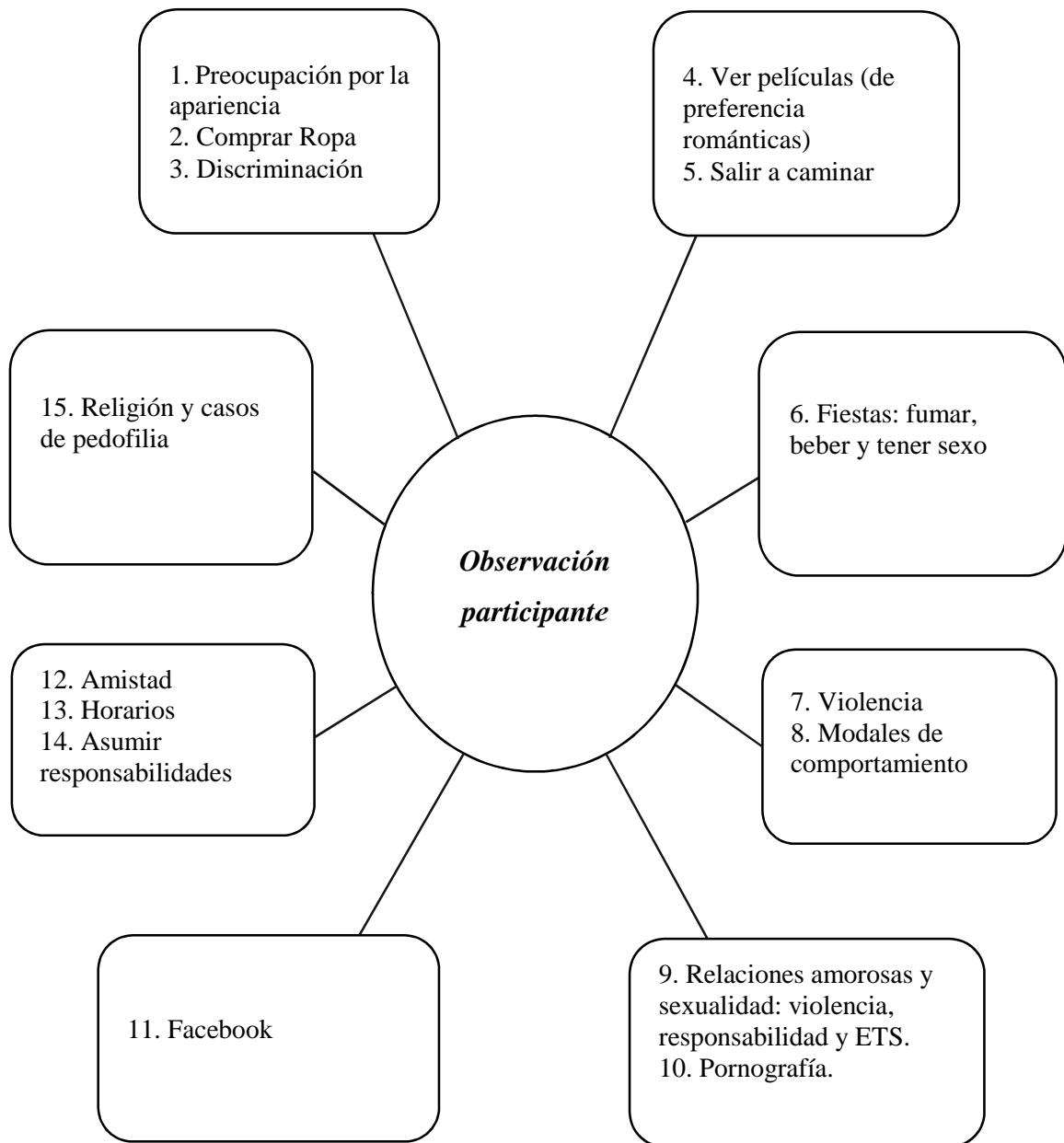
e) Relaciones amorosas y sexualidad: bastantes estudiantes mantienen relaciones amorosas. En muchos casos estas son vividas en un clima de violencia. Sobre la sexualidad, están conscientes que al tener relaciones sexuales corren el riesgo de producir un embarazo o de contagiarse de algún tipo de ETS. En efecto, a pesar que ven el sexo como algo natural y por tanto válido, la sexualidad es vivida en un ambiente psicológico de alerta, tanto en el adolescente como en su familia. Otro aspecto vinculado al asunto, es que algunos estudiantes recurren a la pornografía como referente de sexualidad.

f) Facebook: aparece como la página de internet más visitada. Revisar Facebook o relacionarse con los demás mediante esta red social figura como una acción del día a día.

g) Sobre el colegio (horarios y responsabilidades): si bien manifiestan que les agrada ir al colegio porque en él pueden socializar y juntarse con sus amigos, reclaman que el horario no favorece en estimar la asistencia como una responsabilidad, sino como una obligación tediosa. Por otra parte, observamos que a varios estudiantes les cuesta asumir responsabilidad por sus quehaceres escolares. En algunos casos inventan situaciones o mienten con el objetivo de no cumplir con sus labores o para obtener más plazo para responder por las tareas.

h) Religión y casos de pedofilia: de modo global, percibimos que los estudiantes se declaran creyentes; sin embargo, cuando hablan sobre Dios o religión es muy usual que salga el tema de la pedofilia.

Esquema datos observación participante



4.6.2 Reducción de la entrevista

Cada uno de los diez interrogantes nos proporcionó información diferente o complementaria. Ordenamos los datos de acuerdo a cuatro grandes tópicos: '*Hogar y familia*', '*Colegio y amistades*', '*Sociedad*', '*Arte, deportes, gustos o entretenimientos*'.

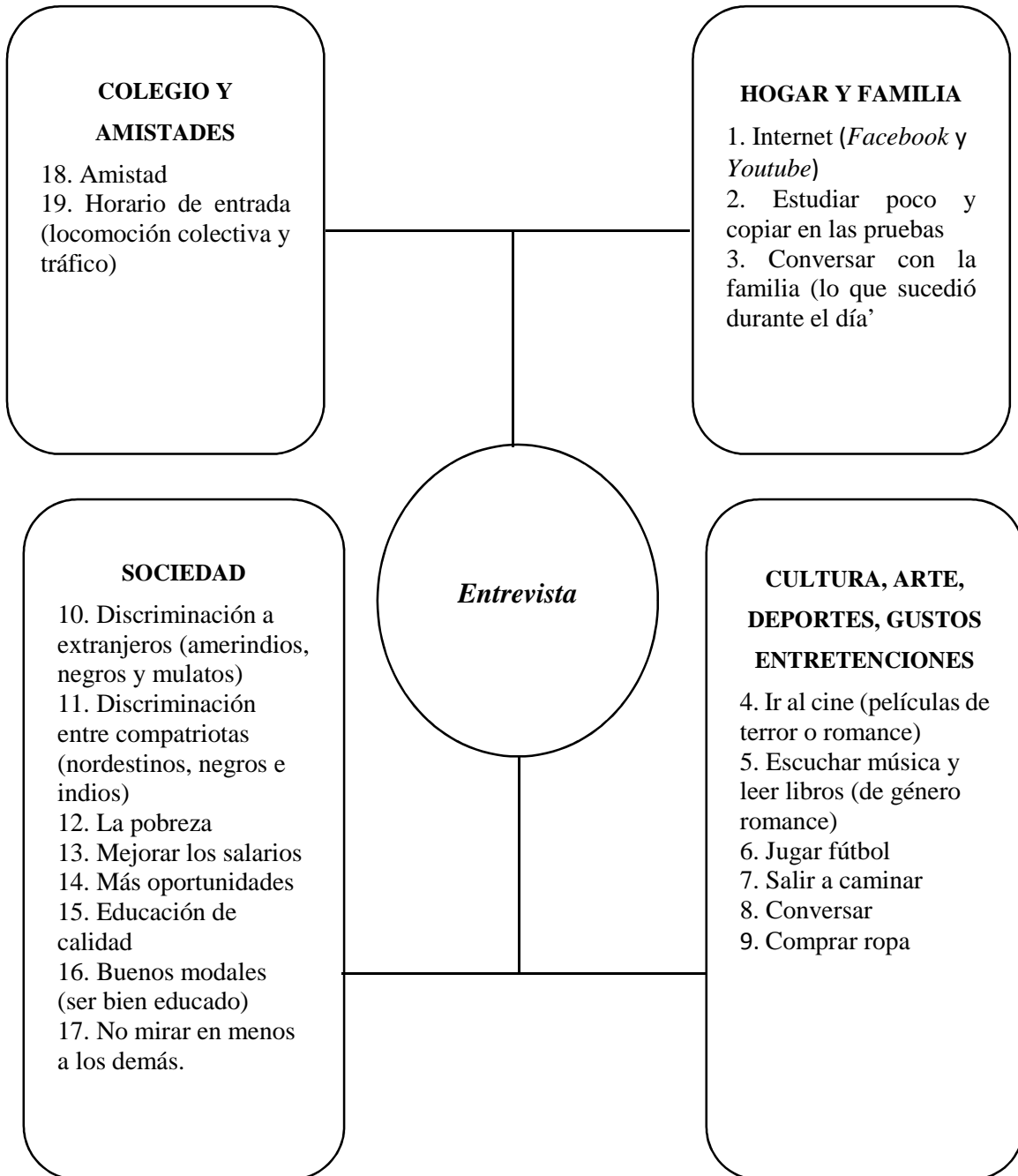
a) Hogar y Familia: en casa, una actividad diaria de los alumnos es entrar en Internet, siendo *Facebook* y *Youtube* los sitios web más frecuentados. Por otra parte, se observa que estudian poco y que debido a eso resuelven copiar en las pruebas. Con la familia, al parecer existe la propensión de conversar sobre distintas cosas, como el colegio, el trabajo o 'lo que sucedió durante el día'.

b) Colegio y amistades: existe un factor que motiva a los alumnos para ir al colegio, tal es la amistad. Con los amigos de escuela existe la confianza de conversar sobre distintas cosas y llevar a cabo diferentes acciones. No obstante, el horario de entrada es visto como un gran desánimo (puesto que es considerado muy temprano), la locomoción colectiva deficiente y el tráfico abrumador.

c) Sociedad: las observaciones de los estudiantes sobre las relaciones humanas en general son críticas en múltiples aspectos, aunque especialmente en dos: la discriminación y la pobreza. Señalan que existe discriminación, prejuicios, distancia y rechazo hacia inmigrantes extranjeros (especialmente a aquellos con características físicas similares a amerindios, negros o mulatos), como también entre compatriotas (nordestinos, negros, indios). Para establecer una sociedad mejor, más justa, piensan que se debe acabar, en primer término, con la pobreza. Para ello, es necesario mejorar los salarios, brindar más oportunidades y establecer una educación de calidad. En cuanto a qué importa de una persona, es decir, qué debe tener el otro para que sea de valor, primeramente, poseer buenos modales (ser bien educado) y estar libre de prejuicios (no mirar en menos).

d) Arte, deportes, gustos o entretenimientos: en estos aspectos, que podemos llamar lúdico-culturales, se encuentran diversas actividades de preferencia: ir al cine, ver películas de terror o romance, escuchar música y leer libros (especialmente de género romance). Son muy valoradas actividades como jugar fútbol, salir a caminar, conversar y, si existe el dinero, comprar ropa.

Esquema datos entrevista



4.6.3 Síntesis cuestionario alumnos

Del primer ítem, *valoración del entorno familiar*, pudimos comprender tres cosas: que los temas más dialogados en el hogar son educación y trabajo; que los factores que más esperan los estudiantes del entorno familiar es apoyo permanente y afectividad y comprensión; que los elementos considerados como los más influyentes en la estructura familiar son protección, amor y comunicación.

Del segundo ítem, *valoración del medio social*, comprendimos: lo que para los encuestados importa de otra persona son sus ideas y convicciones, su limpieza y hábitos de higiene; en cuanto a actitudes de relacionamiento, son formas de ser bien apreciadas el asumir responsabilidades, expresar la opinión propia, solucionar pacíficamente los conflictos y tener confianza en realizar los consejos de adultos; los aspectos del mundo que más anhelan para sus vidas corresponden a familia, educación y salud.

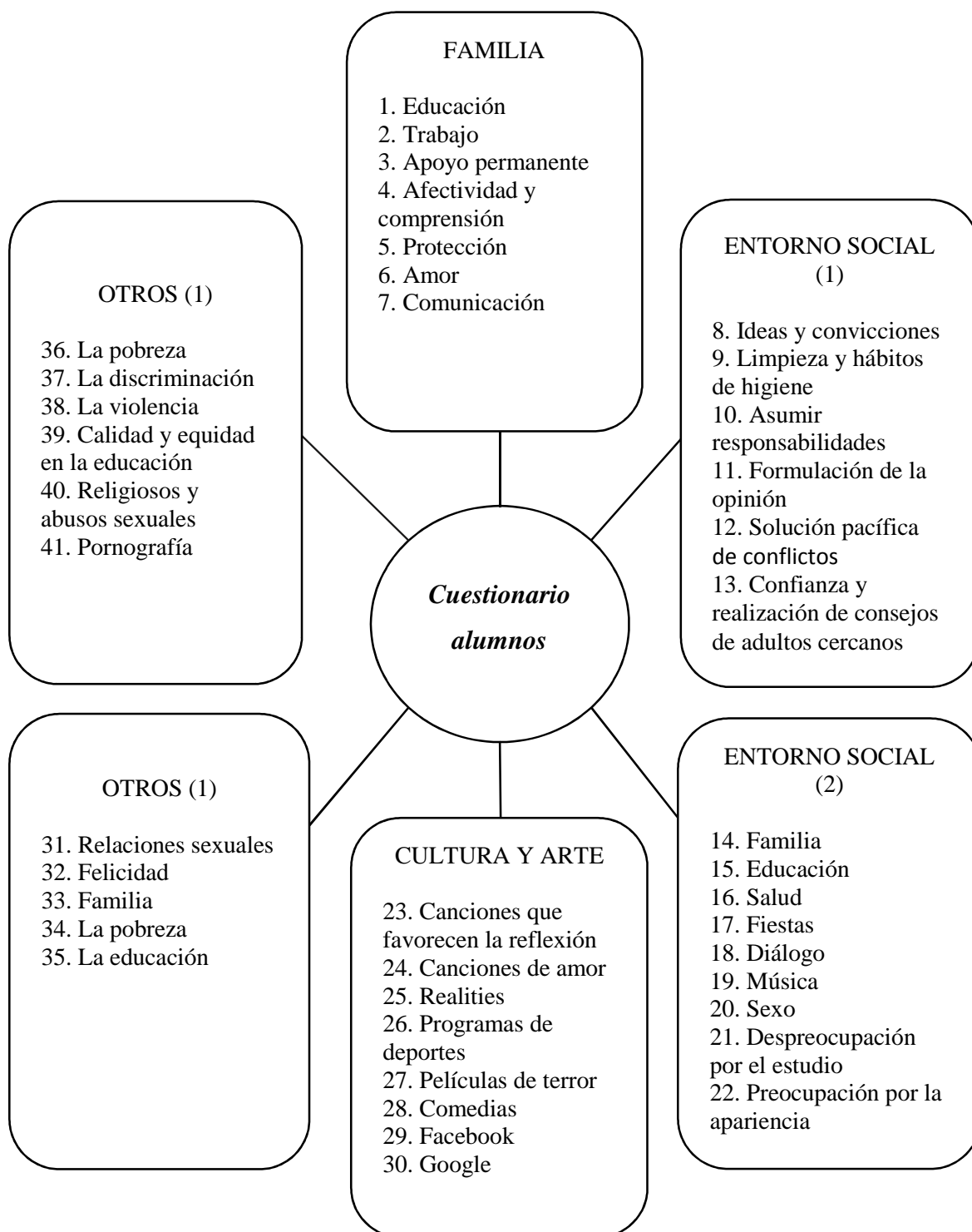
Sobre qué perciben sobre sus compañeros como acciones frecuentes son fiestas, diálogo y música. Otro punto es que desean excluir de sus amistades el sexo, la despreocupación por el estudio y la preocupación por la apariencia.

Con el tercer ítem, *valoración de la cultura y el arte*, pudimos saber las preferencias sobre cuatro medios, la música, la televisión, el cine e Internet. Sobre la música los alumnos se inclinan por aquellas canciones que favorecen la reflexión sobre distintos ámbitos de la vida y las de amor; de la televisión gustan de Realities y de programas de deportes; en cuanto al cine existe inclinación por las películas de terror y las comedias; los *websites* más frecuentados de Internet corresponden a Facebook y Google.

El cuarto ítem, *otros*, favoreció información sobre múltiples aspectos. La mayoría de los estudiantes manifiesta estar a favor de la idea que los adolescentes pueden mantener relaciones sexuales, justificando que el acto sexual forma parte de la vida, que es posible desde que sea con seguridad o siempre que haya responsabilidad por las consecuencias. Sobre este mismo tema, la sexualidad, una gran parte declara que ha visto pornografía y que tienen conocimiento que sus amigos/as o cercanos también han visto.

Otras informaciones que nos brindó este ítem son: los alumnos tienden a desear para sus existencias la felicidad y la familia como una permanencia; como aquello que debe mejorar en el mundo está la pobreza y la educación; las cosas que consideran injustas en sus vidas son mayoritariamente la pobreza, la discriminación y la violencia; por último, manifiestan que los problemas contingentes más necesarios de discutir son calidad y equidad en la educación, religiosos y abusos sexuales.

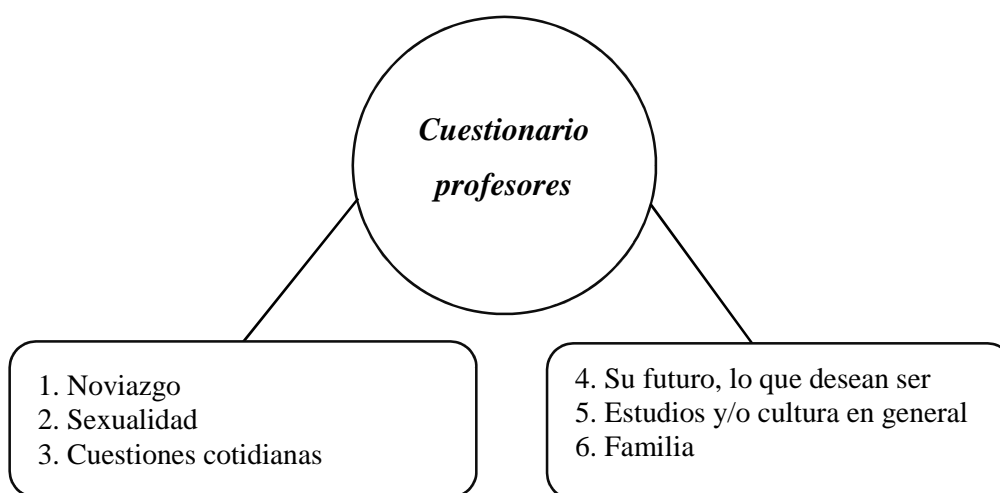
Esquema datos encuesta alumnos



4.6.4 Reducción del cuestionario profesores

De acuerdo a la visión de los profesores, las temáticas que los alumnos conversan con ellos están relacionadas a los temas noviazgo, sexualidad y cuestiones cotidianas (como trabajo, rutina escolar, tráfico vehicular y familia). Desde una perspectiva de educación moral, los docentes piensan que es importante dialogar con los estudiantes sobre '*su futuro, lo que desean ser*', '*estudios y/o cultura en general*', '*sexualidad*', '*noviazgo*' y '*familia*'. De estos temas, los que mayor acogida encuentran en los discentes son sexualidad y noviazgo.

Esquema datos encuesta profesores



4.6.5 Las palabras o ideas generadoras preliminares

Huelga resaltar algunos puntos. Estas ideas representan cosas que los sujetos de estudio experimentan, piensan, dicen o hacen con frecuencia. Por lo tanto, cumplen con una parte de nuestros objetivos. Por otra parte, las palabras que deseábamos trabajar en los círculos de cultura debían referirse directamente a temáticas vinculables con el área educación moral. Para cumplir con esto último, en primera instancia agrupamos en una tabla todos los conceptos, ideas o enunciados de acuerdo al instrumento de investigación del cual procedían, de modo leer estos más o menos en su 'estado natural' (observación participante) o en el mismo contexto en que surgieron (entrevistas, cuestionarios). Sigue la tabla:

DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
1. Preocupación por la apariencia 2. Comprar Ropa 3. Discriminación 4. Ver películas (de preferencia románticas) 5. Salir a caminar 6. Fiestas: fumar, beber y tener sexo 7. Violencia 8. Modales de comportamiento	9. Relaciones amorosas y sexualidad: violencia, responsabilidad y ETS. 10. Pornografía. 11. Facebook 12. Amistad 13. Horarios 14. Asumir responsabilidades 15. Religión y casos de pedofilia
DE LA ENTREVISTA	
16. Internet (<i>Facebook</i> y <i>Youtube</i>) 17. Estudiar poco y copiar en las pruebas 18. Conversar con la familia (lo que sucedió durante el día) 19. Ir al cine (películas de terror o romance) 20. Escuchar música y leer libros (de género romance) 21. Jugar fútbol 22. Salir a caminar 23. Conversar 24. Comprar ropa 25. Discriminación a extranjeros (amerindios, negros y mulatos)	26. Discriminación entre compatriotas (nordestinos, negros e indios) 27. La pobreza 28. Mejorar los salarios 29. Más oportunidades 30. Educación de calidad 31. Buenos modales (ser bien educado) 32. No mirar en menos a los demás. 33. Amistad 34. Horario de entrada (locomoción colectiva y tráfico)
DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS	
35. Diálogos en familia: educación 36. Diálogos en familia: trabajo 37. Familia: apoyo permanente 38. Familia: afectividad y comprensión 39. Familia: protección 40. Familia: amor 41. Familia: comunicación 42. Ideas y convicciones 43. Limpieza y hábitos de higiene 44. Asumir responsabilidades 45. Formulación de la opinión 46. Solución pacífica de conflictos 47. Confianza y realización de consejos de adultos cercanos 48. Familia 49. Educación 50. Salud 51. Fiestas 52. Diálogo 53. Música 54. Sexo	55. Despreocupación por el estudio 56. Preocupación por la apariencia 57. Canciones que favorecen la reflexión 58. Canciones de amor 59. Realities 60. Programas de deportes 61. Películas de terror 62. Comedias 63. Facebook 64. Google 65. Relaciones sexuales 66. Felicidad 67. Familia 68. La pobreza 69. La educación 70. La pobreza 71. La discriminación 72. La violencia 73. Calidad y equidad en la educación 74. Religiosos y abusos sexuales 75. Pornografía
DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES	
76. Noviazgo 77. Sexualidad 78. Cuestiones cotidianas	79. Su futuro, lo que desean ser 80. Estudios y/o cultura en general 81. Familia

Luego, para reducir este amplio número optamos por usar dos medidas: unificar aquellos conceptos que se repetían o se referirían a lo mismo; agrupar los que representaban objetos de preferencia o elección. Ambas medidas fueron usadas sobre la base de mantener los datos que retrataban pensamientos, acciones, experiencias comunes y significativas en la vida de los sujetos de estudio. Asimismo, nos importaba conservar los contextos en que los vocablos o ideas figuraron como relevantes. Por ejemplo, la palabra ‘pobreza’ aparece en tres ocasiones. En la entrevista, para la mayoría de los estudiantes el más grave problema de la humanidad es la pobreza; en el cuestionario, como algo que los estudiantes desean que cambie en el mundo y como una injusticia en sus propias vidas. En consonancia, el concepto sería presentado más o menos del siguiente modo:

‘Pobreza: problema de la humanidad que debe cambiar en el mundo, que representa una injusticia que está presente directa o indirectamente en la vida de los estudiantes’.

Sobre la base de esta medida el universo quedó reducido a treinta expresiones, que expuestas en una tabla se presentan de la siguiente forma:

PALABRA O IDEA	OBSERVACIONES
1. Preocupación por la apariencia	Fenómeno habitual que afecta el comportamiento. Es valorado como un hecho que desea excluirse del sí mismo y de los demás.
2. Comprar ropa	La ropa es un medio para el bien aparentar y también para conseguir objetivos individuales, como la atracción de alguien. Ante la posesión de dinero, la ropa (‘de marca’) sería un de los objetos preferenciales en los cuales se gastaría. Por cierto, constituye una práctica habitual.
3. Discriminación	La apariencia de la persona puede generar discriminación. Existen actos discriminatorios hacia extranjeros (especialmente aquellos con rostro amerindio, negros, mulatos) y entre compatriotas (hacia nordestinos, negros, indios). La discriminación es vista como una injusticia.
4. Cine o películas	Filmes son vistos con frecuencia, siendo tres los géneros favoritos: romance, terror y acción (o aventuras).
5. Salir a caminar	Pasear o caminar con compañeros de curso o amigos representa una actividad lúdica común, recurrente de entretención.
6. Fiestas	Son espacios de socialización en donde se da la oportunidad de ‘hacer cosas de adultos’. En estos encuentros se fuma, bebe y en algunos casos hay relaciones sexuales. Por otra parte, existe el deseo de excluir este tipo de actividades.

7. Violencia	Es una conducta presente en varios aspectos: en los modales de comportamiento; en interacciones que incluyen violencia verbal, maltrato e intimidación; en las relaciones amorosas. Una de las cosas que los alumnos consideran le hace falta al mundo es poner freno a la violencia.
8. Modales de comportamiento	Retrata una conducta virtuosa muy estimada. Para que una persona sea de agrado debe ‘tener buenos modales’ o ‘ser bien educado’.
9. Relaciones sexuales o sexo	En las relaciones amorosas existen las relaciones sexuales (mantenidas con un cierto miedo de contraer una ETS o provocar un embarazo). Existe una paradoja: mientras se piensa que el sexo debe ser excluido de las amistades adolescentes, la posición general es que los adolescentes sí pueden tener relaciones sexuales. Los profesores sugieren que para un buen desarrollo moral de los alumnos la sexualidad, el noviazgo, debe ser un tema frecuente de conversación; a su vez, es el tema que mejor acogida tiene en los alumnos.
10. Pornografía	No son pocos quienes experimentan su sexualidad recurriendo a la pornografía. Muchos de ellos han visto y declaran que sus amigos o compañeros también.
11. Facebook	Corresponde a la página web más visitada y usada para socializar.
12. Amistad	El placer de ir al colegio está concentrado en las relaciones de amistad.
13. Horarios	El horario de entrada a clases es un elemento desmotivador, en donde interfieren problemas de tráfico vehicular y una locomoción colectiva deficiente.
14. Asumir responsabilidades	Se observa que los alumnos esquivan sus responsabilidades académicas mediante el ‘engaño’ o el rechazo al estudio: muchos copian o piden las tareas prestadas a los más laboriosos. Contraria a esta observación, los propios estudiantes manifiestan que asumir responsabilidades es una virtud ejercida constantemente.
15. Religiosos y abusos sexuales	Existe la creencia en Dios. La crítica a la religión está basada en los sacerdotes y pastores acusados de pedofilia. Es un tema que los estudiantes ven como necesario de conversar.
16. Despreocupación por los estudios (y copiar en las pruebas)	Se observa desinterés por cumplir con las labores escolares, los alumnos confiesan estudiar muy poco. Para ‘remediar’ el asunto y cumplir copian en las pruebas. De todos modos, es una actitud que se desea excluir del comportamiento habitual.
17. Familia (importancia y temas de diálogo)	Es entendida como el pilar fundamental de la existencia, como un deseo de vida. En familia los temas más dialogados son educación, trabajo, las cosas del día y sexualidad (orientaciones sobre el sexo).
18. Música (canciones de preferencia)	La música es un placer constante en la vida de los estudiantes, constituye un fuerte objeto de placer. Entre los tipos de canciones de preferencia destacan aquellas que permiten reflexionar sobre distintos ámbitos de la vida y las de amor.
19. Conversar	Hablar o dialogar entre colegas y amigos sobre distintas cosas constituye una acción siempre deseada y bastante realizada. Aparece como lo de mayor placer en la relaciones de amistad.

20. Pobreza	Se entiende como el más grave problema de la humanidad. Es una injusticia que necesita ser mejorada con urgencia. Dentro de las medidas para revertir la pobreza, están: igualdad en los salarios, en las oportunidades y una educación de calidad.
21. Educación	La educación es una de las cosas que se considera debe cambiar para mejorar el estado de las cosas negativas del mundo. Es un tema considerado como objeto esencial de conversación. Por su parte, los profesores valoran los estudios y/o cultura en general como un tema necesario de diálogo con los alumnos.
22. Mirar en menos al otro	Estar libre de prejuicios que llevan a la discriminación figura como una actitud moral excelsa.
23. Familia: apoyo, afectividad y comprensión	Dentro de los factores que se esperan del entorno familiar, aparecen como una necesidad el apoyo permanente entre todos, la afectividad y la comprensión.
24. Familia: protección, amor y comunicación	Otros tres elementos considerados esenciales en la cultura familiar son la protección, el amor y la comunicación.
25. Ideas, convicciones e higiene personal	Para que una persona sea sujeto de preferencia, importan mucho sus ideas o convicciones, casi tanto como sus hábitos de higiene.
26. Formulación de la opinión	Expresar la opinión aparece como una característica presente e importante; sin embargo, las ideas que se formulan no se saben argumentar o defender adecuadamente.
27. Solución pacífica de conflictos	Solucionar los problemas interpersonales de manera adecuada constituye un deseo, aunque se observan conductas contrarias: problemas colectivos en lo que se evidencian relaciones de violencia, intimidación, rechazo o difamación pública, por sobre la comprensión, las disculpas y buscar una solución pacífica y justa.
28. Salud y felicidad	La salud y la felicidad se muestran como objetos de deseo a lo largo de la vida.
29. Realities y programas deportes	Fueron las preferencias televisivas de mayor magnitud.
30. Su futuro, lo que desean ser	Constituye el tema que los docentes estiman es el más necesario de dialogar con los alumnos.

4.6.6 El universo vocabular seleccionado

Para tener claridad al momento de elegir veinte de las treinta alternativas anteriores resolvimos primeramente guiarnos de cuatro medidas.

a) Transformar algunos vocablos o enunciados, pero sin cambiar su esencia. Por ejemplo, en vez de decir '*formulación de la opinión*', optamos por enunciar '*defender nuestras ideas*'. A su vez, entendimos que de esta forma el concepto adquiere más fuerza, y al leerlo el grupo tendrá la posibilidad de sentirse identificado ('*nuestras ideas*'). b) Mantenerlos en su tópico de procedencia, pero alterando la forma de enunciarlos. Por ejemplo, los conceptos *apoyo*, *afectividad* y *comprensión* se referían a la familia. Bajo esta medida formulamos la idea de la siguiente manera: '*apoyo, afectividad y comprensión familiar*'. De igual modo, las películas de preferencia fueron *terror*, *amor* y *aventuras*, quedando como '*cine: terror, amor y aventuras*'. c) Algunas ideas las fusionamos. Por ejemplo, '*violencia*' y '*solución pacífica de conflictos*' al entenderse en términos de polaridad se pueden usar para discutir el mismo tema. d) Los conceptos deben estar siempre emparentados a uno de estos factores: '*familia*', '*sociedad (espacio público y colegio)*', '*arte, cultura y entretenimientos*'.

Todas estas medidas tenían un eje transversal, el que ya hemos mencionado pero que importa recordar: que las palabras o expresiones no dejaran de representar directamente temáticas de discusión moral. Si utilizamos el lenguaje freiriano, podríamos llamarles de 'temas generadores'. En fin, una vez empleadas todas estas determinaciones, quedaron veintitrés conceptos, y necesitábamos solo veinte. Para seleccionar este número, optamos por hacerlo sobre la base de tres equilibrios:

1. *Dimensión pragmática*⁹⁵: presencia de simbolismos sociales, culturales y políticos que recorren o afectan la vida de las personas que los hablan.

2. *Pertenencia al lenguaje cotidiano*: presencia en el pensamiento, las acciones o en el lenguaje de los sujetos de estudio.

3. *Perspectiva ética de la palabra o idea*: posesión de contenido ético, de modo de dialogar y discutir problemáticas sociales desde una perspectiva moral. Este criterio fue el más determinante al momento de hacer la selección.

⁹⁵ Corresponde a uno de los tres criterios del *Método Paulo Freire*, los dos restantes están estrictamente asociados al aspecto de la alfabetización (riqueza fonética y dificultad progresiva). Por eso los excluimos.

Bajo la lógica de los criterios anteriores, fue este el cosmos conceptual escogido:

1. Discriminación	11. Modales de comportamiento
2. Mirar en menos al otro	12. Religiosos y abusos sexuales
3. Fiestas (cigarro, alcohol, sexo)	13. Música para reflexionar la vida y romanticismo
4. Pornografía	14. Cine: terror, amor y aventuras
5. Violencia	15. Responsabilidad en las relaciones sexuales
6. Facebook	16. Protección, amor y comunicación en la familia
7. Comprar ropa	17. Apoyo, afectividad y comprensión familiar
8. Pobreza y justicia	18. Nuestro futuro, lo que deseamos ser
9. Asumir responsabilidades	19. Estudiar y cultivarse
10. Defender nuestras ideas	20. El colegio y nuestras amistades

Quizás el lector se pregunte por qué en el universo vocabular hemos dejado algunas ideas en forma de oraciones, como por ejemplo ‘*Nuestro futuro, lo que deseamos ser*’. Por el simple hecho que para el método de Freire es válido construir enunciados que al ser leídos por los participantes, estos se sientan incluidos en él (*nuestro futuro, lo que deseamos ser*)⁹⁶.

Solo nos importa señalar que, como una sombra de todos los criterios que empleamos para seleccionar las palabras, consideramos otras dos cosas. Primero, que los conceptos que íbamos a escoger no favoreciesen distinciones de géneros; segundo, que apuntaran a ‘vicios’ (p. ej., la violencia), a ‘virtudes’ (asumir responsabilidades), a ‘problemas o necesidades sociales’ (pobreza y justicia), a ‘preocupaciones’ (nuestro futuro, lo que deseamos ser) o a ‘fenómenos de interrelación’ (defender nuestras ideas, modales de comportamiento).

Hemos finalizado el proceso que nos permitió levantar un universo vocabular representativo de nuestros sujetos de estudio. A continuación, el resultado de la aplicación de los círculos de cultura.

⁹⁶ Freire, P., (1986) *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

CAPÍTULO V
LOS CÍRCULOS DE CULTURA

PRESENTACIÓN

El universo vocabular es la fuente conceptual para la aplicación de los ‘círculos de cultura’, que en general son sesiones dialógicas basadas en la problematización de una palabra generadora. Para llegar a un amplio entendimiento del concepto generador, el diálogo realizado en los círculos de cultura se basa más en la pregunta que en la afirmación. En efecto, las palabras reciben el adjetivo de ‘generadoras’ no solo porque segregados sus elementos silábicos permiten formar nuevas palabras, también porque en el diálogo sobre el concepto dan lugar a ‘temas generadores’, que al ser problematizados producen discusión, generan pensamiento, crean espacios de intersubjetividad e indagación en el contexto histórico y cultural, suscitan la creatividad y la transformación. Asimismo, los círculos de cultura promueven algunos valores, actitudes o disposiciones como la participación, el respeto, la tolerancia y el espíritu democrático. Su realización puede originar, además, lo que Freire llama de ‘fuerza creadora del diálogo’. Para Freire importan las situaciones que descubran un contenido y permitan crear otro. A partir de vocablos, que luego pasan a ser temas puestos en cuestión, los participantes tienen la oportunidad de mostrar sus capacidades de deliberación y de tomar conciencia crítica de su posición en el mundo, de la responsabilidad que poseen para transformarlo. En efecto, en estos encuentros dialógicos se abre la posibilidad para que los sujetos se sitúen en su contexto histórico, en la medida en que interpreten sus propias realidades, su roles sociales, morales y políticos. Se espera, también, que los sujetos capaces de diálogo y transformación puedan manifestar su capacidad de comunicar a los demás lo que saben del mundo y, cuando este saber es cuestionado, incluso lo que ‘no saben que saben’ de su propio mundo (*mayéu*).

Si consideramos las ideas anteriores, es posible pensar que hemos llegado al momento más importante de nuestro estudio de campo. Por ello, para un claro entendimiento de nuestras acciones, de sus efectos y resultados, decidimos presentar íntegramente la traducción de los círculos de cultura; esto es, la información del mismo modo como surgió en las sesiones dialógicas. Si bien era el camino más largo, la medida es válida y necesaria por dos razones, principalmente. La primera se apoya en cuestiones metodológicas, el método cualitativo es abierto a considerar las acciones que el investigador estima necesarias para que no se pierda la riqueza de los de su investigación; la segunda, es en consideración del lector: nos parece importante que este pueda leer, sin intervenciones, el resultado íntegro de las dinámicas llevadas a cabo en los círculos de cultura.

OBJETIVOS DEL CAPÍTULO V

- *Realizar veinte círculos de cultura con estudiantes adolescentes, mediante diferentes dinámicas, y a partir del universo vocabular seleccionado.*
- *Describir y analizar la aportación de los círculos de cultura a la formación moral de adolescentes.*

5.1 Organización de los grupos y de los círculos de cultura

Hemos mencionado que fueron dos los grupos de diálogo. Las sesiones para cada uno se dieron en días viernes alternos; un viernes un grupo, al siguiente el otro. Para trabajar los conceptos establecimos una rutina que comenzó en la sesión piloto. Nuestra voluntad era que al finalizar cada encuentro los participantes debían escoger libremente la palabra o enunciado para dialogar en la próxima sesión, de la siguiente manera: si entre todas las posibilidades el primer grupo decidía que para el nuevo encuentro discutiría la idea ‘asumir responsabilidades’, esta se descontaría del listado de palabras que podría elegir el segundo grupo cuando llegase su turno. Del mismo modo, si en su oportunidad el segundo grupo elegía la palabra ‘Facebook’, la lista de conceptos para el primer grupo quedaría sin este vocablo. Esta norma fue utilizada hasta que se agotaron todas las palabras. Y se nos hizo una necesidad porque disponíamos precisamente de veinte oportunidades para hacer las sesiones, un concepto para cada encuentro (cada grupo realizaría, idealmente, diez círculos de cultura).

Las dinámicas fueron desarrolladas en la biblioteca del Colegio. Para organizarnos mantuvimos la rutina de agruparnos formando un círculo, con el fin de que todos nos pudiésemos ver y escuchar sin interferencias. El espacio cumplía con todas nuestras expectativas, confortable, tranquilo y colaboraba en una buena ejecución de las sesiones.



Representación de la forma en que se efectuaron las sesiones

Fuente: <http://forum.jogos.uol.com.br/>

5.1.1 Las dinámicas seleccionadas

Empleamos cinco dinámicas para trabajar los círculos de cultura. Las primeras tres fueron recogidas –y adaptadas en algunos puntos– del *Método Paulo Freire*⁹⁷:

1. Fichas de cultura

La palabra generadora no se presenta escrita, sino mediante un dibujo que plasma el carácter existencial del concepto. Los participantes observan la imagen y a partir de opiniones le van buscando y dando sentidos. Esto mediante la intervención del director de diálogo, quien va haciendo preguntas a partir de las observaciones y respuestas de los alumnos, i. e., los hace discutir, pensar y problematizar los significados de mundo (su lectura del mundo) que le atribuyen al dibujo. Finalmente, tras el proceso de problematización, se espera llegar a una más amplia comprensión del concepto, se desea construir saberes nuevos.

2. Lectura de la palabra (lectura del mundo)

En esta dinámica el vocablo se presenta por escrito. Las actividades dialógicas son muy similares a las que se realizan a partir de las fichas de cultura. Se problematiza el concepto con el objetivo de llegar a reflexiones cada vez más profundas. Este ejercicio implica un proceso crítico: la percepción del concepto, la interpretación de este y su resignificación.

3. Lectura de un texto

En el método de Freire, la lectura de textos está incluida en los *cuadernos de ejercicios de posalfabetización*⁹⁸. El objetivo, es que los alumnos construyan saberes a partir de las ideas centrales del texto. Esta actividad consiente que los participantes asocien vitalmente la lectura con sus propias realidades y significados de mundo, y favorece que estas realidades sean expuestas y discutidas con los demás de modo que ‘todos aprendan de todos’. La discusión y el aprendizaje sobre las ideas que envuelven al concepto, es posible gracias a un ambiente dialógico de socialización y cooperación.

⁹⁷ Para una mayor información sobre estas dinámicas ir al Capítulo III, apartado *Método Paulo Freire*.

⁹⁸ En nuestro trabajo, usamos palabras o ideas generadoras como temas centrales de un breve escrito.

La cuarta dinámica es un recurso didáctico bastante usado en educación moral, mientras que la quinta es una adaptación de los famosos conflictos morales de Kohlberg:

4. Ver un vídeo

Para no redundar, podemos asegurar que la esencia de esta actividad es muy parecida a la dinámica anterior, la diferencia es que círculo de cultura es iniciado con un breve vídeo. Se facilita la posibilidad que al ver una representación se produzcan efectos y comprensiones distintas a las de la lectura, puesto que la discusión comienza a partir de impresiones visuales y discursos orales o escritos.

5. Dilemas morales

Un dilema moral es un breve relato de una situación (cotidiana, simple o extrema) que contiene un conflicto de valores. Ante el conflicto, los receptores ofrecen variadas soluciones. Nosotros acomodamos la estructura de los dilemas éticos de Kohlberg para trabajar el método de Freire. Siguiendo una línea muy parecida a Kohlberg, las situaciones que creamos tuvieron tres momentos, tres dilemas seguidos a partir de una misma historia.

a) *El problema inicial*: se presentan los protagonistas y el dilema moral que les afecta, sobre el cual se debe tomar una posición.

b) *El segundo problema*: el mismo contenido del dilema toma un nuevo curso. Se trata de un dilema alternativo o de aumento de la complejidad para tomar una decisión respecto de este, lo que incluso puede generar un cambio en la postura inicial.

c) *El tercer dilema*: también es sucesivo, pero esto no quiere decir que el tercer dilema sea el final de los dilemas anteriores o del problema que conduce el conflicto en general. En Kohlberg los dilemas no tienen un final y respetamos eso. En efecto, si bien los participantes –asumiendo como suyo el problema de uno o de los personajes intentan construir, mediante razonamientos éticos, una solución– la salida no queda en manos ni de un personaje del conflicto ni en los participantes que lo discuten. Paradójicamente, la ‘solución’ es un inacabamiento que queda en manos de cada uno de los participantes que deben posicionarse a favor de una u otra alternativa: la divergencia o el desacuerdo se transforma en el ‘final que no tiene fin’.

Las cinco dinámicas están unidas de manera transversal por el elemento más representativo del *Método Paulo Freire*: el diálogo. Pero no se trata de un diálogo cualquiera, simple y espontáneo, sino uno en donde “dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa”⁹⁹. Para que se genere el proceso de lectura del mundo, de construcción colectiva de saberes y de toma de conciencia de la realidad (concientización), el diálogo debe establecerse en un ambiente cognoscitivo y focalizado en un objeto cognoscible, esto es, la palabra generadora que al ser problematizada «se entrega a su desvelamiento crítico»¹⁰⁰. El diálogo, para que favorezca el desvelamiento de la realidad profunda en la cual se actúa, de modo alguno debe someterse a un proceso vertical en donde el director del círculo de cultura intencionalmente conduce el encuentro con el fin de que los participantes digieran sus individuales comprensiones de la realidad. Jamás se debe disfrazar, haciendo uso del diálogo, una mera transmisión de conocimientos¹⁰¹. Pero aquello no es algo fácil, pues si consideramos que para Freire que no existe la pedagogía neutra, ¿cómo entonces el profesor se puede restar de la construcción de conocimientos colectivos? Para Freire, no se trata que el animador del diálogo se anule de manera completa, sino que se done humildemente a la posibilidad de también aprender cosas nuevas; esto es, de favorecer el aprendizaje de todos, incluyendo él. La problematización debe superar “el viejo *magister dixit*, en que pretenden esconderse los que se juzgan ‘propietarios’, ‘administradores’ o ‘portadores’ del saber”¹⁰².

También queremos señalar que, los participantes fueron todos alumnos y alumnas en etapa de adolescencia. Debido a ello, no era prudente exigirles la más elevada comprensión de la realidad (como la de un sabio de setenta años), lo que sí podíamos esperar es que de acuerdo a sus propias capacidades de diálogo, a sus experiencias y a sus disposiciones morales, sean capaces de desarrollar, poco a poco, una lectura cada vez más amplia de la realidad. Ir al encuentro de un razonamiento moral al más alto nivel constituía una exigencia desproporcionada. Del mismo modo, tampoco podíamos esperar de ellos virtudes o disposiciones morales siempre constantes y prudentes, pues, como lo explicamos en el Capítulo III, los adolescentes presentan una emotividad muy susceptible a cambios de ánimo repentinos. Lo que queremos significar finalmente, es que nuestros sujetos de estudio, por donde se les mirase, estarían de algún modo ‘aprendiendo a dialogar’, aprendiendo a

⁹⁹ Freire, P., (2001) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México DF: Siglo XXI, p. 84

¹⁰⁰ Ídem.

¹⁰¹ Freire, P., (2002) *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, pp. 41-43

¹⁰² Ídem, p. 55

comunicarse y entenderse, con todo lo que este proceso involucra (razonamiento, emotividad y actitudes para el diálogo); nosotros, aprendiendo a dirigir los encuentros y también a dialogar.

Luego de estos adelantos, queremos explicar un último punto, tal vez el más importante: nuestro objetivo posterior a la realización de los círculos de cultura era comprender qué favorecen los círculos de cultura para el desarrollo de la moral en los adolescentes. Sin embargo, nos interesaba, mucho más que el nivel de razonamiento ético y de la capacidad de construcción de saberes colectivos, comprender sus disposiciones morales frente al diálogo, i. e., observar si los círculos de cultura constituyen una actividad que favorece el desarrollo dialógico de la moralidad en cuanto actitudes y disposiciones éticas, v. gr., saber respetar, tolerar la diferencia, mantener la cordura, demostrar un espíritu democrático de participación, entre otras cosas.

5.1.2 Sobre los grupos de trabajo y el análisis de datos.

Hemos señalado que desarrollaríamos nuestro estudio con dos grupos de adolescentes, y que cada uno realizaría diez círculos de cultura. Esto, en efecto, fue hecho. Sin embargo, optamos por hacer el análisis de datos a partir de nuestra experiencia solo con un grupo, el primero. Las razones que nos condujeron a tal decisión son las siguientes:

- El exceso de información y la redundancia: las transcripciones de cada círculo de cultura terminan siendo demasiado extensas. Además, observamos que de un grupo a otro no hay diferencias sensibles en lo que respecta a las aportaciones del método de Paulo Freire para la educación moral. Por ello, si explicábamos la experiencia de los dos grupos el análisis se tornaría en exceso reiterativo y redundante.

- Reiteradas incidencias con el segundo grupo: por motivos que escapaban de nuestra voluntad, este grupo no pudo efectuar varias sesiones de la forma más adecuada. Desde el tercer círculo en adelante se presentaron varios problemas, a veces menores, a veces mayores. En un escenario de investigación es posible encontrar diversos tipos de informantes, algunos son colaboradores, mientras que otros distantes e incluso hostiles. Una persona del colegio –de quien dependíamos para realizar los círculos de cultura– que en un comienzo se había dispuesto a colaborar con nuestro trabajo, cambió repentinamente de actitud. Esto causó problemas para trabajar correctamente, y en un ambiente adecuado, con este grupo. Por cierto, no en pocas sesiones el número de participantes fue demasiado bajo.

Por estos motivos, decidimos restar a este grupo de nuestro análisis y hemos optado, si es necesario, usar la información que nos brindó para próximas investigaciones.

Huelga subrayar que, indiferente de este corte, los diez círculos de cultura realizados por el primer grupo consiguen responder formidablemente a nuestro objetivo: comprender cuáles son las aportaciones del método de Paulo Freire para la educación de la moralidad. Otros detalles sobre las dinámicas aplicadas serán mencionados conforme avancemos en el análisis. Solo nos queda mencionar que debido a nuestra condición de animadores de diálogo, invariablemente éramos, como todos los participantes, miembros activos del grupo. Por lo tanto, no podíamos dejar de examinar nuestro propio rol.

5.2 Círculos de cultura en el primer grupo: descripción, análisis y transcripción.

El primer grupo estuvo constituido por diez hombres y ocho mujeres de tres cursos distintos. El periodo etario de los participantes osciló entre dieciséis y diecisiete años¹⁰³. El horario de las sesiones fue en días viernes de 07:00 a 07:50 horas. Sobre el horario, nos importa señalar que, en términos ideales, disponíamos de cincuenta minutos para efectuar cada círculo de cultura; no obstante, el tiempo promedio (real de diálogo) de las sesiones fue de cuarenta y dos minutos. Siempre procuramos sacar el mejor provecho a cada sesión.

Para hacer más expedito el diálogo, dimos cada estudiante una placa de identificación con su nombre real. Sin embargo, los nombres que se podrán observar en este informe son ficticios:

CURSO	INTEGRANTES
Terceño Medio A	Roberto, Emerson, Felipe, Bruno, Rafael y Cecilia.
Segundo Medio A	Cristina, Ignacia, Cristóbal, Javiera, Beatriz y Manuel
Terceño Medio D	Fernanda, Julio, Marcos, Juliana, Thiago y María.

Las palabras que este grupo discutió, en secuencia, fueron:

DINÁMICA	CONCEPTOS O IDEAS
Lectura de la palabra	1. Facebook 2. Comprar ropa.
Fichas de cultura	3. Violencia 4. Educación: estudiar y cultivarse
Lectura de un texto	5. Religiosos y abusos sexuales 6. Apoyo, afectividad y comprensión familiar
Ver un vídeo	7. Fiestas 8. Responsabilidad en las relaciones sexuales
Dilemas morales	9. Asumir responsabilidades 10. Discriminación 11. Educación: el colegio y nuestras amistades

Para presentar ordenadamente nuestra lectura de los datos, optamos por hacer un comentario analítico de cada círculo, antes de presentar la transcripción.

¹⁰³ Aunque hubo un participante de dieciocho años. Recordamos que inicialmente este grupo estaba compuesto por ocho mujeres y ocho hombres, pero ante la negación de participar de dos mujeres entraron en su lugar dos hombres.

5.2.1 Círculo piloto: ‘el cariño’.

a) Descripción y análisis:

En la sesión piloto la asistencia fue completa. El diálogo tuvo una duración de casi cuarenta minutos. Nuestros objetivos específicos fueron tres: conocernos entre los participantes, sumar confianza y posibilitar un primer momento de familiarización con el método. También deseábamos comenzar a conocer nuestros roles en el contexto de los círculos de cultura, ellos como dialogantes activos, reflexivos y con disposiciones morales positivas para el diálogo; nosotros, como directores o animadores capaces de dos cosas, especialmente: hacer, en el transcurso de la sesión, preguntas que favorezcan la creación de ideas colectivas y dirigir un círculo en un ambiente moral adecuado de discusión. Damos algunos detalles de la sesión piloto:

Al inicio del encuentro, recordamos de qué se trataba nuestro estudio y en qué consistían los círculos de cultura. Luego, con el fin de conocernos un poco más y para iniciar un clima de confianza hicimos una pregunta muy simple: *‘¿cómo nos podemos definir en pocas palabras?’*. Con el grupo concordamos en que debíamos decir nuestro nombre, cómo creemos que somos y qué nos agrada hacer. Fue un momento de entretención. Posteriormente, todos nombramos una palabra de gusto o preferencia, para después seleccionar democráticamente solo una, la que sería usada como palabra generadora. Y fue a partir de esta acción que comenzamos a asumir y entrenar nuestro rol de directores de diálogo, hasta el último círculo de cultura. El concepto elegido fue ‘cariño’ y de este desvelamos importantes ideas: el cariño como mostración afectiva, como cordialidad y una muestra de educación; como un elemento necesario para el buen vivir, para sentirnos bien con nosotros mismos y para hacer sentir bien a los demás. También llevamos la palabra a problemas de ‘genero’, discutimos por qué, al parecer, las mujeres tienen más libertad que los hombres para ser cariñosas entre ellas. Sobre esto concluimos que, como un fenómeno de coerción social, los hombres se ven restringidos emocionalmente por causa de la instalación de patrones culturales.

Sin embargo, más allá de estas observaciones, salieron a la luz actitudes éticas como el respeto hacia la opinión diferente y algunos fenómenos dialógicos como la construcción social de ideas sobre la realidad, aun cuando esto último haya sido someramente. De cualquier forma, se trataba de una prueba piloto que nos serviría como primer entrenamiento. Aun así, nos gustaría destacar una grata sorpresa. No especularemos (por ahora) en los motivos, simplemente diremos que los estudiantes podían dialogar mejor de lo que

pensábamos y nosotros dirigir el diálogo mejor de lo que creíamos. Que esto se haya dado gracias al método, o accidentalmente, en ese entonces no nos pareció lo más significativo, nos importó más que el inicio resultó motivador.

Presentamos la sesión piloto, de la que excluimos la formalidad de los saludos, una breve conversación sobre cosas al margen de nuestro trabajo y en donde recordamos a los estudiantes los fines de nuestra empresa¹⁰⁴.

b) Transcripción:

(el grupo formando un círculo)

DIRECTOR: Comencemos desde aquí para allá, ¿cómo te defines en pocas palabras?

JAVIERA: Mmm... está bien: soy Javiera y me defino como una persona que le gusta mucho compartir y salir con sus amigas.

BRUNO: soy Bruno y soy un chico alegre, simpático y que le gusta jugar a la pelota (riendo)

RAFAEL: ¿me toca? (con voz de hacer chiste) ¡Ah! 'fue mal'. Mi nombre es Rafael y me defino como un muchacho simpático y responsable.

MANUEL: ¿Responsable? Nunca te vi en esa (en tono irónico y riendo)

RAFAEL: (riendo) bueno, yo me veo en esa.

CECILIA: me defino como una mujer tranquila, casera, que le gusta la alegría.

CRISTINA: soy Cristina y soy una mujer naturalmente linda y maravillosa (ríen todos) y que le gusta escuchar música y ver películas ¿y usted, cómo se define? (nos preguntó)

DIRECTOR: qué bueno que me lo preguntaste, me estaba haciendo el tonto (risas). Pues me defino como una persona alegre, me gusta hacer clases y quedarme en casa con buena comida y un buen vino.

IGNACIA: ¡Síiiii! Se la voy a copiar. Me defino como una mujer simpática, fiel, y que le gusta salir a comer con sus amigas. Sobre todo pasteles y esas cositas ricas.

¹⁰⁴ Todas las sesiones fueron traducidas directamente de las grabaciones de audio, del portugués-brasileño a un castellano 'estándar'. Por traducción entendemos la comprensión de todas las unidades, todos los sentidos o significados de un mensaje o texto y la capacidad de transferirlos a una lengua diferente de la que fueron expresados inicialmente. La traducción de la lengua origen a la lengua de llegada va desde la comprensión de lo micro (monema, morfema, lexema) a lo macro (oraciones, párrafos, textos completos). Para traducir los círculos de cultura usamos una combinación entre el método interpretativo, el literal y el gramatical. No abusamos de la traducción literal, pero sí procuramos respetar en la medida que fuera posible la estructura original de los textos (sobre todo en aquellos accidentes gramaticales que son similares entre portugués y español, dos lenguas románticas que comparte algunos elementos en común), aunque nos importamos mucho más por hacer prevalecer el sentido fiel, las ideas originales, de los textos que traducimos. En resumen, lo que más nos importó fue traducir las ideas sin dejar espacios para ambigüedades. Por ejemplo, los brasileños, cuando algo resulta bien, o simplemente resulta, usan la expresión "deu certo", literalmente esto se traduce a 'dío cierto', pero en castellano 'estándar' esto sería "resultó", "salió bien"; "¿Deu certo o que foi planejado?" = "¿Resultó lo que fue planeado?". Hubo algunas palabras para las que no encontramos traducción, por eso las mantuvimos en portugués y las explicamos en nota al pie.

ROBERTO: me defino como una persona alegre y conversadora. Me gusta mucho ir al cine, bueno, cuando puedo. Es algo caro, pero igual consigo ir.

THIAGO: soy Thiago y soy una persona simple, no me ando fijando en lo que hacen los demás y me gusta mucho tener mi libertad.

MARÍA: me llamo María y soy tranquila pero alegre. Me gusta ver películas y salir con mis amigas y compañeras de curso.

JULIO: ¿y conmigo? (con voz y gestos irónicos de 'me incluyes por favor')

MARÍA: sí, contigo también.

MARCOS: me llamo Marcos y soy tranquilo, me gusta mucho jugar a la pelota y salir.

MANUEL: bueno, yo soy Manuel, soy tranquilo y divertido, me encanta hacer deportes e ir al gimnasio.

EMERSON: yo soy Emerson y soy como Manuel, aunque algo menos tranquilo (risas). Me gusta hacer deportes, jugar fútbol y hacer ejercicios.

FELIPE: mi nombre es Felipe, soy alegre y casero, me encanta estar en casa y jugar vídeo juegos en mi computador o en el 'play station'.

BEATRIZ: Yo soy Beatriz. Soy alegre y tranquila. No salgo mucho, me gusta quedarme en casa haciendo mis cosas.

FERNANDA: Soy muy animada, bastante, y me gusta salir a divertirme con mis amigas.

JULIO: Mi nombre es Julio, yo creo que soy una persona a veces tranquila y a veces muy animado. Me gusta jugar a la pelota y juntarme con mis amigos.

JULIANA: Yo soy Juliana, soy una persona algo impulsiva, pero no de mala, soy así 'tipo'¹⁰⁵, medio pesada a veces, porque digo lo que pienso. A ver... me gusta ver películas, salir a pasear y conversar con mi mamá.

DIRECTOR: Muchas gracias. Qué placer haberlos conocido. Al parecer son un grupo, aun con diferencias puntuales, de características generales más o menos parecidas. Alegres, simpáticos, otros sinceros, fieles, etc., cualidades muy positivas. Creo que nos vamos a llevar muy bien. Bueno, ahora vamos a conversar un poquito. Como les había dicho, los círculos de cultura giran en torno a un concepto o idea. Pues vamos a escoger uno. A mí se me ocurre hacer lo siguiente: ¿Qué tal si decimos cuál es nuestra palabra favorita, la que más nos gusta o llama la atención? Por ejemplo, a mí me encantan las palabras 'saudade' y 'comer'. ¿A ustedes? No digan el porqué, simplemente piensen en una palabra que les guste. Comenzamos por aquí, ¿estás lista?

(esperando un poco)

JAVIERA: Mmm, espere un poquito... (luego de un breve instante) creo que me gusta mucho la palabra 'cariño', mucho, mucho, soy cariñosa y me encanta que me hagan cariño.

¹⁰⁵ Es necesario grabarse esta palabra porque es muy usada por los adolescentes brasileños. 'Tipo' en castellano se entiende como 'así como', o simplemente 'como' (comparación). Ejemplo: 'O pão está tipo chiclete', en castellano, 'El pan está como chicle'. Podríamos haber dejado la comparación es español 'como', pero más adelante justificaremos por qué no lo hicimos...

BRUNO: Moto, me gustan las motos.

RAFAEL: Apasionado (con gestos que hacen reír a los demás)

MANUEL: Amor

CECILIA: Tranquilidad

CRISTINA: Alegría

IGNACIA: Agua

ROBERTO: Pan, creo...

THIAGO: Olor a tierra

MARÍA: familia

MARCOS: universo

MANUEL: mantequilla

IGNACIA: ¿De dónde sacaste esa palabra?

MANUEL: No sé, es que no puedo comer pan si no tiene mantequilla.

EMERSON: él dijo pan y él mantequilla. Deje ver... guayabeadas mmm...

FELIPE: No sé qué decir... perros, me gustan los perros.

BEATRIZ: (riendo) a mí los gatos. Eso, gatos.

FERNANDA: columpios, me encantan y siempre subo a ellos.

JULIO: mamá, es la persona que más admiro en mi vida.

JULIANA: no sé qué palabra, no puedo decidir.

DIRECTOR: ¿Quieres dejarlo para después?

JULIANA: No, no... ya sé: zapatos, me gustan los zapatos.

DIRECTOR: Esperen un poquito (estábamos terminando de anotar las palabras). Entonces ahora escojamos una sola palabra de todas las que se dijeron. El listado es: cariño, moto, apasionado, amor, tranquilidad, alegría, agua, pan, olor a tierra, familia, universo, mantequilla, guayabeadas, perros, gatos, columpios, mamá y zapatos.

JULIO: escoja usted.

BEATRIZ: sí, mejor escoja usted.

(Todos aprobaron)

DIRECTOR: (riendo) bueno, si lo dejan para mí entonces escojo la primera palabra, 'cariño'. Entonces vamos a hablar sobre la palabra cariño, ¿qué entienden como cariño, o ser cariñoso? Javiera, tú empiezas. Luego los demás. Recuerden que si desean intervenir antes de su turno deben levantar la mano, pero no es algo obligatorio, si ven el espacio para hablar sin interrumpir, hablen sin pedir turno. La idea es mantener un orden, pero nunca algo tan rígido, ¿bueno?

JAVIERA: los abrazos, cariño en el pelo, no sé, a esas cosas me refería con cariño.

DIRECTOR: Bruno, ¿entiendes lo mismo?

BRUNO: Sí, el cariño es eso, abrazar, hacer cariño, no sé, hacer cariño simplemente.

DIRECTOR: ¿Quieres decir que solo mediante contacto físico?

BRUNO: No, no. También ser cariñoso.

CRISTINA: Estás diciendo siempre lo mismo (hubo muchas risas).

RAFAEL: Yo entiendo lo que Bruno quiere decir. Ser cariñoso no se trata solo de tocar al otro con cariño, sino ser atento con gestos, palabras, hablar en tono cariñoso. 'Tipo' ser amable. Abrazando o diciendo cosas bonitas.

MANUEL: también hacer regalos, no sé, 'lembrançinhas'¹⁰⁶.

DIRECTOR: Cecilia, es tu turno. ¿Concuerdas con lo que ellos dicen?

CECILIA: sí, sí, concuerdo, sí. Yo no soy tan cariñosa, pero no me incomoda que sean cariñosos conmigo.

DIRECTOR: déjenme parar un momento (terminábamos de escribir un apunte). Entonces, hemos visto que el cariño es una cosa así como una actitud de brindar placer físico y por medio de palabras y gestos. Recibir y dar cariño. Entonces pregunto para llevar el diálogo a otro punto: ¿es necesario ser cariñoso, a partir de los términos en que hemos definido el cariño? Cristina, puedes responder.

CRISTINA: no entendí la pregunta, ¿puede hacer la pregunta de nuevo?

DIRECTOR: sí, claro. Pregunté si es algo necesario que seamos cariñosos, considerando el cariño como hacer en el otro un placer físico y ser cordial por medio de palabras y acciones.

CRISTINA: sí. En verdad no sé bien. No sé si es algo así como una necesidad, pero hace falta a veces. Yo no me veo sin recibir nunca algo de cariño, tampoco yo dejando de hacer cariño a los demás.

DIRECTOR: ¿por qué?

CRISTINA: hace falta que las personas seamos más cariñosas. Es desagradable cuando uno va a comprar a un lugar y la persona que te atiende ni te lleva en cuenta. Además que algunos compañeros de curso son bastante poco cariñosos para decir las cosas. Eso hace desagradables las cosas.

THIAGO: es verdad. Pienso igual.

DIRECTOR: ¿usted?

IGNACIA: estaba pensando en el bus que me trae al colegio.

DIRECTOR: ¿puedes explicar un poco más?

IGNACIA: la gente se empuja, nadie está ni ahí con nadie, todos pasan por encima. Como le hace falta a la gente ser más atenta. No tienen noción...

DIRECTOR: ¿estás usando 'atenta' pensando en 'cariño'?

IGNACIA: no físico, no es que la gente te abraza y te diga: pase usted primero. Es simplemente ser más preocupada de no hacer daño.

THIAGO: eso es verdad. A mí me da rabia eso. Creo que a veces pasamos por encima de los demás solo por descuido, por andar con prisa, por llegar al colegio temprano y otras cosas.

DIRECTOR: gracias Ignacia y Thiago. Roberto, ¿qué nos puedes decir?

¹⁰⁶ Regalos de bajo costo peque que simbolizan consideración.

ROBERTO: No sé si el cariño es lo que estamos hablando. Yo creo que es algo distinto.

DIRECTOR: me parece genial que lo veas distinto. Explícanos qué es lo distinto, por favor.

ROBERTO: el cariño es una cosa personal, de confianza, hacemos cariño a los amigos, a la enamorada, a los papás. No sé. Creo que lo demás es ser cordial, actuar por cordialidad.

DIRECTOR: ¿Y no puede haber una conexión entre cariño y cordialidad?

ROBERTO: creo que ambas cosas son lo mismo en el sentido de hacer cosas buenas para el otro: abrazar, preguntar cómo estás, saludar, no sé... Pero creo que el cariño es una cosa para personas conocidas, para quienes tú no conoces el cariño es 'tipo' cordialidad.

THIAGO: (levantando la mano) ¿puedo hablar?

DIRECTOR: Justamente es tu turno.

THIAGO: no toda las personas se sienten bien con el cariño, mi abuelo no se deja ni tocar. Queda duro cuando uno lo abraza y nos dice que no le gusta. Pero él es cariñoso de otra forma: nos visita, nos lleva comida, nos pregunta cómo estamos, etc. Entonces, creo que el cariño tiene que ver con hacer sentir bien al otro.

FERNANDA: y una misma se siente bien siendo así.

DIRECTOR: me parece que hemos llegado a pensar cosas más profundas. El cariño como cordialidad y preocupación son cosas que pueden hacer más tranquila y agradable la vida, creo yo. ¿Qué quieres decir con eso de 'tú misma te sientes bien'?

FERNANDA: no sé, que es bueno para nosotros mismos ser preocupada por el otro. Eso. Hace bien para el alma andar de buena con el otro. Andar enojada no tiene mucho sentido.

JULIO: no soporto a la gente así...

DIRECTOR: María, ¿qué nos dices?

MARÍA: No se me ocurre nada.

DIRECTOR: ¿Quieres dejarlo para después? Tú decides cuando hablar.

MARÍA: Sí, por favor.

DIRECTOR: ¿Marcos?

MARCOS: no sé, pensaba en cosas de hombres y mujeres.

DIRECTOR: ¡Qué bien! Puedes contarnos.

MARCOS: es que las mujeres son más cariñosas que los hombres. Los hombres no somos tan cariñosos como ellas.

DIRECTOR: ¿por qué?

MARCOS: es una cuestión social, yo creo. Tal vez es vergüenza. No sé bien. Con mis amigos solo nos tratamos bien, pero yo sí les hago cariño a mis amigas. Las abrazo, les peino el cabello (riendo), no sé.

IGNACIA: eso es machismo, los hombres sí pueden ser cariñosos entre ellos.

EMERSON: ¿de qué forma?

IGNACIA: no sé, igual sería medio 'gay' ver a los hombres caminar de la mano como lo hacemos las mujeres (todos ríen).

DIRECTOR: estaba pensando en algo, ustedes los brasileños son bastante buenos para jugar fútbol. A mí me llama la atención cuando los jugadores de fútbol hacen un gol y se abrazan y hasta se besan (todos ríen). Algunos saltan y se abrazan, quedan colgados en la cintura del otro (risas nuevamente). ¿Qué se puede pensar de eso? Será que existe algo como restricciones culturales que hacen que los hombres piensen, no sé, dónde pueden o no ser cariñosos entre ellos. ¿Me ayudan? ¿Felipe?

FELIPE: no sé, no se me ocurre nada para eso. Quizás tiene que ver con eso, que en algunos lugares los hombres pueden ser más cariñosos entre ellos. No sé, quizás las emociones, hacer un gol es algo bonito, te emociona, lo festejas sin pensar. Creo que tiene que ver con el contexto.

BEATRIZ: ¿Puedo hablar?

DIRECTOR: claro, puedes.

BEATRIZ: cuando los hombres no se ven durante mucho tiempo se abrazan, no sé, no sé cómo decirlo.

DIRECTOR: necesitas más tiempo

BEATRIZ: es que no sé, no sé, creo que los hombres sí son cariñosos pero esperan el momento para ser cariñosos. Creo que es eso.

FERNANDA: creo que no, mi papá es cariñosos en todos lados.

DIRECTOR: gracias. Entonces, parece que nos metimos en una discusión más de género... bueno, ya estamos, ¿de qué depende que los hombres muestren más el cariño?, ¿necesariamente eso tiene que ser así?, ¿es un problema?

JULIO: no, no es un problema.

JULIANA: sí es, los hombres son más violentos, bruscos, no sé, creo que tiene que ver con eso.

DIRECTOR: seguimos discutiendo de género y ahora entramos en el tema de la violencia, como algo contrario al cariño. ¿Qué polémica se ha puesto la discusión, verdad? (casi todos hacían gestos de aprobación) La conversación está interesantísima, pero nos está alcanzando la hora. Solo quiero decirles que así van a ser las dinámicas. El objetivo era que conocieran la forma y que practicáramos establecer un diálogo.

Bueno, del cariño hemos aprendido cosas muy importantes: que es bueno para el alma, que es una actitud positiva entre cercanos, que tiene distintas formas de entregarse, no solo el cariño físico, sino la presencia, las palabras, etc. También el cariño no debe confundirse con cordialidad, al parecer el cariño es para cercanos, la cordialidad es para todos. Que parece que los hombres no tienen la posibilidad de manifestar cariño libremente entre ellos y donde se presente la oportunidad. Las mujeres no tienen esa restricción. Sería bueno seguir pensando eso, ¿verdad?

FERNANDA: sí, me encantaría que fuésemos más cariñosos, sobre todos los hombres.

DIRECTOR: gracias Fernanda. En fin, así serán las dinámicas que trabajaremos. Una palabra o idea será dialogada, pensada, discutida. Eso que hicimos hoy. ¿Les has gustado la conversación?

JULIANA: a mí sí.

MARCOS: sí, mucho.

DIRECTOR: los demás, ¿se han sentido cómodos? ¡Ah! Una pregunta, ¿consiguen entender bien mi portugués?

MARÍA: Sí, no todas las palabras, a veces. Pero se entiende bien. Felicitaciones.

(los demás mediante gestos al parecer piensan lo mismo)

DIRECTOR: cualquier cosa me pueden hacer repetir lo que digo. Los vi a veces con la cara medio extraña cuando digo algo, pienso que a veces no me entienden todo, pero sí entienden lo que quiero decir o preguntar. Me preocupa eso, así que me ayudarán cuando diga algo medio extraño. A veces digo cosas en ‘portuñol’ ¿está bien? (risas).

Espero de corazón se hayan sentido cómodos y no intimidados. Si llego a hacer una pregunta incómoda, y no quieren responder, simplemente me dicen y voy a ofrecer las disculpas necesarias.

Recuerden que pueden confiar en mí en todo.

Ahora vamos a escoger la palabra para dialogar la próxima reunión. Le estoy pasando el listado a cada uno, por favor marquen apenas una palabra o frase.

(Los alumnos marcaron su opción en silencio y se fueron retirando, mientras se despedían) »

5.2.2 Primer círculo: Facebook

a) Descripción y análisis:

En el contexto del descubrimiento de las palabras generadoras, Facebook corresponde al sitio de Internet más usado por los estudiantes. Para discutir sobre Facebook, escribimos el vocablo en un cartel que ubicamos al alcance visual de todos. El tiempo del encuentro fue de treinta y nueve minutos y asistieron dieciséis estudiantes. Faltaron Cecilia e Ignacia.

Destacamos que en esta oportunidad, la participación de los alumnos fue más tangible que en la sesión anterior, se mostraron activos y entraron muy bien en el tema del diálogo. Sus roles, en cuanto actitudes morales y capacidades dialógicas y argumentativas también fueron positivas. Los estudiantes soltaron un interesante entramado de ideas que reúne el concepto Facebook, a partir de observaciones sobre cómo esta red social es usada y cómo debería utilizarse. De acuerdo a sus opiniones, Facebook viabiliza que la identidad real de la persona sea encubierta mediante el uso de ‘máscaras’, en Facebook el sujeto suele restringir las partes difíciles de su vida –o bien, cómo el sujeto realmente es– para dar a conocer a los demás una vida que es ‘perfecta y feliz’, amén de los estándares sociales de felicidad. Según los adolescentes, muchas personas que usan Facebook lo hacen mayoritariamente como una

terapia personal, dejan al margen sus aspectos negativos para mostrar únicamente los positivos. Esto, con el objeto de conseguir la aprobación de los demás; más concretamente, que los amigos de esta red social marquen en los escritos o imágenes publicadas el famoso 'me gusta' (el pulgar hacia arriba). Desde una mirada contrastiva, los alumnos y alumnas piensan que el uso de Facebook permite la comunicación inmediata con amistades y familiares, la publicación de informaciones relacionadas a aspectos sociales, culturales y artísticos. También exponer la postura individual sobre distintos aspectos de la vida, cuestión que posibilita el debate y el aprendizaje. Con un recuento de todos estos puntos tratados en el diálogo la sesión se dio por terminada.

Es muy probable que todas estas interacciones hayan germinado por dos motivos: hubo más tiempo para discutir la palabra generadora, lo que permitió entrar en el tema con más profundidad; los estudiantes ya contaban con una experiencia previa, la sesión piloto, lo que promovió un ritmo de diálogo en un ambiente moral de más confianza; ciertamente, el hecho que usaran Facebook diariamente favorece la aparición de profundos argumentos sobre el objeto cognoscible, sabían de lo que hablaban. En fin, la dinámica capturó la atención de todos y se realizó sin ánimo alguno de trasgredir. Como una consecuencia de la actitud empática y generosa de los dialogantes, las divergencias terminaron siendo respetadas y/o usadas como complemento.

Presentamos el círculo de cultura. Hemos aislado la parte en que nos saludamos y conversamos sobre cosas sin conexión con la palabra que sería problematizada.

b) Transcripción:

(...)

DIRECTOR: Como había dicho, hoy comienzan las sesiones de diálogo. Debemos recordar lo que habíamos hablado sobre ellas: el respeto por la opinión del otro, no interrumpir cuando alguien expresa su postura frente a un tema, ser tolerante, etc. Bueno, la primera palabra es Facebook, ¿ustedes tienen Facebook?

ALUMNOS: Sí

DIRECTOR: ¿todos?

FERNANDA: Yo no tengo, porque nunca me interesó mucho. Además, como no tenemos Internet en casa tendría que gastar dinero para. Por eso escogí no tener. Bueno, tuve un tiempo, pero hace un año ya no más.

DIRECTOR: Pero si hacemos una conversación sobre Facebook, ¿tú podrías darnos tu opinión sobre lo que vamos hablando?

FERNANDA: Sí, sí, claro. Sé qué es y cómo funciona.

DIRECTOR: Gracias Fernanda. Antes de comenzar, solo recordarles que Facebook es una página web que funciona como red social, permite que las personas estén conectadas o se comuniquen de distintas formas. Justamente esto trataremos de discutir u opinar, para intentar hacer algunas conclusiones. Todos, excepto Fernanda, dicen tener Facebook. Entonces, pues pregunto, ¿para qué lo tienen?

ROBERTO: Mmm... ayuda en cosas de estudios, porque me entero de cosas del Colegio y del 'cursinho'¹⁰⁷ ahí.

RAFAEL: Sirve para conocer gente.

DIRECTOR: ¿Qué gente?

RAFAEL: De todo tipo y de todos lados del mundo.

MARÍA: Para ver las cosas que ocurrirán y luego salir.

DIRECTOR: ¿Cómo eso, María?

MARÍA: Saber de paseos con las amigas, fiestas, salir al cine, actividades culturales, etc.

JAVIERA: Para hacer amigos. Me gusta conocer gente, siempre que sean simpáticas, y en Facebook es fácil conocer gente nueva.

(Un estudiante nos dijo en voz baja que conoció a su novio por Facebook)

DIRECTOR: Por acá me soplan que conociste a tu novio por Facebook, ¿es cierto?

JAVIERA: Ah! Sí (riendo), llevamos dos meses juntos.

DIRECTOR: ¿Enamoraron por Facebook antes de ser novios "cara a cara"?

JAVIERA: Ah, no... (riendo), hablamos cinco meses por Facebook y luego nos conocimos en una fiesta de una amiga en común, una que vive cerca de donde vive él.

DIRECTOR: ¿Y era como en Facebook?

JAVIERA: (riendo mucho) Mmm... más o menos... (todos ríen)

JULIO: Salgo del 'cursinho' y luego veo Facebook para saber de mis amigos.

DIRECTOR: ¿Hay alguien que use Facebook de manera distinta a como lo han dicho hasta ahora sus compañeros?

CRISTÓBAL: Yo. Con mi familia nos vemos poco, y como mi mamá trabaja todo el día en una oficina siempre está conectada. Me pide estar conectado yo también, para saber de mí o decirme algunas cosas. Solo eso. Bueno, también escribo cosas a mis amigos y hago cosas divertidas.

(Todos hacen gestos que se pueden interpretar que lo usan más o menos para lo mismo)

DIRECTOR: ¿Alguien, por ejemplo, lo usa para pasar información para crear conciencia, conversar un tema político, algo así como: "tratar bien a los animales" o "qué opinas sobre el nuevo Alcalde Sao Paulo?" ¿Juliana?

JULIANA: Yo creo que lo más común en Facebook es viciarse.

DIRECTOR: ¿puedes explicar mejor eso?

¹⁰⁷ Curso de preparación para pruebas de ingreso a estudios superiores.

JULIANA: Ah... postear cosas innecesarias

DIRECTOR: ¿cómo cuáles?

JULIANA: Como 'estoy en el Shopping', 'en la peluquería' ¿a quién le puede importar realmente dónde estás? Y para mí peor todavía si es un Shopping.

DIRECTOR: Emerson, respecto a lo que dice Juliana, ¿tienes alguna opinión?

EMERSON: Tengo, sí, creo que no siempre es de esa forma. Bueno, la mayoría de las ocasiones yo también posteo tonteras, pero no es algo tan malo, usted no se puede esperar de Facebook 'tipo' una red social revolucionaria.

DIRECTOR: ¿Por qué no?

EMERSON: Porque la mayoría está preocupada de otra cosa: mujeres lindas, chicos lindos, mostrar tu música, tus artistas favoritos, etc.

FELIPE: Es verdad eso. Se usa más para jugar que para algo serio, yo no me imagino Facebook como algo donde las personas sean serias.

BEATRIZ: Hay una cuestión que se llama creo que 'Revolución Facebook', que habla de política de temas sociales, pero es muy simple y es casi todo a través de chistes.

MANUEL: Es más que nada para burlarse de los políticos.

MARCOS: Se habla de política y de otras cosas de una manera divertida.

DIRECTOR: Espérenme solo un segundo, estoy anotando algunas cosas. Ya. Bueno, ¿y se podría hacer de otra forma? Juliana, ¿será posible?

JULIANA: Mmm... no sé, porque nosotros todavía no sabemos mucho de política, así que si fuera más serio la gente no lo miraría mucho.

DIRECTOR: Pero dentro de los chistes de 'Revolución Facebook', ¿no hay algo de serio?

JULIANA: Sí, la corrupción es algo serio.

BEATRIZ: Es costumbre en Facebook que las cosas serias sean tomadas con humor.

DIRECTOR: Bruno, ¿debería ser así o el humor político es algo superficial?

BRUNO: Creo que lo serio es el contenido del mensaje, yo lo entiendo, la corrupción la entiendo, es algo malo, pero es está presente desde que tengo conciencia. Y no sé si va a cambiar. No sé si siendo más serios en Facebook eso ayude.

DIRECTOR: ¿Los demás están de acuerdo con Bruno?

CRISTÓBAL: Creo que sí y no.

DIRECTOR: ¿podrías explicarnos?

CRISTÓBAL: Creo que no porque Facebook es masivo y si todos de a poco nos pusiéramos masivos, la moda, no sé, quizás sería ser serios. Y sí porque eso no hará a los políticos menos corruptos, o sea, más honestos (con expresión de rabia).

DIRECTOR: ¿Pero a ustedes no los hará más conscientes; y si uno de ustedes decidiera entrar en la política no podría hacerlo más serio y honesto? Thiago.

THIAGO: Mmm... no sé, es difícil, depende de muchas cosas, pero bueno, sí creo que podría generar cambios.

DIRECTOR: ¿Entonces depende de nosotros el qué hacemos con Facebook?

THIAGO: Claro que sí, siempre depende de uno si quiere ser bandido u honesto.

DIRECTOR: Entonces, luego de conversar estas cosas tan interesantes se me ocurre la siguiente pregunta ¿Es Facebook una red social que ayuda o que perturba el desarrollo social, ético, político, amoroso, etc., de las personas? En caso de una respuesta negativa, ¿qué podríamos hacer para que Facebook sea bien usado?

DIRECTOR: Creo que sí, podría generar cambios, pero eso no acontece porque Facebook es algo muy falso, crea cosas falsas y todos terminamos siendo falsos.

DIRECTOR: ¿Puedes ejemplificar?

ROBERTO: Cambiar la identidad de la persona, ser quien usted no es, ser falso.

DIRECTOR: Entonces, continuando con lo que tú dices, una persona que hace cosas malas, por ejemplo un político corrupto, puede mostrarse como bueno por la Red Social.

ROBERTO: Ah! Pasa, mucho, pero personas que son buenas, solo muestran lo bueno, ocultando lo ‘algo de malo’ que todo el mundo tiene.

DIRECTOR: ¿Y quién anda diciendo por ahí, yo le miento a mi mamá?, ¿ustedes lo hacen?

ALUMNOS: Sí (casi todos y riendo)

DIRECTOR: Entonces lo malo se muestra, podríamos decir en la vida real, y en Facebook ¿no?

JULIANA: (riendo y los demás aprobando lo que dice) Creo que sí, por ejemplo siempre ponemos las mejores fotografías. Hay que mostrar lo mejor, de eso se trata (siempre riendo).

DIRECTOR: ¿Y para qué?

JULIANA: Pucha¹⁰⁸ Profesor, porque hay que ser alegre y mostrar lo mejor.

DIRECTOR: ¿Y eso les ayuda en algo realmente?

ROBERTO: Sí, uno queda mejor, pero seguimos siendo algo de falsos.

DIRECTOR: Gracias Roberto y Juliana. Cristina, estabas quietita prestando atención, ¿te ha parecido interesante lo que hemos hablado?

CRISTINA: Sí, yo creo que es interesante, sí. Creo que hay muchas cosas ciertas en todo lo que se ha dicho.

DIRECTOR: Muy bien, entonces ¿qué nos puedes decir acerca de lo que dijo Roberto?

CRISTINA: Para mí, Facebook es un vicio en que se postean cosas innecesarias y en donde tú tienes muchos falsos amigos.

DIRECTOR: ¿Quién puede tener falsos amigos? yo entiendo que los amigos deben ser siempre de verdad, ¿o me equivoco?

CRISTINA: Bueno, es un vicio porque a veces pasamos horas viendo en Facebook cosas absurdas, que en nada ayudan a eso que usted dijo.

DIRECTOR: ¿Qué dije?

¹⁰⁸ Usamos pucha, que es una expresión de sorpresa o reclamo, para traducir la palabra ‘poxa’, puesto que se usa de la misma forma. Ejemplos.: castellano, ‘pucha, olvidé comprar la lechuga’; portugués, ‘poxa, esqueci comprar a alface’.

CRISTINA: la ética y esas cosas

DIRECTOR: ¿Y sobre los amigos?

CRISTINA: Falsos porque, por ejemplo, yo tengo como 540 amigos por Facebook, pero solo diez son verdaderos amigos.

DIRECTOR: ¿Lo mismo todos ustedes?

ALUMNOS: Sí (todos)

DIRECTOR: Miren qué interesante concepto salió: falso. ¿Hay mucha falsedad en Facebook?

MANUEL: Sí, hay mucha. En Facebook se puede suplantar una identidad porque se puede ser alguien quien usted no es.

DIRECTOR: Fernanda, ¿estás de acuerdo con lo que dice Manuel?

FERNANDA: Sí, lo estoy.

DIRECTOR: ¿Los demás?

TODOS: Sí.

MANUEL: (a Fernanda) ¿te ha sucedido al hablar con alguien que este ocupa su celular para ver Facebook?

FERNANDA: Puf... muchas veces.

MANUEL: ¡Es terrible!

DIRECTOR: Entonces, usando el concepto 'falso' que ustedes dijeron más esto último que acaban de hablar, ¿se puede decir que se hacen conversaciones falsas con alguien que mira Facebook mientras conversan?

FERNANDA: Sí.

DIRECTOR: ¿Por qué?

FERNANDA: Porque no prestan atención.

DIRECTOR: Marcos, ¿qué crees?

MARCOS: No sé, me siento identificado porque yo hablo por Facebook mientras me hablan y también me pasa lo mismo. Es una falta de respeto, y las conversaciones por Facebook suelen ser medio tontas. Solo tonteras.

DIRECTOR: Julio, ¿qué nos dices sobre esto último?

JULIO: Si viajo y no tengo Facebook pocos sabrán de mi viaje; si tengo, todos sabrán y es entretenido mostrar fotos de viajes y cosas así.

DIRECTOR: ¿Y usas Facebook cuando estás de vacaciones? El otro día vi una imagen en una plaza de por acá cerca. Había cinco personas en una banca, creo que amigos y todos con el celular en la mano mirándolo, casi ni hablaban. ¿Podrías relacionar eso con lo que estamos hablando?

JULIO: ¿Eso de lo serio y falso?, ¿eso?

DIRECTOR: Sí y de dejar de hablar con las personas que están contigo para mirar todo el tiempo el celular.

JULIO: Ah! Nos olvidamos de las cosas serias y nos hacemos, bueno, no sé si falsos, pero solo mostramos una parte de nosotros, la mejor, una máscara bonita. A mí me da un poco de cosa ver eso también, eso de que estemos mirando siempre el celular. Es triste como perdemos la comunicación real.

DIRECTOR: Alguien no está de acuerdo con lo que dice Julio (se miran pero nadie dice nada, quedando un clima de aprobación) ¿Alguien puede dar otro ejemplo?

JULIANA: Yo, mi vecina, una tía, etc...

MARÍA: Me acordé de un vecino que en Facebook se veía muy alegre y se suicidó hace unos meses en Bauru (ciudad del Estado de São Paulo). Todos quedamos impactados, porque lo conocíamos casi solo por Facebook, bueno, a veces hablábamos un poquito y se veía muy simpático y alegre.

DIRECTOR: Un ejemplo un poco extremo y triste, pero sin duda muy interesante, porque podríamos preguntarnos o asegurar si Facebook pone una máscara a las personas, ¿o no?, o preguntarnos si Facebook es una salida a las cosas que no tenemos: en este caso, la alegría de vivir. ¿Felipe?

FELIPE: Creo que sí, espéreme, déjeme pensar. Se pierden valores como la familia unida y todo lo que eso tiene y se tapan carencias y se cae en vicios, tonteras, se pierde tiempo, la gente no lee libros, etc. A veces se ganan risas, que es algo muy importante, qué sé yo, pero se pierde el mundo real. Bueno, se ven cosas, pero no sé si como realmente son. A veces idealizamos también a alguien, como el caso del señor, que se veía alegre pero en verdad estaba triste. Quizás él hubiese gustado ser como se mostraba en Facebook.

DIRECTOR: Beatriz, ¿estás de acuerdo con Felipe?

BEATRIZ: Sí, en Facebook se pierden nociones importantes del mundo. En marzo la profesora de sociología nos estaba enseñando sobre el Capitalismo en Brasil y de un tal Trosti...

DIRECTOR: ¿Trotsky?

BEATRIZ: Ese, creo (todos ríen a carcajadas).

PROFESOR: ¿Y ese tema es interesante, por ejemplo, más interesante que leer en Facebook cuestiones como 'estoy con mi novio en una fiesta'?

BEATRIZ: Sí.

DIRECTOR: Emerson, si te pusieras a hablar sobre Capitalismo en Brasil en Facebook, ¿te tomarían en cuenta?

EMERSON: ¡Ah! creo que no porque es algo serio y para hablar de él debemos estudiar y eso no nos gusta (riendo).

MARÍA: Es normal, porque si se hablan cosas serias nadie te considera.

DIRECTOR: Y si lo dijeras de otra forma, como preguntando en Facebook; ¿Alguien me podría ayudar a saber qué es el capitalismo? Te contestarían.

MARÍA: Creo que sí, sí me contestarían pero no sé en qué nivel, seriedad (riéndose)

DIRECTOR: Entonces, ¿es posible usar Facebook para discutir temas sociales dependiendo del modo? Algo así como un pequeño foro de conversación.

(aprueban con la cabeza)

THIAGO: Parece que Facebook es como una fantasía, las personas usan una máscara tan solo para conseguir más 'Me gusta'. Así se consideran vistos y aceptados.

DIRECTOR: Espérenme un poquito (anotaba apuntes) ¿Los 'me gusta' son eso del dedo gordo de aprobación?

THIAGO: Sí.

DIRECTOR: Solo si quieres responderme, ¿te pasa a ti, lo haces para conseguir esos 'me gusta'?

THIAGO: (riendo) Me 'jodió'¹⁰⁹ con la pregunta, pero sí, yo y creo que todos lo hacemos con un poco de esa intención.

DIRECTOR: ¿Y eso es malo?

THIAGO: Solo si usted llega a ser alguien que usted no es, eso que mis compañeros decían, una máscara.

DIRECTOR: Gracias, Thiago. Rafael, como estabas muy a mi lado no te estaba viendo, pues te pregunto rápidamente ¿qué nos dices luego de lo conversado, podrías darnos algunas conclusiones? Si no quieres responder ahora podemos esperarte mientras hablamos.

RAFAEL: Sí puedo, a ver... ¡Uf! Me tocó lo más difícil, pero lo intentaré. Creo yo que Facebook es un mal necesario.

DIRECTOR: Bueno, si así lo concluyes, te pregunto entonces, ¿qué debería tener para ser un bien necesario?

RAFAEL: Dejar de usarlo, porque simplemente no es algo necesario para la vida.

DIRECTOR: Uf... ¿Y será esa la solución, Javiera? Lo que dice Rafael...

JAVIERA: Creo que siendo siempre educados en Facebook, porque también a veces decimos groserías, las que no decimos en público, y no dejando que sea un vicio, un lugar para enmascararnos.

RAFAEL: Sí, tiene razón, debemos usarlo bien.

BEATRIZ: Siendo reales y no fantasías.

MANUEL: No hablar de cualquier cosa.

DIRECTOR: ¿Se te ocurre algo?

MANUEL: Hablar del libro que estamos leyendo en el Colegio, las materias, no sé.

DIRECTOR: ¿Podrían hacer uso de Facebook para esas cosas, hay alguien que crea que no podría hacerlo?

(Nadie contesta)

MARÍA: Sí, creo que de alguna forma sabemos que podríamos usar Facebook de una mejor manera, es cuestión de atreverse. Yo mirándolos creo tenerlos a todos como amigos de Facebook, pero nunca hablamos cosas serias, siempre puras tonteras. Creo que podemos mejorar esa conducta, porque pasamos casi siempre conectados.

¹⁰⁹ La palabra es 'fodeu', que en portugués brasileño es una grosería.

DIRECTOR: ¿Concuerdan los demás?

ALUMNOS: Sí

DIRECTOR: Me gustaría continuar, pero se acaba la hora. Tal vez quedaron cosas pendientes. Les doy las gracias por la conversación, espero que la hayan disfrutado. Aprendimos mucho a través de ella. Como se nos acaba el tiempo les leeré unos apuntes rápidos que hice.

Lo positivo:

- *Conocer gente que puede ser interesante*
- *Comunicar cosas del Colegio, de la familia, etc.*
- *Contactarse con seres queridos (amigos, familia)*
- *Reír y saber de los demás (no nos parece algo malo siempre que no llegue a ser un vicio)*
- *Ver cosas relacionadas con cultura, conocimientos académicos, etc.*

Lo negativo:

- *Hacerlo solo un juego superficial en vez de usarlo más como una fuente de conocimiento y de temas importantes*
- *Nos puede llevar a alejarnos de los problemas reales*
- *Podemos tener amigos que no lo son*
- *Podemos enviarnos y perder mucho tiempo en él, dejando cosas de lado.*

Según veo, hemos hablado de algunas realidades de Facebook, que según ustedes en la mayoría de los casos son negativas. Pero como bien ustedes dijeron, se pueden revertir y podemos usarlo de mejor manera para no caer en la falsedad ni en lo superfluo.

Me alegro haber podido conversar con ustedes y de seguro que ahora yo también usaré Facebook de una buena manera. Gracias por recordármelo y recordárselos. Espero que reflexionen las cosas que conversamos para que tomen conciencia de sus propias palabras. Vamos a vernos en dos semanas más, porque la próxima tengo este mismo diálogo con el otro grupo. Bueno, no sobre Facebook, sino otras cosas.

JULIANA: ¿Cuál va a ser el próximo tema de conversación?

DIRECTOR: Creo que responsabilidad en las relaciones sexuales.

THIAGO: Vaya, ahí sí que quiero saber qué cosas salen (todos ríen y se van levantando mientras hacen bromas).

DIRECTOR: Chao, chao, buena suerte. Qué les vaya muy bien en clases.

(Abruptamente)

¡Esperen ahí, esperen! No hemos escogido la palabra, teníamos que escogerla. Acá está el listado, les estoy pasando una hojita. Es simple, marquen solo una palabra.

MANUEL: Rafael y Beatriz ya se fueron.

DIRECTOR: No importa, los que están es suficiente.

(marcaban su opción y se iban despidiendo)

MARÍA: Profesor, el otro día me hicieron un juego psicológico que fue entretenido, ¿lo puedo traer para acá?

DIRECTOR: Sí, sí, pero me lo tienes que mostrar antes. ¿Aplicar el juego aquí, eso quieres?

MARÍA: sí, no sé, ¿me dejaría?

DIRECTOR: Cuando lo conozca te diré si es posible, ¿está bien?

MARÍA: Está bien. Chao Profesor, que le vaya bien.

DIRECTOR: a ti también.

5.2.3 Segundo círculo: comprar ropa

a) Descripción y análisis:

La dinámica aplicada también fue ‘lectura de la palabra’, y la sesión duró cuarenta y dos minutos. El concepto fue expuesto en un cartel en medio del círculo de modo que todos lo pudieran ver. Participaron quince estudiantes (faltaron Beatriz, Cristóbal y Julio).

El enunciado ‘comprar ropa’, de acuerdo a análisis realizado para levantar el universo vocabular, corresponde a una acción o anhelo muy común en los adolescentes. Ante la posesión de dinero, la ropa, especialmente de marcas famosas, sería uno de los objetos preferenciales que los estudiantes comprarían. El motivo principal es que la ropa es valorada como un medio para el bien aparentar y, en consecuencia, llamar la atención y ganar reconocimiento. Ideas que en esta sesión se hicieron presentes otra vez.

La problematización de este enunciado a partir del círculo de cultura generó diversos sentidos, que van desde lo más básico a lo complejo. Resumimos algunas cosas importantes que se dieron en el diálogo: comprar ropa es una invariable necesidad, simplemente porque vestirse es una regla cultural; la ropa es un objeto de gusto individual que, desde una doble perspectiva (estética y ética), puede generar estimaciones de ‘buena’ o ‘mala’ apariencia, y esto posibilita la aparición de juicios asociados a fenómenos de aceptación o rechazo social (discriminación). Según los y las adolescentes, aunque no en completo acuerdo, es común que la buena apariencia sea sinónimo de aprobación, y ser aprobado por lo demás favorece en el sujeto sentimientos de placer. Por el contrario, el rechazo es entendido como un acto de discriminación que crea en la persona diferenciada emociones de tristeza y rabia. Los alumnos concuerdan en que estas actitudes deberían erradicarse de la forma en que nos relacionamos con los demás. Si bien la ropa es necesaria, y no hay problema que la gente

libremente escoja cómo vestirse, las diferencias estéticas del vestir no deberían prestarse para actos discriminatorios.

En relación a los roles de los participantes, a nuestro juicio, adquirieron un poco más de precisión. A diferencia de la prueba piloto y del primer círculo, esta vez dejamos que los y las adolescentes se expresaran más, les brindamos la posibilidad de adoptar un rol algo más protagónico que en los encuentros anteriores. Pero esto tuvo que ser solicitado y también enseñado. Pedimos a los participantes que no nos usaran todo el tiempo como intermediarios o jueces de sus conflictos o diferencias. No nos parecía muy correcto que, para cada problema particular, recurrieran a nosotros como mediadores. Pensamos en aquel momento que era hora que comenzaran a aprender a dialogar por su propia cuenta y sin la dirección de un adulto. Pero no fuimos muy sutiles en indicar este ejercicio de autonomía, quizás les exigimos algo en lo que no estaban aún bien preparados. No obstante, esta decisión dio algunos resultados positivos: aunque en leves pasajes, se atrevieron a replicarse directamente, de un modo constructivo y sin necesidad de nuestra intervención. Solo cuando fue necesario intervinimos para ‘calmar los ánimos’. Creemos que el lector percibirá fácilmente, en la medida que avance su lectura del círculo, a qué nos referimos.

b) Transcripción:

(...)

DIRECTOR: bueno, ya vamos a comenzar. Ustedes escogieron la sesión pasada trabajar hoy el concepto que estoy poniendo sobre la mesa. La verdad, hice una oración, pero creo que no importa, ¿la puedes leer en voz alta, Marcos?

MARCOS: sí, puedo. ‘Vamos a hablar sobre COMPRAR ROPA’

DIRECTOR: gracias, Marcos. Bueno, acostumbramos comprar cosas, sobre todo aquellas que son necesidades básicas y vitales, como los alimentos. Compramos también otras cosas, las que nos gustan, por ejemplo, a mí me gusta comprar chocolates. Sabemos también que vestarnos es otra necesidad, la verdad es una obligación moral, no podemos no hacerlo puesto que es incorrecto. De algún modo tenemos que cubrir nuestro cuerpo; bueno, al menos no lo podemos mostrar todo. Las ropas no son cosas que se regalen, se compran en algún lado.

Ahora voy a decirles por qué está aquí el concepto comprar ropa. En mi investigación previa a estas sesiones, mientras buscaba qué palabras íbamos a dialogar, descubrí gracias a algunos diálogos y entrevistas con ustedes, bueno, no todos ustedes obviamente, otros alumnos también y que no están aquí, que les encanta comprar ropa, que si tuvieran dinero para gastar en alguna cosa escogerían comprar ropa. Sé que puede que esto no represente a todos, pero es bueno que así sea; o sea, que no los represente a todos puede ser una ventaja. En fin, vamos a iniciar el

diálogo continuando esta idea, ¿les parece? ¿Fernanda, pues comenzar diciéndonos algo sobre esto?

FERNANDA: sí, puedo. A ver... confieso que a mí me gusta mucho comprar ropa, y no solo eso, accesorios de belleza, aros, y ese tipo de cosas. Cosas que uno puede usar para salir. Con mis amigas compartimos ropas, presto las mías, me prestan las de ellas.

EMERSON: a mí también me gusta la ropa, es muy 'legal'¹¹⁰, las chaquetas, los pantalones, hasta los gorros. Yo compro ropa cuando tengo dinero, me gusta mucho la ropa.

DIRECTOR: ¿Roberto?

ROBERTO: ah, no sé si es lo que más gusta comprar, pero sí, igual me gusta.

MANUEL: yo no, como tengo un hermano uso la de él. Mi hermano mayor me regala ropa a veces, cuando puede, mi mamá también. Para Navidad recibo ropa de regalo. Mi hermano compra más ropa que yo, yo 'no estoy ni ahí'¹¹¹ con la ropa. No gastaría dinero en eso.

DIRECTOR: entonces ya tenemos una opinión distinta, ¿alguien más piensa como Manuel?

BRUNO: yo, pero no sé si 'no estoy ni ahí' así como el piensa. La verdad es que me gusta la ropa pero no está entre mis preferencias, prefiero comprar música, cosas 'tipo' más entretenidas; vídeos de conciertos, esas cosas.

DIRECTOR: pero supongo que sabes algo del tema, imagino que has comprado ropa alguna vez.

BRUNO: claro, claro, sí.

CECILIA: ¡ah! No sé los demás, pero a mí realmente me encanta la ropa. La quiero toda para mí. No gasto mucho dinero en otras cosas. Pero tengo certeza que la ropa se transforma en un vicio.

DIRECTOR: ¿por qué dices eso?

CECILIA: porque igual andamos preocupados por cómo nos vestimos. Comprar ropa es una necesidad.

DIRECTOR: ¿Y por qué es una necesidad, además de ser una obligación vestirse?

CECILIA: la ropa se pone vieja, no hay remedio.

DIRECTOR: dices que la quieres toda, ¿por qué es así?

CECILIA: porque me gusta andar bien vestida.

DIRECTOR: ¿qué es para ti andar bien vestida?

CECILIA: no sé, bonita, decente, sin esas ropas de colores, tipo funk¹¹², no sé, mejor no digo nada.

DIRECTOR: ¿qué es tipo funk?

CECILIA: vestirse feo, no sé, no se visten bien ellos. Usted los conoce, me imagino que ya los ha visto.

¹¹⁰ Muy bueno, algo que en España se entiende como 'guay'.

¹¹¹ No es de interés.

¹¹² En Brasil el funk es una música común de favelas. Vestirse como funk es vestirse como aquellos que escuchan esta música: ropas holgadas, muy llamativas. Se distingue de inmediato.

DIRECTOR: sí, sí, los he visto y me parece que su ropa es diferente a la que yo uso. No tengo un juicio hecho sobre eso, creo que simplemente se visten diferente, ¿estoy equivocado? A ver, Juliana, ¿me ayudas?

JULIANA: (riendo) muy equivocado, creo que usted no está siendo sincero, profesor. Se visten horroroso, para qué voy a mentir, ¡y ellos sí que gastan mucho en ropa! Fea, además.

CRISTINA: ¡qué pesado tu comentario! no tiene nada que ver lo que dices, ¿acaso se tienen que vestir como tú? ¡Como si tú anduvieras muy bonita! Profesor, no concuerdo con lo que ella dice, me da rabia la gente que piensa así. Es solo un prejuicio absurdo. (mirándome mucho al rostro y con completo rostro de molestia)

DIRECTOR: Cristina, te lo digo en buena, entiendo que te hayas enojado, pero prefiero que se lo digas a ella, no a mí. Mírala a ella, si lo deseas, y dile lo que piensas. Para todos: no me consideren siempre como la persona que mide sus comentarios y que debe siempre resolver las cosas. ¿Está bien?, pueden hablar directamente entre ustedes, ¿bueno? Estamos discutiendo y tenemos que saber lidiar con alguien que piense distinto y nos discuta. No es una obligación, de todos modos, pueden usarme como... no sé cómo decirlo, a ver, como una ayuda, pero no como aquel juez que evalúa todas las cosas que dicen. ¿Está bien? Ah, una cosa, cuando uno se equivoca es bueno pedir disculpas y es bueno aceptarlas también (aprueban con gestos). Ahora, Cristina, ¿puedes decir a Juliana más tranquilamente por qué piensas distinto?

CRISTINA: no la conozco mucho (a Juliana), mi novio es funk y considero muy malo lo que ella dice. ¡No voy a hablar más!

(Lo dijo con una voz y rostro realmente de enojo)

JULIANA: disculpe, profesor, me equivoqué.

(Cristina mantenía su rostro lleno de ira, y ahora miraba a Juliana desafiantemente)

DIRECTOR: como he dicho, también díganse las cosas entre ustedes, no me usen tanto como un intermediario. Creo que las disculpas no deben ser para mí... (mirándola con un gesto de 'ofrece las disculpas para ella')

THIAGO: (a Cristina) no te ofendas tanto, te dijo algo que muchas personas piensan. Igual hay que tomar la crítica como un comentario, solo eso... además que tu novio es simpático, yo lo conozco. No la tomes en cuenta (que tome en cuenta a Juliana; mientras le tocaba el hombro a Cristina como gesto de apoyo, porque estaba sentado a su lado).

JULIANA: disculpa (mirando a Cristina) igual fue malo lo que dije. Disculpa.

CRISTINA: ¡ya lo dijiste!

JULIANA: tengo que disculparme, yo entiendo, te hice quedar brava. Igual fue pesado, no sabía que tu enamorado era funk. Disculpa (con rostro de vergüenza pero también sinceridad).

CRISTINA: tú me has visto con él, estudia aquí también. No te creo.

DIRECTOR: Bueno, ya intentaremos que Cristina se integre. Juliana, ten más cuidado para la próxima, no siempre todo lo que uno piensa se puede decir. Bueno, en estas cosas es necesario un tiempo. Juliana, Cristina ya te pidió perdón, piensa cómo consideras sus disculpas. Entonces,

volviendo a lo que estábamos hablando, podemos hacer las primeras conclusiones, las que nos permitirán profundizar el diálogo: la ropa es una necesidad, hay que comprar ropa porque tenemos que vestirnos y porque la ropa, como muchos objetos, se termina rompiendo. Ahora, me gustaría saber sobre por qué la ropa capta tanto interés en los adolescentes. Después hablaremos sobre el tipo de ropa y los juicios que hacemos sobre ella y sobre cómo se visten las personas, ¿está bien? Felipe, ¿nos puedes ayudar?

FELIPE: ¿ayudar a qué?

DIRECTOR: con ayudar quiero decir responder.

FELIPE: ¡ah!, sí. Creo que tiene que ver con la apariencia, es bueno andar bien vestido. No sé, nunca había pensado en esto. No sé qué decir, hay que comprar ropa, y eso es todo.

DIRECTOR: ¿en verdad nunca lo habías pensado? Yo a veces selecciono la ropa que usaré, no es algo que dejo pasar así nomás. Compró ropa, antes de salir miro qué ropa me pondré, creo que alguna razón hay en eso.

IGNACIA: yo comparto lo de Felipe, hay que comprar ropa y no sé qué más decir. Pero igual considero que a veces la ropa llama mucho la atención.

MARCOS: yo creo la ropa es una cosa innecesaria. Hablo de la ropa cara. No sé, volverse loco por la ropa. Lo que importa es la persona, a veces igual hacemos juicios por la ropa de los demás, tenemos prejuicios. Eso no es bueno. Yo soy evangélico, la gente se burla porque las mujeres evangélicas usan faldas largas. La gente igual es intolerante con eso de la ropa. También a veces la gente compra tanta, pero tanta ropa, sobre todo las mujeres, creo yo, lo digo por mi hermana. Creo que las mujeres compran mucha más ropa que los hombres, demasiada, y a veces no tienen donde guardarla. Además, la ropa es una cuestión de estatus social, de mostrarse, algo así como ‘mírenme uso ropa de marca’, no sé. Parece que las personas andan bien vestidas para mostrarse. Son engreídas con la ropa. Bueno, mejor me callo, ahora quedé con miedo de decir algo malo.

DIRECTOR: no, no, por favor, no pares. Continúa, por favor.

MARCOS: las personas creen que compran la felicidad cuando compran algo. Es difícil de explicar, voy a intentarlo. La ropa es algo importante, yo concuerdo con eso, vestirse bien es importante, también concuerdo con eso, que cada uno se viste como quiere es la libertad de las personas, pero eso de quedarse preocupado por la ropa, ‘tipo’, “que me voy a poner mañana, tengo solo tres pantalones, tengo dos camisetas”, no sé, tener la ropa justa incomoda, como que las personas creen que teniendo mucha ropa obtienen algo así ‘tipo’ estatus, reconocimiento, qué sé yo, ser mejores. Eso lo veo aquí también, la preocupación por andar bien vestido, verse bien, y esas cosas.

JAVIERA: yo creo...

MARCOS: es como que la ropa se convierte en un objeto para ser aceptado.

JAVIERA: yo creo que la ropa importa mucho, creo yo. La gente mira cómo andas vestido, por eso es bueno comprar ropa bonita. Yo no le veo nada de malo. No creo que sea todo eso que piensa Marcos, bueno, igual tiene que ver con eso porque como que buscamos ropa bonita para

venir al Colegio, y también, bueno, no sé, yo creo, que cuando uno compra ropa nueva piensa también que la va a usar en el colegio, por eso quiere ropa buena, bonita, de marca. Yo creo que es eso, yo que sé, hablo por mí, también por lo que veo en mis amigas. Cuando se compran ropa nueva la primera vez que se la ponen es cuando vienen al colegio.

RAFAEL: igual la ropa te da más seguridad.

DIRECTOR: ¿por qué dices eso? (a Rafael)

RAFAEL: déjeme pensar. Por ejemplo, vas a una fiesta, en la fiesta hay muchas personas, si andas mal vestido, 'tipo' ropa de casa, te sientes mal, como que nada que ver. Tienes que andar bien vestido, no sé, es necesario, te da más seguridad.

DIRECTOR: ¿la ropa entonces es un elemento que afecta nuestra psicología en el sentido de hacernos sentir más seguros?, ¿eso quieres decir?

RAFAEL: ¡ah! lógico que sí, uno se siente mejor. Por ejemplo, yo no vendría a estudiar con ropa fea, esa que uso para andar en la casa, 'tipo' esa que se puede ensuciar, 'tipo' ropa vieja. Hay que andar bonito, te da más seguridad y no te sientes distinto. Yo creo que todos se arreglan bien para venir a la escuela. Tiene que ser así, es bueno andar bien vestido, ordenado.

DIRECTOR: gracias, Rafael. Sobre la reflexión de Marcos, ¿las personas buscan la felicidad en la ropa? Bueno, si en el caso de la ropa la felicidad se entiende como sentirse bien y más seguro, que no te rechacen o que te miren feo, de pies a cabeza. No estamos solos en el mundo, como tú lo dices, muchas cosas las hacemos pensando en los demás, pero a veces los demás, la preocupación por ellos ¿no determina cómo debemos actuar? Hablo aquí de la ropa. Marcos habló de comprar la felicidad con la ropa, creo tu discurso tiene algo que ver con eso, parece que la aceptación de los demás nos hace felices, ¿ese es tu discurso? (a Rafael)

RAFAEL: sí, pero no sé si algo malo.

DIRECTOR: no estoy diciendo que sea algo malo, simplemente hago una pregunta. Puedes responder si la ropa, debido a la búsqueda de la felicidad y aceptación, no determina nuestras acciones. Hablo solo de la ropa.

MARCOS: yo creo que sí, no en mi caso, pero sí lo veo.

RAFAEL: sí, tiene algo de eso.

DIRECTOR: estás seguro que crees eso, no tienes por qué pensar tan rápido si eso es así. ¿Quieres pensarlo y después hablas?

RAFAEL: está bien.

DIRECTOR: ¿alguien quiere decir algo sobre lo que dijo Rafael? (hubo silencio) Bueno, continuamos. María, se han conversado cosas interesantes, pero me gustaría que nos concentráramos ahora en este punto: ¿qué pasa con aquellos que no se importan con la ropa? Es decir, que la ropa no les importa y que vendrían a clases con la ropa que fuese, o van a una fiesta con cualquier ropa. ¿Conoces personas que no les importe como andan vestidos?

MARÍA: ¿aquellos que no son pretensiosos?

DIRECTOR: sí, aquellos que se ponen la ropa que sea. ¿Está bien?

MARÍA: me siento identificada con el discurso de Marcos. Yo soy adventista, ¿usted conoce la Iglesia Adventista?

DIRECTOR: sí, sí.

MARÍA: yo no voy a fiestas, me visto súper simple, sin pantalones apretados, no muestro mucho mi cuerpo porque son mis creencias, a veces igual me siento medio discriminada por mis compañeras de curso, porque ellas se visten bien provocativas, quieren llamar la atención. Ellas dicen que no, pero yo creo que sí quieren llamar la atención de los hombres. Eso se nota, y después se andan quejando de que los hombres las miran y las acosan. Ellas mismas provocan eso. Yo creo que desean eso para sentirse importantes. Yo creo que en el fondo sí buscan eso, llamar la atención de los hombres. Y también hombres hacen eso para conquistar a las mujeres, 'yo uso ropa de marca, mírenme más a mí'. Para mí da lo mismo, son cosas 'tipo'... medio tontas, superficiales.

DIRECTOR: gracias, María. Entonces, algo tenemos en claro hasta ahora: la ropa como algo que te ayuda a que seas aceptado, mirado, para llamar la atención, lo que no sabemos bien es cómo situar el tema de la felicidad en este aspecto ¿será que la ropa se escoge, en los adolescentes principalmente, piensen en ustedes, con esa finalidad? ¿Será que ven la ropa como una distinción cuyo objetivo es la aceptación y la felicidad? como decir 'yo soy así', 'así soy yo', soy más taquillero porque esta es mi ropa; que cuando compran algo, como dijo Javiera, es para mostrarse, para que los demás los vean mejor y con eso sentirse feliz. No estoy diciendo que sea algo malo, simplemente tenemos que descubrir aquí por qué la ropa es importante como un elemento para mostrarse públicamente y si es posible ser feliz, y qué efectos, positivos y negativos tiene eso. ¿Entienden lo que pregunté?

RAFAEL: Sí, bueno, yo creo que entendí. La ropa igual dice mucho de ti, pero pensándolo mejor es también difícil. La ropa que compramos dice mucho de nosotros, cuando alguien se viste mal es evidente.

DIRECTOR: ¿por qué?

RAFAEL: no sé, es difícil decirlo sin poder lastimar a alguien. Cristina todavía está enojada. Prefiero no hablar nada.

DIRECTOR: puedes hablar, desde que lo hagas con buenas palabras. Cristina, creo que no es necesario enojarse tanto, yo creo que puedes responder a lo que dicen y no conculdas. No siempre tenemos que esperar que nos digan lo que queremos escuchar, creo que es bueno entender las palabras del otro para luego decirle lo que pensamos. ¿Está bien?

CRISTINA: es que igual es de mal gusto andar diciendo lo que dijo ella (lo dice por Juliana).

DIRECTOR: ¿crees que te puedes ahora integrar a la conversación? Mira, te propongo algo, escucha lo que va a decir Rafael, piénsalo y le das una respuesta de lo que tú piensas sobre lo que va a decir. ¿Está bien?

CRISTINA: sí, sí, voy a intentarlo.

DIRECTOR: Rafael, puedes decir lo que piensas, pero intenta no ser ofensivo.

RAFAEL: tengo un poquito de miedo, pero lo haré. Es que la ropa dice mucho de la persona, los que se visten mal, no sé si los funk, pero los que se visten 'tipo' así como que más quieren llamar la atención, mostrarse como el mejor, los tenis más caros, ser el más taquillero, es por algo, no sé bien qué es, cultura, mostrar su música, no sé bien cómo decirlo sin ofender, profesor.

DIRECTOR: Déjame ver si te puedo ayudar. Creo que ya sé qué quieres decir. Está claro que dices que la ropa distingue a la persona. ¿Eso es lo primero?

RAFAEL: sí, dice mucho de la persona.

DIRECTOR: tú hablaste de su cultura, de gustos musicales como el funk. Bueno, los roqueros usan chaquetas de cuero, pantalones negros. Los hippies todo de colores, con flores y esas cosas. Los artistas, algunos, usan ropa diferente a la común. Entonces es posible que tengas razón, la ropa de algún modo distingue a la persona, sus gustos. María se viste de manera simple, ella me parece una persona simple, humilde, atenta. Mi problema es en entender si tú estás criticando verdaderamente a la ropa que usan las personas o lo que la ropa dice de ellas, ¿me entiendes? creo que si llegamos a comprender eso sabremos la relación entre la ropa, la aceptación y la felicidad.

RAFAEL: no entendí mucho, ¿quiere que hable ahora de lo que la ropa dice de las personas?

MARCOS: no, que digas, yo creo, fue lo que entendí, que digas... que expliques qué representa la ropa y qué significa 'tipo', yo creo, causar felicidad, aceptación social, no sé. ¿Es eso, profesor?

DIRECTOR: sí. Intenten pensar lo que pregunté. Creo que a veces no digo bien las cosas en portugués, hasta pienso que a veces digo palabras en español.

MARCOS: sí, pero tuvimos clases de español así que igual se puede entender.

DIRECTOR: por ahora, mejor voy a preguntar algo más simple, solo por ahora, ¿se puede distinguir a una persona pobre por cómo viste?

RAFAEL: sí, claro.

MANUEL: ¿puedo hablar?

DIRECTOR: sí, puedes.

MANUEL: lo que Rafael quiere decir es que igual, para qué dar tanta vuelta, seré directo y no importa si a alguien le guste o no. Estamos dando vueltas a algo que todos sabemos: la ropa dice mucho de ti, si te gusta el funk te pones ropa de funk, si te gusta el rock te vistes como rockero, pero si eres pobre, ¡qué alguien me diga cuando eres pobre! Si eres pobre te pones lo que tienes, como yo. Soy discriminado, es así infelizmente, las mujeres no me van a mirar como miran al que tiene ropa Nike, Adidas, que viste jeans Levis, yo me pongo lo que tengo y punto. Al que le gusta le gusta. La sociedad es una sociedad de mierda que juzga y juzga siempre las apariencias. La ropa sirve que te discriminen o acepten. Eso es todo, una mierda. Me enojé igual, disculpe profesor, pero es que me da mucha rabia.

DIRECTOR: Manuel, las groserías están de más, no son necesarias. Dijiste cosas muy interesantes, gracias. Voy considerarlas y daré otros ejemplos. Entonces, la ropa es un medio para hacer distinciones sociales, lo que puede llevar a la discriminación. En Santiago de Chile

hay una línea de metro que atraviesa toda la ciudad. Pasa por el barrio alto, después por el centro, por los barrios de clase media, luego del centro pasa por los sectores de clase media baja, hasta que llega a un sector de pobreza. Si recorremos todo el metro y observamos cómo se visten las personas, veremos que es muy distinta la vestimenta. Ahora, sobre lo que dice Manuel. La ropa permite hacer distinciones de clases, el problema no es ese, según lo entendí, sino que acepta a una clase y discrimina a otra, la más pobre. No sé si me expliqué bien, quiero decir que la ropa genera distinciones sociales. Sobre la felicidad, al parecer, ustedes están esquivando decir la conexión, entonces para tocar este tema pregunto: si eres discriminado por cómo te vistes, ¿puede la persona sentirse feliz siendo discriminado? ¿Qué piensan ustedes de eso? Quizás ahora podamos comprender la relación ropa, aceptación, felicidad. O lo contrario, que el rechazo te cause tristeza, rabia, como a Manuel. Sigamos...

MANUEL: ¿qué ropa usan allá en Chile?, ¿se visten como aquí?

DIRECTOR: casi igual que aquí, la misma ropa, y también se pueden hacer distinciones. No hay mucha diferencia entre Chile y Brasil. Bueno, ya sabemos dos cosas con seguridad: la ropa dice mucho sobre ti, sobre tu condición social, sobre tus pretensiones y sobre todo que puede haber discriminación o aceptación gracias a ella. Entonces pregunto ¿tiene algo de malo eso?

MANUEL: no imaginaba eso, Brasil no es el único país que discrimina por la apariencia. Bueno, profesor, creo que entendí eso de la ropa, la aceptación y la felicidad. Es... no sé, yo creo que como un círculo: hay gente que se siente más segura con la ropa que le gusta, hay ropa que es 'tipo' socialmente aceptada, otras no, como el funk, igual a mí también no me gusta esa ropa. Sin intención de ofender a nadie. Pero eso de la felicidad, yo creo, es como que si te vistes bien, si nadie te mira mal por la ropa que comprar y usas te sentirás más seguro, no discriminado y eso te hará más alegre, sentir mejor, no sé. Igual nadie se siente feliz si es mirado en menos, cuando te miran de pies a cabeza por cómo andas vestido es pesado, malo, uno se siente mal. ¿Era eso?

DIRECTOR: gracias, no podía yo haberlo dicho mejor. Creo que sí, que era eso. ¿Los demás concuerdan en la reflexión de Manuel?

(se miran y nadie dice nada)

THIAGO: claro que sí, es muy malo. Pésimo. No se debe hacer, lo que importa no es la ropa sino quien la tiene.

DIRECTOR: ¿puedes explicar más?

THIAGO: que la gente mira bien o mal por cómo te vistes. Por ejemplo, a ver, un ejemplo... si yo tengo una tienda y entra un señor a comprar y él anda bien vestido, no voy a desconfiar. Pero si entra un funk, igual disculpa Cecilia, no hablo para mal, sí voy a desconfiar. Hay 'tipo' estereotipos con eso. Si tú ves las noticias, ¿cómo andan vestidos los delincuentes? Son todos 'tipo' funk. Igual la gente tiene derecho a desconfiar, si los que roban o asaltan andan casi siempre vestidos así. Bueno, a veces no, hay ladrones que se visten mejor, no sé cómo decirlo. Pero es 'tipo' "él es funk, es de favela, anda robando es delincuente". El novio de Cecilia igual

se viste como funk, disculpa Cecilia, no tengo nada en contra, pero creo que igual puede tener ese tipo de problemas. Yo creo.

DIRECTOR: Manuel no se viste como funk, pero dice que ha sido mirado en menos. ¿Qué puedes decir de eso?

THIAGO: que está mal, eso no se debe hacer, no se debe mirar a las personas por cómo se visten sino por cómo son. La ropa no debiera ser una cosa para medir quién tú eres. Importa la persona, yo creo que sus sentimientos, lo que piensa, cómo es. Yo creo que el libro El Principito enseña eso, la famosa frase, que lo importante tú no lo ves con los ojos. No recuerdo bien cómo es.

DIRECTOR: no sé bien cómo quedaría en portugués la frase, pero en español dice 'que lo esencial no se percibe con los ojos'.

FELIPE: (a Thiago) tú mismo dijiste que desconfiarías de un funk, igual harías eso que criticas.

THIAGO: pero igual no está bien, sea en mí, en ti, en quien sea, no está bien eso. La apariencia no debe ser considerada así, en las favelas hay gente humilde, trabajadora, no se debe discriminar por cómo se viste, pero es algo qué pasa. La policía, ¿a quién siempre detiene y revisa en la calle?, ¿has visto a algún policía sacar sus armas para revisar a la gente del barrio alto que anda caminando por la Avenida Paulista? Yo no, siempre revisan con sus metralletas a la gente que se viste como funk o que es pobre. Eso está muy mal. A veces los registran, los humillan, y no estaban haciendo nada.

MANUEL: es eso, es así mismo. Policía brasileña de mierda.

DIRECTOR: creo que te hablé acerca de las groserías...

MANUEL: sí, me dijo, disculpe.

DIRECTOR: a mí no me pidas disculpas, ¿a quién?

MANUEL: disculpen todos.

DIRECTOR: Cecilia, ¿nos puedes decir qué piensas? (notamos que había pasado tiempo desde que se había enojado, se veía mejor)

CECILIA: disculpe, pero prefiero no hablar. Bueno, solo decir una cosa, que es lamentable eso que dicen y que sí, que la gente te mira por cómo te vistes, te juzga y eso te hace sentir mal. Por eso uno compra ropa, creo yo, ropa bonita que te ayudará a no ser discriminado. Igual mi novio sabe de eso, hasta yo a veces le digo que no use los pantalones tan abajo, que se ve feo, pero a él le gusta, no lo voy a forzar. Creo que uno debe fijarse más cómo es la persona, hay mujeres que andan con hombres bien vestidos, que tienen carro, dinero, pero que las maltratan. No tiene sentido eso. Yo prefiero una persona pobre, como mi novio, que tal vez se viste mal, no sé se viste mal, se viste diferente, pero que me trata muy bien. Por eso estaba con rabia de lo que ella decía. Igual ya no estoy enojada.

DIRECTOR: gracias, Cecilia. Y disculpa si dejé que la conversación tocara un tema que era duro para ti, pero ese fue el curso del diálogo, los problemas de la ropa. Espero que lo que conversamos te dé más seguridad todavía de estar convencida que la ropa no es lo más importante. No sé, creo que puedes usar el diálogo para eso. Se me ocurre eso, quiero ayudarte.

CELICIA: no se preocupe, profesor, ya se me pasó, gracias.

DIRECTOR: bueno, ya se va a acabar el tiempo. Qué interesante lo que han dicho, muy interesante. Entonces ahora repito la pregunta que hice al inicio del diálogo, para que hagamos conclusiones, ¿está bien? ¿Qué de importante tiene la ropa? estoy diciendo que especialmente en los adolescentes, intenten fijarse sólo en los adolescentes, ¿bueno? Ignacia, no te he visto hablar mucho, ¿quieres decir algo? Si no quieres no importa.

IGNACIA: ¡ah! yo creo que cada cual puede comprar la ropa que quiere, total, se la va a poner él, no yo. Eso le digo a mi papá, él sale con sandalias y calcetines con hoyos a comprar (todos ríen). Pero él es así, no se preocupa con esas cosas. Aunque si viene así a buscarme al colegio me muero de vergüenza (risas nuevamente).

DIRECTOR: ¿qué de importante tiene la ropa entonces?

IGNACIA: no es importante, importa solo para quienes tienen prejuicios. Yo creo eso.

DIRECTOR: Roberto, ¿tienes alguna opinión? Creo que no te he visto hablar, como a Ignacia. Si quieres no dices nada...

ROBERTO: sí, disculpe, no había hablado. Estaba pensando en cosas de la casa. Problemas. No presté mucha atención, pero concuerdo con lo que dicen.

DIRECTOR: ¿qué dijimos?

ROBERTO: a ver... la ropa te distingue, yo creo que sí, la ropa se presta para aceptación o para que te discriminen, rechacen, alejen, qué sé yo, algo así. La ropa te hace más feliz, sí, yo creo que sí, pero es una felicidad superficial, ¿quién puede buscar la felicidad con la ropa? 'tipo', consigo llamar la atención de las mujeres con mi ropa y por eso soy más feliz.

DIRECTOR: ¿es malo eso? O sea, es inválido ser así. ¿Qué tiene de malo?

ROBERTO: no es que tenga algo de malo, pero considero que no es una forma de ser para mí.

CECILIA: la felicidad... no sé, igual la ropa te hace feliz, yo quedo contenta con ropa nueva. Pero hay otras cosas, no la ropa. Creo que nosotros mismos, no sé, tal vez nosotros miramos la ropa y nos sentimos felices porque sabemos que a los demás les gustará. Yo tengo una chaqueta que me gusta mucho, que a todos les gusta mucho, y la uso mucho por eso.

CRISTINA: solo quiero decir que no considero la ropa como algo importante. Nos fijamos en la ropa, no voy a mentir, sí nos fijamos mucho. Pero eso no debiese ser importante, se presta para discriminación, para juzgar. Eso está mal.

MARÍA: pienso igual, a mí me pasa.

MANUEL: a mí también, es una mierda.

DIRECTOR: ¿no entiendes o estás jugando conmigo?

MANUEL: disculpe, lo juro, se me sale, ¡qué cosa! Disculpe.

DIRECTOR: ¿en clases dices groserías?

MANUEL: lo peor es que sí (todos ríen mucho, hasta nosotros)

(de todos modos, percibíamos que las groserías reiteradas de Manuel eran, de algún modo, para llamar nuestra atención, no sabemos si para provocarnos, pero nuestra intuición nos decía que

Manuel quería ‘lucirse’ un poco, mostrarse como diferente a los demás en cuanto soltura completa para dialogar, como si estuviera ‘entre amigos’)

DIRECTOR: bueno, resumiré. Lo más básico, la ropa es una necesidad, debemos vestarnos, la ropa se pone vieja y tenemos que comprar ropa nueva. Las cosas malas, bueno, tal vez la palabra no es mala, mejor voy a decir negativas: que nos preocupamos mucho por cómo nos vamos a vestir, estoy generalizando, de cualquier forma; que la ropa a veces permite la discriminación, el rechazo, la persona que es discriminada siente rabia y tristeza. Que muchas personas compran ropa cara, de marca, para sentirse bien, para ser aceptadas y ser felices. Que la gente tiene prejuicios que pueden llegar a injusticias, o a abusos, como el caso de la policía que dijo Manuel. Entonces, lo positivo, lo que ustedes creen que es positivo, es que la ropa no debería ser un objeto para discriminar a las personas, que lo que importa es la persona, ella misma, su interior y no su ropa. Que lo esencial de las personas –gracias Thiago por eso– no es visible a los ojos. En resumen, que debemos importarnos por lo que la persona es. ¿Alguien quiere agregar algo?

MARCOS: si, que al final somos todos iguales, no tenemos que fijarnos en la ropa, preocuparnos tanto por cómo nos vestimos. Voy a decir lo que dice mi pastor, que ante los ojos de Dios somos todos iguales.

DIRECTOR: ¿alguien más? (nadie dice nada). Bueno, muchas gracias por haber venido. Aprendí mucho de ustedes y ustedes aprendieron muchas cosas de ustedes mismos. Hablaron, a mi modo de ver, muy bien. Piensen en las cosas que dijimos. Es bueno eso, la reflexión, ¿está bien? (aprueban). Ahora solo me queda pasarles el listado con los conceptos, escojan solo uno, por favor, marquen uno solo. Después ya se pueden ir, sonó el timbre hace un momento. Gracias por haber venido.

(los alumnos marcan la opción, se despiden y se van)

5.2.4 Tercer círculo: violencia

a) Descripción y análisis:

La dinámica empleada fue ‘fichas de cultura’, la sesión duró casi cuarenta y seis minutos y participaron quince estudiantes. En el contexto del descubrimiento de las palabras generadoras, observamos el uso de la violencia en hablas y conductas. En la encuesta aplicada, la violencia fue estimada como uno de los peores males sociales.

Puesto que la violencia es un concepto muy amplio, debíamos buscar algunos puntos de base que favorecieran discutir el tema de manera provechosa. En línea con Freire, nuestra

presunción fue la siguiente: que si acercábamos el concepto lo más posible a la realidad de los estudiantes llegaríamos a algunas pocas, pero certeras, ideas para dialogar. Para ello, elaboramos una presentación con imágenes de violencia explícita que pensábamos podrían haber visto o experimentado. Las fotografías, que fueron cinco, apuntaban a distintas facetas del objeto cognoscible y ello favoreció la construcción de múltiples argumentos:

- La violencia genera emociones de rechazo y de miedo, afecciones inmediatas y sin necesidad de intermediarios;

- La agresión puede crear problemas psicológicos en quien la recibe, y también en quien la ejerce;

- Es una realidad que los niños tienen contacto simbólico con la violencia, especialmente a partir de actividades de carácter recreativo, como los videojuegos, en donde 'se debe matar' para ganar, y los dibujos animados, que muestran escenas claras de agresión. Se discutió qué validez tiene la tesis si la diversión con la violencia constituye un acto que promueve su uso en la vida real. Ante tal posibilidad, se determinó que es mejor que los niños no se entretengan con este tipo de actividades.

Posteriormente, el tema fue discutido en términos de educación:

- Algunos participantes defendían la idea que una 'palmadita' en el trasero, si es con el fin de educar, no es nada. Esta postura tiene origen en la experiencia propia, el haber recibido leves golpes de parte de los padres, o familiares adultos, les ayudó a bien educarse. El problema que se debatió acerca de esto, es que no existe un punto en que se puede medir una 'agresión' que realmente no cause daños mayores, físicos o psicológicos, en los niños. Para hablar sobre este punto se usó el término 'sentido común'. Pero sucede que el sentido común no es tan común, puesto que puede variar de una persona a otra. Esto se demostró con ejemplos cotidianos dados por los propios alumnos. Lo que fue una palmadita puede transformarse en un abuso reiterado y doloroso. Siendo así, lo mejor siempre será educar mediante el amor y la comprensión, fuentes esenciales que evitan el uso de la violencia.

- Se concluyó que ante cualquier malentendido, diferencia o conflicto en las relaciones humanas, se debe buscar una solución pacífica y justa. Pero esta solución depende de dos elementos íntimamente relacionados: la comunicación y el entendimiento. Estas últimas conclusiones llevaron al grupo a discutir el establecimiento de un punto en común frente una pregunta importante: ¿qué es la violencia, cuáles son sus causas y consecuencias? Se obtuvo el consenso que la violencia es cualquier forma de transgresión que se genera debido a la pérdida de la comunicación y el entendimiento. La hipótesis, relativamente fundamentada, fue que si hay diálogo y comprensión, no habría de haber violencia.

- El clímax del encuentro fue en qué medida la violencia puede, en algunos casos determinados, ser justificada. Por ejemplo, si las reivindicaciones sociales, la lucha por la construcción de un país más justo, cuyas manifestaciones concretas a veces terminan en actos que pueden llamarse violentos, son legítimas. El desenlace fue que todo acto de ‘violencia’ debe ser medido sobre la base de su contexto. No es lo mismo pelear con alguien, discutir fuertemente con un amigo, que luchar por los bienes sociales. La gente tiene el derecho de protestar ante un gobierno que no está satisfaciendo las necesidades básicas del pueblo, como una educación de calidad, un buen sistema de salud y de transporte público.

En relación al diálogo, hubo una comunicación bastante fluida¹¹³. Las opiniones, una vez más, no fueron arbitrarias, sino con el ánimo de llegar a un mejor y más completo entendimiento del tema en cuestión. Percibimos bastante generosidad y humildad en cuando al enfrentamiento de ideas, y en esto observamos un fenómeno que de algún modo ya veníamos percibiendo pero que necesitábamos mayor claridad (más círculos de cultura realizados) para establecerlo: la problematización moral frente a un tema, la presentación del punto de vista, el intercambio de ideas o la confrontación de estas, accede formidablemente a que los alumnos clarifiquen qué valores poseen y si estos realmente posibilitan el bienestar social.

En este círculo, como en el anterior, no en pocas ocasiones dejamos que los estudiantes hablaran más entre ellos. Nuestro objetivo era visualizar en qué medida estaban aprendiendo a dialogar en el contexto de la problematización de las observaciones ajenas, sin nuestra intervención. Y hubo un avance cualitativo: algunos estudiantes cuestionaron la opinión/posición del otro, de manera cordial y sobre la base de una apertura dialógica y de aprendizaje: que al cuestionar al otro, este me enseñe a mí también (cuestionar y cuestionarme para conocer más a fondo el tema del cual se discute). En el fondo, en algunos pasajes los y las estudiantes se hicieron preguntas desafiantes; es decir, imitaron nuestro rol transformando el círculo en un diálogo interrogativo entre ellos.

Sin embargo, no todo lo que aconteció en este círculo lo valoramos como positivo. Nos equivocamos al mostrar muchas imágenes, cinco, cuando podríamos haber debatido una menor cantidad. Si por una parte discutir varias representaciones ayuda a mirar el tema desde diversos ángulos; por otra, dificulta socavar a fondo las ideas que se van generando. En algunos momentos el diálogo solo rozó la periferia de la palabra generadora. Aunque lo que

¹¹³ Sin embargo, en algunos momentos esta confianza fue ‘mal’ utilizada, pues dos estudiantes, conscientes o no, comenzaron a incluir palabras groseras en sus discursos. Ya Manuel –como el lector habrá observado en la sesión anterior– tenía esta inclinación a la coprolalia, aunque, de todos modos, no demasiado ofensiva. Usando nuestro rol de directores, restringimos las groserías, aunque no impositivamente, sino haciendo un llamado a la conciencia individual; en palabras sencillas, que el sujeto ‘se ubique en el lugar y ambiente que está’.

podemos rescatar de esto, es que identificamos nuestro desacierto y no lo volveríamos a cometer. De algún modo, al igual que los alumnos, también estábamos aprendiendo a ejercer nuestro rol.

Lo último que queremos resaltar, es que efectuar el diálogo mediante exposiciones fotográficas favorece acercar rápidamente a los y las estudiantes a al contexto o ambiente natural en que se dieron los hechos, en este caso particular, de violencia. El dicho popular ‘una imagen vale más que mil palabras’ tiene mucho de cierto, puesto que viabiliza una rápida conexión con el tema generador.

b) Transcripción:

(...)

DIRECTOR: Los veo bien hoy, me imagino que con ánimos. Bueno, hoy vamos a hablar de una palabra que está contenida en unas imágenes que he traído para ustedes. Vamos a ver unas imágenes que representan esta palabra y ustedes van a descubrir de qué se trata. Se las voy a ir mostrando en una presentación en power point y ustedes además de decir qué ven, digan también qué sienten, o qué cosas recuerdan. Tienen plena libertad de hablar, ¿de acuerdo?, ¡pues vamos!

Tenía algo que decir, es a Manuel...

MANUEL: ¡hola profesor!

DIRECTOR: ¡hola Manuel!, ¿qué no debes hacer y que hiciste mucho en la última sesión?

MANUEL: no sé, ¿hice algo malo?

DIRECTOR: tiene que ver con tus palabras...

MANUEL: ¡ah! sí, ‘xingar’¹¹⁴. Lo intentaré, lo juro (todos ríen)

DIRECTOR: bueno, que lo intentes ya es algo (risas). Tenía otra cosa que decirles, pero ahora se me olvidó, ya voy a acordarme. Comenzamos... justo ahora falla esta cosa (el notebook quedó con la pantalla negra y no proyectaba la primera imagen).

ROBERTO: creo que tiene que apretar ‘control’ ‘f5’ o ‘f4’, no recuerdo, y después apretar en la opción pantalla completa, o algo así.

DIRECTOR: ¿me ayudas?

ROBERTO: Sí, espere... (lo hace bien)

MANUEL: (a Roberto) No eres tan tonto como creíamos... (risas)

DIRECTOR: ahora sí, qué bueno. Gracias, Roberto.

ROBERTO: de nada.

DIRECTOR: como observan, la primera proyección está en blanco, la segunda sí tendrá una imagen. Obsérvenla tranquilos y piensen las cosas que dije.

¹¹⁴ Hablar con groserías.



RAFAEL: ¿cómo que era la cosa?

DIRECTOR: decir lo que ves, lo que sientes, tu opinión también puede ser.

RAFAEL: verdad, disculpe.

THIAGO: ¡qué fuerte! no sé, el rostro de la mujer es impactante.

IGNACIA: ¡Y la cara del hombre!

MARÍA: Sí, no me gustó la imagen.

DIRECTOR: ¿por qué, María?

MARÍA: me da un poco de miedo, me hace recordar la violencia, la agresión con palabras, esas cosas. Los hombres que golpean a las mujeres. Las palabras pueden doler tanto como los golpes.

DIRECTOR: ¿alguien más quiere decir algo?

MARCOS: lo mismo, da miedo. Es algo que pasa mucho en Brasil, por lo menos yo lo veo así. Los hombres son violentos con las mujeres. Bueno, a veces las mujeres también, pero menos, no tienen fuerza para golpear a los hombres. Disculpe, dije bobadas. Igual es muy fea la violencia, causa rechazo, no sé, no es algo bueno de ver.

DIRECTOR: Ignacia, Marcos dice que eso sucede mucho en Brasil, y que está muy mal. ¿Concuerdas?

IGNACIA: concuerdo.

DIRECTOR: ¿podrías decir por qué?

IGNACIA: el daño que causa en la persona. La violencia es algo que genera sentimientos negativos, una persona que es maltratada quedará con problemas de por vida.

DIRECTOR: ¿qué tipo de problemas?

IGNACIA: miedo, yo creo. Que te peguen o te agredan es una experiencia traumática. Nadie quiere eso.

DIRECTOR: ¿por qué dices que nadie quiere eso?

MARIA: para mí la imagen es clara, la mujer está siendo violentada y tiene rostro de terror. Esos traumas son difíciles de superar para una mujer.

IGNACIA: y para un hombre también, para quien sea. La violencia, que te maltraten con palabras o te peguen es malo.

DIRECTOR: y para que el que maltrata, ¿no es malo?

IGNACIA: también, se hace daño a sí mismo, nadie lo va a querer así. Bueno, hay personas que soportan la violencia, a veces por obligación.

DIRECTOR: que interesante, sigue con eso de por obligación...

IGNACIA: cuando tienen hijos, cuando la mujer depende del hombre, o cuando, no sé, cuando alguien simplemente depende de aquel que lo agrede.

EMERSON: cuando la mujer depende económicamente del hombre, además tiene hijos, se transforma casi en un castigo infernal. Qué tristeza a mí me da eso. Lo he visto.

MARÍA: es verdad, la dependencia económica es usada como justificación para soportar la violencia. Es terrible, hay mamás que si el marido las deja quedan solas con sus hijos, y nadie las va a ayudar. Qué pena, qué injusticia.

DIRECTOR: qué lamentable lo que dicen. Bueno, pasaremos a la segunda imagen, cuando avancemos un poco más discutiremos lo que han dicho, simplemente quería acercarlos al tema que vamos a discutir.



RAFAEL: ¡buena! Me encantan los video-juegos.

DIRECTOR: ¿de qué crees que se trata este vídeo-juego?

RAFAEL: imagino que de matar zombis o de estar en la guerra, a mí me gustan. Tengo varios de ese tipo de juegos, pero que no son con pistolas, son con un controlador, son juegos de playstation.

JAVIERA: yo creo que igual es fuerte ver a un niño tan chico con un arma, aun cuando sea un juego se ve feo, los niños deberían jugar a otras cosas.

JULIO: pero es solo un juego, no tiene nada de malo. Yo jugaba a esas cosas cuando chico y sigo jugando.

CRISTÓBAL: (mirando a Julio) ¡claro que es malo! Tú no percibes, los niños están cada vez más agresivos y tiene que ver mucho con las cosas que ven en la tele. Esos dibujos animados violentos, esos video-juegos de guerras, de matar, lógicamente influyen en los niños. Los niños están cada vez más violentos, yo lo he visto en el Colegio, en la calle, cuando juegan a la pelota los niños en el patio. Se pelean mucho y a veces hasta se golpean. Creo que ese comportamiento se debe a este tipo de cosas, que los dejan jugar con juegos que incitan violencia.

JULIO: si hay buena educación de los padres no. Tú estás exagerando, yo no creo eso.

CRISTÓBAL: pero nada asegura que tendrán buena educación. Para mí un padre que deja que sus hijos pequeños jueguen ese tipo de cosas está mal. Es un peligro social. En Estados Unidos, lo vi en la televisión, se venden armas cerca de las escuelas, y con dieciséis años ya tú puedes comprar una

pistola. Los juegos incitan ese tipo de gustos, que te gusten las armas. Es ridículo eso, es muy peligroso. Mira las noticias y verás cuántos estudiantes de enseñanza media han entrado a matar a sus compañeros, profesores, personas que pasaban por ahí. No concuerdo con lo que dices, un arma no debería ser un juguete, expones a los niños a sentir placer por matar a alguien. Los niños parece que enloquecen con ese tipo de cosas. No concuerdo con lo que hablas, pienso muy diferente.

CRISTINA: sí, hace un tiempo atrás quedé impactada cuando vi a niños que estaban aprendiendo a disparar porque su país siempre está en guerra No sé, me dio mucha tristeza eso.

DIRECTOR: entonces, ¿podemos concluir que los niños están expuestos a la violencia y que existe la posibilidad que esto incite que sean violentos?

MARCOS: sí, claramente sí. Más que expuestos, ellos son violentos entre ellos. Bueno, es una suposición, pero yo creo que sí.

DIRECTOR: gracias, muy interesante lo que han dicho. En poco tiempo vamos a volver a las cosas que están hablando. Esta es la tercera imagen. ¿Beatriz?



BEATRIZ: ¿lo que veo o lo que siento?

DIRECTOR: las dos cosas pueden ser.

BEATRIZ: estoy viendo a una mamá que llama la atención a su hija, ¿es eso?

DIRECTOR: di lo que tú estás viendo.

BEATRIZ: ¡ah! fue mal, yo creo que se trata de una mamá que regaña a su hija, y que parece que la regaña tanto que la niña se ve muy mal. La niña se tapa el rostro y no quiere escuchar más a la mamá. Creo que eso pasa mucho, a veces las mamás se descontrolan, bueno, padres también, cuando tienen que llamar la atención de sus hijos. A mí me pegaron algunas veces cuando niña, pero creo que me sirvió.

DIRECTOR: ¿de qué?

BEATRIZ: para ser más educada.

DIRECTOR: ¿consideras entonces que está bien pegarles a los niños?

BEATRIZ: depende, una palmada en el trasero a un niño no es algo tan malo, yo creo. Ahora, pegarle fuerte, agredirlo con palabras, como sale en la imagen, soy contraria.

DIRECTOR: ¿una palmada en el trasero no es un medio violento de educar?

BEATRIZ: si causa daño, sí, si no es fuerte, no. Una palmadita no es nada.

DIRECTOR: ¿y cómo medir qué es una palmadita, Beatriz?

IGNACIA: así... (se levanta de la silla y hace el gesto en su trasero, todos ríen)

DIRECTOR: (riendo) gracias, me queda claro (risas). Has dicho que los adultos a veces pierden el control cuando regañan a los niños, entonces, ¿es válido exponer a un niño a la violencia, aunque sea con una palmadita, sabiendo que es fácil perder el control? ¿no será una conducta riesgosa? ¿Esa palmadita no puede pasar a ser luego un golpe duro?

BEATRIZ: es difícil saber, pero creo que existe sentido común.

DIRECTOR: ¿qué es para ti el sentido común? Piensa en lo que estamos hablando...

BEATRIZ: no sé cómo decirlo, sentido común es... en el caso de los niños no darle un punta pie, por ejemplo.

DIRECTOR: ¿qué diferencia hay entre una palmadita y una patada?

BEATRIZ: la palmadita no hace daño, la patada sí.

DIRECTOR: ¿eso es sentido común para ti? medir el daño físico, en el caso de lo que hablamos.

BEATRIZ: sí, es eso.

CECILIA: yo estoy viendo lo mismo que ella. Una niña que su mamá la regaña, no sé si es su mamá, realmente, pero la regaña fuerte, muy fuerte. No es algo bueno regañar a los niños así. Hay que educarlos con amor. Una palmadita para mí es innecesaria, las palabras son lo mejor. A mí nunca me pegaron y siempre agradezco a mis padres que no me hayan pegado, porque nunca he sentido ganas de pegarle a nadie.

MANUEL: estaba pensando en eso del sentido común. La verdad es que es difícil saber qué es el sentido común, porque ahora mismo ha pasado algo extraño. Beatriz cree que usar el sentido común puede ser una palmadita para el niño que se porta mal, pero Cecilia entiende que el amor es lo ideal para educar a los niños. Es raro, el sentido común nunca es el mismo.

DIRECTOR: que interesante. Manuel, ¿hay un punto, común –un sentido común– que indique hasta dónde podemos regañar a un niño? Me refiero a los límites...

MANUEL: para mí está claro que no. Voy a contar una experiencia mía. La mamá de un amigo le pegaba mucho cuando niño, y para ella lo estaba educando. A mí nunca me pegó mi mamá. Yo amo a mi mamá, mucho. Mi amigo no ama mucho a su mamá, hasta le tiene miedo y no quiere estar muy cerca de ella. Existe rencor. Por eso no es buena la violencia para educar a los niños. No se sabe qué sentimientos puede causar, traumas, no sé. Separar a las personas. El amor es lo que une, no la violencia.

DIRECTOR: qué cosas interesantes has hablado, Manuel. Ya retomaremos las cosas que se han dicho. Pasamos a la cuarta imagen.



MARCOS: ¿puedo hablar? (lo aprobamos con gestos) yo fui golpeado cuando niño, pero amo a mis padres. ¿Mi abuela?, 'uf', quien no recibió un zapatazo de ella. Comparto algo de lo que habló Beatriz, a veces sirve como educación un golpecito, pero que te peguen o te insulten con palabras 'tipo' ofensivas al máximo, eso hace mucho daño. No es correcto. Pero yo creo que una palmadita no es nada, a veces es bueno para que los niños no hagan todo lo que quieren, creo yo.

MANUEL: (cantando) 'Dói, um tapinha não dói, um tapinha não dói'¹¹⁵ (risas).

DIRECTOR: ¡tú eres único! (a Manuel) gracias, Marcos. Cecilia, ¿puedes hablar de la imagen?

MANUEL: ¿conoce la canción, profesor?

DIRECTOR: cómo no conocerla... se bailó mucho en mi época, en Chile había un grupo que la bailaba en la tele, en esos programas juveniles. ¿Todavía la tocan en las radios?, es muy antigua.

MANUEL: a veces la tocan... ¿y la bailó? (risas)

DIRECTOR: eso mejor no lo digo, qué vergüenza... (risas). Bueno, me hicieron acordar los tiempos del 'Axé' en Chile... Seguimos, ¿Cecilia?

MARCOS: guau, llegó hasta allá el 'Axé'. Qué vergüenza, en Brasil hay música mejor que esa.

DIRECTOR: no te preocupes, eso se sabe en Chile. Cecilia...

CECILIA: yo veo dos muchachas que se están peleando, creo que en la escuela. Sí porque hay una chica con un libro, y veo un estudiante con una mochila en el hombro, creo que es eso. Están en la escuela. La profesora está parando la pelea. Una alumna le tira el pelo a la otra. Es una pelea de mujeres.

DIRECTOR: ¿y qué sientes al ver esto?

CECILIA: acá también pasa.

DIRECTOR: ¿y qué sientes?

CECILIA: vergüenza, me da miedo.

DIRECTOR: dijiste que acá pasa...

CECILIA: sí, yo he visto esas peleas entre mujeres.

DIRECTOR: no lo sabía.

¹¹⁵ Coro de una canción de 'axé' muy conocida, se traduce: 'duele, una palmadita no duele, una palmadita no duele'.

MARCOS: a los hombres les encanta ver a las mujeres peleando, yo no sé por qué. Peleas de hombres o mujeres es la misma cosa, es una acción muy mala.

FELIPE: es más divertido, las mujeres se pelean 'tipo' gay (todos ríen porque hace unos gestos graciosos)

DIRECTOR: ¿encuentras divertido eso?

FELIPE: así no, pero en el momento sí. Solo estaba bromeando.

DIRECTOR: si sé, yo también reí. ¿A qué te refieres a eso de en el momento sí?

FELIPE: eso que dice Marcos, no me gusta ver a las mujeres peleando, estoy en contra pero cómo no saben pelear genera risa. Igual nada que ver lo que digo, no debería causar risa. Ustedes a veces se toman las cosas con mucha gravedad, reír no hace mal a nadie.

THIAGO: (a Felipe) ¿de verdad te parece chistoso ver a dos mujeres peleando? Es patético y triste. Cualquier pelea es mala. Yo creo que las peleas no deben ser para reírse. A veces se producen cuestiones que pasan también en la escuela, el otro día pelearon dos chicos y se quedaron sangrando y con la boca partida. Uno tomó 'porrada' del otro. No sé qué ven de divertido en eso.

DIRECTOR: el vocabulario, por favor.

THIAGO: sí, sí, disculpen todos.

MANUEL: sí, pero eso pasa, yo también tomé 'porrada'¹¹⁶ una vez, y di 'porrada' en varios. A aquel que me pegó una vez, en otra oportunidad que peleamos yo gané la pelea. Bueno, ahora con los chicos que peleé estoy de buena. Las mujeres son más resentidas en eso. Los hombres nos peleamos a veces, después pasa y continuamos de buena. Yo creo eso.

DIRECTOR: no te demoraste mucho, Manuel (todos ríen, es el alumno al que le advertimos que controlara su forma, a veces grosera, de hablar). Solo te diré una cosa, que si sigues así ya no me parecerá muy gracioso y hasta me lo puedo tomar como una falta de respeto, así que por favor comienza a ubicarte en el lugar en el que estás. Las groserías ya no son graciosas y creo que tú sabes usar un lenguaje más adecuado (Manuel hace gestos con las manos de que va a parar con esa actitud).

MANUEL: sí profesor, disculpen todos.

DIRECTOR: qué humilde, te felicito, muchas gracias. Haré solo una pregunta: ¿de qué forma podemos entender estos conflictos en la escuela? Eso de las peleas con agresión física.

ROBERTO: no sé si es algo normal, tal vez sí, no sé. Yo creo que las peleas son innecesarias, se veo feo cuando hay peleas, causa desagrado, parecemos animales. Yo creo que los alumnos son muy sensibles a veces, se importan con cuestiones pequeñas y después terminan agrandándolas. Hace falta mejor entendimiento, saber discutir con palabras antes que con golpes. Yo creo eso.

DIRECTOR: muchas gracias, has hablado muy bien. Infelizmente vamos a detenernos aquí un poco. Traje muchas imágenes y no nos queda mucho tiempo. Me equivoqué, disculpen, debería haber mostrado menos imágenes. Pero ya fue. Reservé una imagen para el final, y creo que nos ayudará a

¹¹⁶ Forma muy grosera de decir 'me pegaron fuerte' o 'le pegué fuerte' a alguien.

pensar lo último que dijo Roberto, eso de entender las cosas. Esta imagen tiene que ver con hechos que están pasando en Brasil últimamente. Pues ¿qué palabra, o tema, estamos conversando? ¿Cuál creen que es el tema?

MARCOS: hablamos de violencia. Me imagino que es eso, por las cosas que estamos hablando.

DIRECTOR: justamente, ese es el tema de hoy, como ya han notado desde hace tiempo.

CRISTÓBAL: para mí la violencia es una forma de pasar a llevar al otro. Eso, simplemente no respetar al otro. Creo que se da cuando no hay acuerdos, 'tipo' racionales, cuando no hay forma de solucionar un problema comienza la violencia. Es fácil quedarse enojado con alguien, y cuando nos enojamos es más fácil ser violento, yo creo.

DIRECTOR: ¿tú estás diciendo que cuando las personas no se llegan a comprender?

CRISTÓBAL: la violencia es pasar a llevar al otro y si uno es violento a veces es porque perdemos la razón, no nos entendemos.

DIRECTOR: ¿algo que creas que hace a las personas ser así?

CRISTÓBAL: su poca capacidad para entender al otro, saber entender.

DIRECTOR: ¿entender en qué sentido?

CRISTÓBAL: comprender al otro, simplemente eso. Dialogar, conversar, preguntar ¿qué te pasa?

DIRECTOR: Cecilia, ¿concuerdas?

CECILIA: sí porque a veces discutimos y no nos escuchamos, nadie puede comprender al otro si no lo escucha y piensa en lo que dice.

DIRECTOR: ¿estás diciendo que la comunicación es esencial?

CECILIA: es importante, hablar siempre es mejor que pelear, entender es mejor que pelear.

DIRECTOR: gracias, Cecilia. ¿Alguna opinión sobre lo que Cecilia habló? (nadie se manifiesta)

RAFAEL: profesor, yo tengo una definición de violencia que me sé de memoria, la escuché de un profesor cuando unos alumnos se pelearon en el medio de la clase, todo por una tapa de celular.

DIRECTOR: ¿y qué dice?

RAFAEL: que la violencia es cuando nos olvidamos... no, fue mal. La violencia es cuando perdemos nuestra razón y la razón del otro también. Una cosa así, 'tipo' cuando no hay comprensión.

DIRECTOR: ¿qué quiere decir para ti eso?

RAFAEL: ah, yo dije que me sabía una definición pero no que sabía que quería decir (pone cara de broma y todos se ríen mucho)

DIRECTOR: (riendo) yo creo que sí sabes, ¿puedes decir qué piensas de la definición que dijiste?

RAFAEL: estaba bromeando, disculpen. Que cuando uno pierde la razón, no sé, en una discusión con un amigo, por ejemplo, se va poniendo violento.

DIRECTOR: y la última parte, eso que perdemos... ¿cómo era?

RAFAEL: que perdemos la razón del otro. Bueno, creo que tiene que ver con que no escuchamos a la otra persona. Pero a veces las peleas son por cosas menores, porque... 'tipo' alguien te pasa a llevar, te roban algo, no sé. Aquí roban. No es solo lo que dije, quise decir algo simplemente. No sé bien qué quiere decir la definición, pero la gravé, igual creo que es eso que hablé, yo creo (risas).

ROBERTO: yo creo que él quiere decir que perdemos nuestra razón porque reaccionamos con violencia, y perdemos la razón del otro porque no lo escuchamos. Es como si uno quedase ciego completamente, tú no te escuchas a ti mismo y tampoco escuchas al otro. No hay 'tipo'... comunicación, no sé, creo que eso quiere decir Rafael.

RAFAEL: sí, yo sabía eso. Lo que pasa es que dejé que él explicara para dar la oportunidad a otro (con tono de ironía y broma, todos ríen)

MARÍA: profesor, ¿puedo hablar?

DIRECTOR: sí, sí, puedes. Por favor, si ven la oportunidad hablen sin preguntarme, ¿de acuerdo? (aprueban)

MARÍA: es que sigo pensando que la violencia es mala, que no ayuda en nada, pero creo que igual cuando me acuerdo de mi infancia, que me sirvió haber sido golpeada por mi mamá cuando niña. No me golpearon fuerte, como dije. Es que me comportaba muy mal, yo creo que tanto que desesperaba a mi mamá. Igual ella me educó bien, cuando grande no me pegó más. Bueno, no me pegaba fuerte, me tiraba el pelo, las orejas, pero todo me sirvió mucho. Ella me ama mucho y yo la amo a ella, es mi mejor amiga. Hoy en día igual es más fuerte que esas cosas pasen, antes pasaba y era común, nadie exageraba nada de eso. Hoy tú no le puedes pegar a un niño. Eso ha hecho que muchas cosas cambien. Yo veo niños insoportables, el otro día uno muy chiquitito, de aquí de la escuela, me dio una patada porque pasé a llevar su mochila. Me dieron ganas de devolverle la patada, ¡niñito pesado!, pero no lo hice y me controlé. Era bien chico, unos ocho años, no sé por qué reaccionó tan violentamente.

CECILIA: ¡qué es eso! Yo le pego de vuela (risas)

DIRECTOR: Javiera, ¿tienes una opinión de lo que estamos hablando?

JAVIERA: sí, tengo una. Yo creo que la violencia es mala sea de la forma que sea. En los niños es más feo todavía. No podemos ser violentos y debemos educar a los niños con amor, no con golpes. Los animales sí pueden, los leones, los hipopótamos, esos animales, pero nosotros no debemos porque nosotros pensamos. A veces yo paso rabias, pero no soy violenta con los demás. No entiendo por qué los demás sí son violentos. Eso me da miedo, por eso soy algo tímida. No hablo mucho, prefiero escuchar.

EMERSON: eso es porque tú eres tranquila, bueno, yo no te conozco mucho pero sé que eres tranquila, se nota. Tiene que ver con la personalidad, yo creo.

JAVIERA: soy tranquila, por eso la violencia me afecta mucho.

DIRECTOR: Felipe, ¿compartes lo que se ha dicho sobre la violencia, qué la causa? ¿Puedes decirnos algo más?

FELIPE: para mí... yo asisto a un grupo de conversaciones, a un grupo que se llama Nueva Acrópolis, ¿lo conoce?

DIRECTOR: creo que sí, si mal no recuerdo está en Chile también.

FELIPE: es interesante ir, y se conversan muchas cosas. Aprendí que la violencia es todo tipo de trasgresión, pasar a llevar al otro, de la forma que sea. Incluso que el silencio, que no hacer nada

para el otro, o sea, a ver, cómo me explico... que desconsiderar totalmente a la otra persona también es violento. La discriminación es también algo violento. No solo los golpes, no sé si me están entendiendo.

DIRECTOR: Beatriz, ¿entendió y comparte lo que dijo Felipe?

BEATRIZ: espere, déjeme pensar mejor.

DIRECTOR: claro... (pasado un momento)

BEATRIZ: sí. La violencia es también no considerar al otro, el silencio hacia el otro. Yo creo que es también algo violento, es 'tipo' hacer que el otro no existe. Eso puede ser pesado para la otra persona, se lo puede tomar a mal y sentirse desconsiderada. Los golpes, las palabras agresivas no son lo único violento. A veces que no te consideren en algo ofende mucho, y yo creo que cuando alguien es violento contigo te ofende. Por eso, si alguien no te considera y te sientes ofendido, pues es violencia también. El otro día le hice una pregunta a un señor en el paradero de bus y el me miró y no me dijo nada. Me sentí muy mal.

MANUEL: pero eso no es violencia, es mala educación. Yo no creo eso. Si no te considera da igual, ¿por qué tenemos que esperar ser considerados por todos?

THIAGO: yo creo que...

MANUEL: hay que aprender a vivir con esas cosas, tomárselas de buena.

THIAGO: ¿y los hospitales?, ¿has pensado en los hospitales? Cuando la gente es mal atendida, está toda enferma y nadie hace nada, ¿no es violento eso?

MANUEL: pero eso es culpa de la Presidenta, hay pocas personas para atender.

THIAGO: indiferente si hay pocas personas, ¿no crees que es violento estar enfermo y ser desconsiderado, que te atiendan mal no es ofensivo?

MANUEL: buscas otro lugar.

THIAGO: no estás entendiendo, ¡los pobres no tienen más opción!

MANUEL: para qué no se cuidan...

THIAGO: no se puede discutir contigo, estás cerrándote.

DIRECTOR: Manuel, mira, piensa con humildad lo que Thiago te ha dicho, cuando tengas una respuesta nos la puedes decir, pero sin enojarte, ¿bueno?

MANUEL: sí, voy a pensar, igual puedo estar equivocado. Mejor hablo ahora mismo. Él tiene razón, lo que pasa es que no me gusta perder, pero tiene razón (le da la mano y todo se calma). Los hospitales públicos te atienden mal, eso es violento también.

DIRECTOR: estoy percibiendo que hemos llegado a puntos bastante interesantes. Hay muchas formas de violencia, la que se ve, como los golpes, la que escucha, como las palabras, la que se ve pero no se escucha, como la indiferencia, y el mal atendimento de algunas personas, eso que dijo Thiago de los hospitales y que con seguridad hay más ejemplos. Sin embargo, pregunto: ¿todos los tipos de violencia son malos? Se me viene a la cabeza lo siguiente, que si entra un ladrón con un revolver a mi casa, y yo tengo familia, debo protegerla. ¿Sería injusto que yo le disparara antes que él pueda hacerlo? Está en mi casa, está mi familia. ¿Qué piensan de eso?

CRISTINA: es justificable ahí, yo ni lo pensaría como violencia.

IGNACIA: la familia es todo para mí, yo tampoco lo tomaría como algo violento. Él no tenía nada que hacer ahí, estaba robando y con un arma, así que es algo que todo el mundo haría. Yo apoyo que tú mates al ladrón, antes que él haga algo a tu familia.

DIRECTOR: gracias, otro caso. Déjenme pensar, a ver, les voy a decir algo que es verdad. Una amiga compró un spray de pimienta para enceguecer temporalmente a otra persona. Lo lleva en la cartera siempre, porque en Santiago de Chile, de noche, a veces es peligroso. Me dijo que en una oportunidad lo uso y dejó ciego a un tipo que la estaba incomodando en el paradero de bus, le roció el spray cuando este intentó tocarla. Luego llegaron más personas al lugar, golpearon a la persona que mi amiga había dejado ciego. Finalmente llegó la policía y se lo llevó. ¿Es violento lo que hizo ella?

CRISTINA: sí, se puede entender como violento dejar a una persona ciega. Disculpe, hoy no ando bien, no quiero participar del diálogo. Disculpe, estoy con problemas (todos se quedan mirando con cara de preocupación, pues Cristina siempre se ve muy animada, es una chica muy bromista)

DIRECTOR: entiendo, no te preocupes. Julio y Emerson, ¿pueden decir algo, tienen una opinión sobre el caso que acabo de armar? (ojo, es segunda vez que veo que los problemas personales afectan la participación en el diálogo)

JULIO: sí, es violento, pero es una violencia justificable. El hombre debía saber que algún día le pasaría algo así.

DIRECTOR: justificable en qué sentido, ¿es válida? Me parece ninguna mujer en Chile, o acá en Brasil, iría presa por haberse defendido de un hombre que la estaba intentando transgredir. Entonces, hemos llegado a algo más interesante todavía: ¿la ley protege la violencia? Fíjense que sigo usando el término violencia, porque algunos continúan diciendo que es violencia cualquier tipo de agresión, incluso en legítima defensa, mientras que otros no.

ROBERTO: creo que si eres violento con el objetivo de proteger tu vida, yo no veo problema.

DIRECTOR: ¿estás seguro, lo dices en tono de duda? ¿Defenderse es también violento, se puede usar ese término para cuando nos protegemos?

MARÍA: mmm... no sé, creo que debemos pensar mejor si eso es violencia. Yo no sé, igual soy evangélica, y tendría que estar en el momento. Me parece que defenderse de un ataque no es violencia, es defensa.

DIRECTOR: Roberto, ¿compartes lo que dijo María?

ROBERTO: estoy seguro, ¿qué podemos hacer? es sobrevivencia a veces. Lo de la casa es claro, lo del asaltante tal vez no (dijo asaltante al hombre que fue enceguecido y luego golpeado). Bueno, sí, también era tan claro como el ejemplo de la casa. Eres tú o la otra persona.

DIRECTOR: muchas gracias a todos. Con su profesor de Filosofía conversamos sobre esta imagen que ahora veremos. Decidimos que era bueno que ustedes también la discutieran. Por lo que estamos hablando, creo que estamos en el momento justo en que debemos discutir la siguiente imagen.



JULIO: ¡yo participé de eso! Mi familia participó de eso¹¹⁷. Yo creo que esas cosas deben pasar. La gente apenas tiene dinero para pagar el pasaje, que es uno de los más caros de América, y lo querían subir.

RAFAEL: Yo también creo eso. Mi papá estaba totalmente de acuerdo, bueno, él es antipetista¹¹⁸.

ROBERTO: yo también, la gente tiene derecho a protestar por sus derechos. Los políticos son unos corruptos, bandidos, ladrones. No van presos, se ayudan entre ellos. Yo no entiendo por qué no están presos. La justicia es corrupta también. La política brasileña da asco. No tiene que ver con el PT ni el PSDB¹¹⁹ ni el partido de la Marina¹²⁰.

DIRECTOR: gracias. Ahora voy a comenzar a ser un poquito más directo. ¿Hubo violencia en esas protestas? ¿María, tienes una opinión?

MARÍA: sí, creo que igual hubo violencia. La gente se descontroló en algunos sectores, depredaron todo, destrozaron cosas públicas. Vi que quemaron el carrito de un señor que juntaba cartones. Esas acciones son innecesarias. Me da pena que la gente haga eso. No es para protestar de esa forma, yo creo.

EMERSON: mi mamá dice que esas acciones son las que muestra la televisión. La Globo¹²¹ siempre muestra la violencia, casi nunca muestra lo que piensa la gente. La Globo, bueno, eso lo conversamos con mi mamá, quiere mostrar las manifestaciones solo como violencia. Yo no pienso eso. No me engaña la Globo.

MARÍA: eso lo sacaste de Facebook... profesor, en Facebook circulan imágenes e información que dicen eso que Emerson dice.

¹¹⁷ La imagen de la izquierda muestra una de las muchas protestas del pueblo brasileño contra el Gobierno; la de la derecha, cuando miles de ciudadanos brasileños se tomaron el Congreso en Brasília. Estas protestas desencadenaron una serie de sucesos de la misma naturaleza en todos los estados del país: la exigencia de frenar la corrupción, de mejorar los hospitales públicos, de detener la realización del Mundial de Fútbol 2014 (para el cual el Estado estaba gastando billones de reales), y de mejorar el sistema educativo, entre otras cosas importantes. A este fenómeno se le llamó *Movimiento de Junio* (año 2013).

¹¹⁸ Se refiere al *Partido dos Trabalhadores* (el partido del Expresidente Luiz Inácio Lula Da Silva y de la Presidenta Dilma Rousseff).

¹¹⁹ Partido Social Demócrata de Brasil, es calificado de centro derecha.

¹²⁰ Marina Beto Albuquerque, fue candidata a la presidencia por el PSB (Partido Socialista Brasileño).

¹²¹ El canal abierto más popular de Brasil. Ha sido acusado públicamente de tergiversar las informaciones.

DIRECTOR: gracias, María, pero indiferente de donde haya sacado la información, ¿estás o no de acuerdo que tu juicio tal vez corresponde a algo que la Globo quiere que pienses? ¿o Emerson está equivocado?

MARÍA: ¡ah! igual considero que es violento, pero es verdad que eso no es lo único, la gente quiere cosas que yo también creo justas, bajar el pasaje del bus, mejorar la calidad de la educación, concuerdo con esas demandas. Pero si hay violencia no concuerdo.

DIRECTOR: se me ha ocurrido volver a hacer la misma pregunta, yo creo que es una pregunta importante. ¿Será la violencia un recurso válido?, pensemos en este caso del que hablamos. Es justificable la reacción de las personas.

CRISTÓBAL: ¿puedo hablar?

DIRECTOR: sí.

CRISTÓBAL: es que el otro día estábamos discutiendo eso con unos amigos. Algunos decían que la violencia en las protestas era mala, que deberían ser de otra forma. Yo no creo, a veces no podemos hacer nada más que usar la misma violencia. ¿No es violento –estábamos hablando– ir a un hospital estar todo jodido y que nadie te atienda?, ¿y la gente pobre?, ¿cómo lo hace? Yo lo entiendo, cómo no estar lleno de rabia si los políticos se roban el dinero, si hay corrupción, si nadie va preso, si los jueces están todos comprados. Bueno, pero no que quería hablar de eso. Hablábamos de mis amigos sobre las protestas de junio, de julio, y las que todavía se hacen. Justo habíamos visto la película ‘El hombre araña’. Él es un hombre tranquilo, amigable, buen nieto, vive solo con los abuelos. Al comienzo él quería no dañar a los delincuentes, hacerse de tonto, ir por la buena, pero no hay caso, ellos son malos, y están acostumbrados a la violencia. El hombre araña tenía que ocupar sus poderes, aun cuando parezca violento, no hay remedio. Con los políticos igual, ¡yo quemaría la casa de ese bando de ladrones corruptos! Eso no es violencia, es resistir a esos bandidos, a esos mal nacidos que se roban todo, mientras que los pobres lo pasan mal. Es injusto. Después haces algo y a ti si te meten preso los jueces, pero al político ladrón no, porque tiene dinero. Claro, con todo lo que roba...

DIRECTOR: solo una pregunta. Entiendo tu comparación entre el hombre araña y la gente que protesta, también comprendí, no estoy diciendo que justifico, que dices que a veces no queda otra opción que usar la violencia para detener a los bandidos. En este caso tú acusas a los políticos de bandidos. Pero me queda una duda en tu comparación, que me gustaría fueras más claro. El pueblo, ¿no es muy diferente al hombre araña?

CRISTÓBAL: no entiendo, no sé de lo que habla...

DIRECTOR: intentaré ser más claro, el hombre araña es una sola persona, el pueblo, muchos. ¿No hay nada en eso?, ¿no encuentras diferencia en eso?

CRISTÓBAL: los héroes que yo conozco actúan siempre solos.

DIRECTOR: ¿qué pasa si en el pueblo actúa cada uno por su parte?

CRISTÓBAL: no sé, nadie haría nada, yo creo.

DIRECTOR: entonces te pregunto de nuevo ¿hay una diferencia entre el hombre araña y el pueblo?

CRISTÓBAL: ¿la gente necesita estar unida? ¿Es eso?

DIRECTOR: te paso la pregunta de Cristóbal, Thiago, ¿quieres responder?

THIAGO: sí, estoy de acuerdo con él. La violencia, bueno, sé que es mala, pero qué vamos a hacer. Estamos siendo abusados por los políticos corruptos de Brasil. El dinero es de la gente, que ella decida qué hacer con él. No es posible gastar tantos millones de reales arreglando estadios, mi familia cree que eso es para comprar a los que les gusta el fútbol y no tienen mucho más cerebro que una pelota dando vueltas en su cabeza. La mayoría de los brasileños es así.

DIRECTOR: ¿qué es una mayoría para ti? Las noticias hablan de millones de personas manifestándose y en casi todos los estados de Brasil. En Sao Paulo la última semana se manifestaron más de dos millones...

THIAGO: sí, la gente despertó, es verdad. La gente debe estar unida, si cada uno anda en la de uno, no hay nada que hacer. Yo me siento bien por lo que pasó en Brasil, cuando se tomaron el Congreso fue lo máximo.

DIRECTOR: ¿fue violento eso? ¿No es posible entender esta violencia como una respuesta de un pueblo que está cansado de lo que hacen los gobiernos, sean estatales o federales? A mí me cuesta entender eso.

MARCOS: quiero hablar una cosa, supongo que puedo. Bueno, yo soy evangélico, siempre lo digo porque hablo por mi iglesia. Mi pastor habló sobre lo que sucede, sobre las protestas y esas cosas. Nos dijo que la violencia va a ser siempre algo triste, que las personas no deben hacer eso, que sin importar la causa está muy mal que usen la violencia. Nosotros rezamos para que el país esté bien, para que haya más hospitales, o que los que están sean mejores, que la gente pobre tenga más oportunidades. No sé, mi pastor dice que las personas buscan justificar la violencia de algún modo, pero que es algo que no tiene justificación, es malo.

DIRECTOR: ¿y qué piensas tú, como Marcos, tú mismo sobre el asunto? Intenta no decir lo que dice tu pastor, habla tú mismo.

MARCOS: pienso lo mismo, no hay cómo justificar la violencia.

DIRECTOR: y si cambiamos el término justificar por explicar, ¿es posible?

MARCOS: no entiendo lo que dice...

DIRECTOR: explicar, que uses en vez de justificar ¿tiene una explicación razonable la violencia?

MARCOS: que seas mal atendido en los hospitales es razón suficiente como para quedar muy bravo, pero no por eso debes ser violento. Lo mismo para los salarios, que ganes el mínimo y que suban los pasajes de bus es inaceptable, es ridículo. Pero no por eso vas a protestar violentamente.

IGNACIA: yo no concuerdo con él. Si no eres pesado, si no exiges a gritos las cosas en los hospitales públicos no consigues nada. Nadie te ayuda.

CRISTINA: pero igual la gente de los hospitales no tiene culpa de eso.

DIRECTOR: ¿quién la tiene, Cristina?

CRISTINA: el país, perdón, el gobierno. Brasil es un país grande y rico, eso dicen todos, no debería faltar nada a nadie. Si se gasta dinero en estadios para la Copa (Mundial de Fútbol 2014), cómo no

se va a gastar para las escuelas, los hospitales. Es absurdo, es un abuso. La gente no quiere el Mundial, quiere mejor educación, mejor transporte público. Los buses son malos, hay muy pocos y el pasaje es caro.

DIRECTOR: se me ocurre preguntar lo siguiente: ¿no es violento que la corrupción sea una cuestión del día a día, que los dineros se usen para el Mundial y no para mejorar la calidad de vida de las personas?

CRISTINA: sí, es fuerte. Es violento, es verdad.

DIRECTOR: entonces, ¿podemos entender la violencia solo como una cuestión física y verbal?

CRISTINA: no, claro que no. También es violento que una persona muy enferma esté durmiendo en los pasillos de los hospitales. He visto eso en televisión.

DIRECTOR: los demás, ¿concuerdan? (todos aprueban con gestos)

MARÍA: sí, creo que la violencia no es solo golpes o palabras. Se da de muchas formas.

DIRECTOR: muchas gracias, Cristina y María. Marcos, considerando lo que acaban de decir Ignacia y Cristina, te preguntaré solo una vez más, disculpa que lo haga ¿se puede explicar o justificar la violencia? Al explicarla no estamos de algún modo justificándola Yo no lo sé bien todavía...

MARCOS: explicar las causas sí, justificar la violencia yo creo que no.

DIRECTOR: ¿explicar las causas no es suficiente?

MARCOS: creo que no, yo soy una persona en contra de todo acto de violencia. Los políticos cansan a cualquiera. Yo no lo haría porque no lo justifico, pero si otros lo hacen lo entiendo. Estoy diciendo que lo entiendo, pero no que lo justifico.

DIRECTOR: has dicho que eres evangélico, y en lo personal me parece excelente que defiendas tus creencias. Te lo digo con toda admiración y sinceridad. No obstante, me imagino que sabes lo que hizo Jesús con aquellos que convirtieron el Templo en un mercado, ¿recuerdas?

MARCOS: ah... ya sé, pero él es Jesús.

DIRECTOR: si los demás no lo saben, Jesús se encolerizó, expulsó a todos del Templo, derrumbó las cosas, rompió los puestos de mercadería, etc. Los echó con mucha ira porque habían convertido un lugar de oración en un mercado.

MARCOS: no hay peor ofensa que la ofensa a Dios. Eso sí lo justifico.

DIRECTOR: pensemos en los demás, ¿no pueden tomarse el derecho de proteger a sus seres queridos?, imagina una madre que su hijo está muy enfermo y no es atendido en los hospitales, pero llega a la casa, enciende la televisión, ve las noticias y ve cómo se gastan millones de reales en la construcción de estadios, ella sale a la calle, se une a las protestas y...

MARCOS: sigo no justificándolo, ella no es Jesús. La entiendo y no le diría nada, en verdad.

DIRECTOR: muchas gracias Marcos, me alegra mucho que defiendas las cosas en las que crees. Eres un chico muy bueno e inteligente. Todos ustedes son muy inteligentes y me sorprenden mucho.

MANUEL: ¿está diciendo que Marcos está correcto? Yo no creo...

DIRECTOR: le dije que me alegra que defienda con argumentos sus ideas. ¿Sería bueno que todos pensáramos igual siempre?

MANUEL: profesor, no quiero hablar, estoy cansado. Ya escuché a todos ustedes, es que hablan mucho, no sé cómo no quedan cansados. Pero igual diré algo: si alguien me ofende le pego, así no me llenará más el saco¹²². Les pegué a varios en este colegio y ya nadie se mete conmigo. Por eso no me meto con nadie, no me gustan los conflictos, pero pido que no se metan conmigo. Igual es violento lo que digo, pero es mi forma de ver la violencia. Es como una forma de respeto también. El pueblo exige el respeto del Gobierno, el gobierno no lo respeta y roba el dinero, el pueblo sale a la calle y reclama y si no es escuchado ser torna violento. Es simple, yo creo.

DIRECTOR: Manuel, ¿es malo o bueno dejar pasar algunas ofensas? ¿Es malo o bueno golpear a alguien? ¿Y hablar con la persona, es mejor o peor? Te lo resumo, no pensaré ahora en las protestas contra el gobierno, sino en lo que tú has hecho, eso de golpear al otro porque te molesta, ¿es el mejor camino?, ¿no hay otros?

MANUEL: estoy cansado profesor, desperté a las cinco de la mañana hoy...

DIRECTOR: haz un esfuerzo más, ¿puedes responder?

MANUEL: está mal, igual uno se puede hacer el tonto, o hablar y advertir.

DIRECTOR: ¿estás seguro? Yo también peleé en la escuela, mis amigos también pelearon a golpes con otros compañeros, yo no estoy tan seguro.

MANUEL: entonces me entiende.

DIRECTOR: no mucho, explícame más.

MANUEL: no es bueno pelearse, es bueno conversar con la otra persona, esas cosas. Pero cuando no hay remedio, cuando uno tuvo, qué se yo, 'tipo' un mal día, a veces uno cae en la violencia.

DIRECTOR: justificas entonces haber golpeado a esos chicos.

MANUEL: no, no era el mejor camino.

DIRECTOR: ¿por qué?

MANUEL: la violencia no es el mejor camino. Eso que le dije, hacerse de tonto.

DIRECTOR: ¿entonces Marcos está equivocado?

MANUEL: no.

DIRECTOR: gracias, Manuel, pero recién decías que Marcos estaba equivocado. Ahora, ¿hablamos de cosas distintas?, ¿es lo mismo lo que ha sucedido en las calles, las reacciones de la gente, que tus peleas con tus compañeros?, ¿se pueden entender de la misma forma?

MANUEL: yo creo que, es bueno tal vez... es bueno hacerse el tonto en esas cosas, no sé, 'tipo' cuando un compañero te provoca, te 'xinga' (te insulta con groserías), en esas cosas Marcos tiene razón. Comparto su opinión. Pero no es bueno hacerse el tonto cuando el gobierno usa el dinero del pueblo para hacer cualquier cosa, 'tipo' cuando suben los precios de los buses.

¹²² En portugués es 'encher o saco' (llenar el saco) y quiere decir aburrir, cansar, agotar de tanto incomodar.

DIRECTOR: gracias Manuel y disculpa si te incomodé. Thiago, ¿qué opinas sobre lo que dijo Manuel? Piensa en la comparación entre pelear aquí y pelear por tus derechos.

THIAGO: me parece que es bueno pensar en el contexto. Yo creo que Manuel está en lo correcto. No es lo mismo una pelea que se da en el colegio que salir a la calle y luchar por un mejor país. Son cosas, para mí, diferentes. Yo estaba pensando eso mientras ustedes hablaban, que las cosas se tienen que juzgar en el contexto. Yo puedo pasar una rabia con un amigo, y gritarle, no sé, pero la rabia después se va. Pero una madre, que su hijo no es atendido en el hospital es algo distinto. La rabia no se va, porque el hijo sigue enfermo. ¿Cuántos niños no han muerto de dengue este año? Varios, ¿y por qué? por falta de médicos. Y un señor que gana el salario mínimo, suben el pasaje del bus pero no suben el salario mínimo, ¿qué hace si tiene hijos? Reclama, sale a las calles. Yo creo que Marcos debe pensar en eso también.

DIRECTOR: Marcos, tú nombre ha sido mencionado. Te doy la palabra para que comentes.

MARCOS: estoy de acuerdo con todo lo que dicen, yo simplemente creo que la violencia nunca será un buen recurso. Solo eso, pero jamás voy a decirle a una persona que no reclame por sus derechos, es obvio que tienen que reclamar si ven que sus derechos están siendo oprimidos. Solo eso, todo lo demás lo comparto.

DIRECTOR: ¿consiguen percibir que las diferencias entre ustedes nos dan una comprensión mayor del problema? Hemos llegado a una visión más amplia de lo que estamos discutiendo. La verdad es que todos están discutiendo muy bien. Ha sonado el timbre hace unos minutos. Esta vez nos quedaron algunas dudas, pero yo creo que cuando quedan dudas es positivo. No siempre las cosas se pueden cerrar. Ahora nuestro mayor desafío es continuar pensando sobre las esferas de la violencia. Que causa malestar, que puede herir psicológicamente, que es desagradable ver violencia. Pero también discutimos, y hemos visto que es más importante entender y explicar el origen de esta violencia puede ayudarnos a comprender mejor los hechos. Tal vez Marcos nos enseñó algo importante: que justificar es distinto a explicar, porque para explicar debemos comprender el origen de los actos violentos. Y Manuel y Thiago señalaron que no todos los actos violentos se pueden comprender si usamos los mismos parámetros. Es bueno, muy bueno, pensar en el contexto en que se da la violencia, para ver si realmente se trata de violencia. Eso no quedó muy claro y les pido que lo continúen pensando. Tal vez sea bueno que lean qué es la desobediencia civil y la participación ciudadana en asuntos de Estado. No sé, tal vez no debería pedirles eso, pero bueno, si quieren averiguar a qué se refieren esos dos conceptos pueden hacerlo.

THIAGO: ¿cuál era el nombre de los conceptos?

MARÍA: ¿desobediencia civil y participación ciudadana?

DIRECTOR: eso era, lo que dijo María. En fin, de cualquier forma lo que no quedó bien cerrado es cuáles serían los argumentos para una posible justificación de la violencia en el contexto de las protestas de la ciudadanía, si es que es realmente algo justificable. La comprensión, piensen siempre en eso. Disculpen, pero para mí ustedes llegaron a un punto realmente asombroso: la comprensión, el entendimiento. Entender la violencia, sus causas, sus formas. Y entender la lucha de un pueblo

que desea construir un mejor país. Piensen en las cosas que hablamos, tal vez encuentren mejores respuestas. A mí me gustó la idea de Felipe, que la violencia comienza cuando se acaba el entendimiento. El problema que no hemos podido resolver, es cómo hacer para que esa intención de entendimiento nunca se acabe. Ya no tenemos más tiempo, ¿alguien quiere decir algo? Sería lo último...

MARIA: sí, solo quería decir que también me gustó eso del entendimiento, porque es verdad. A veces no nos entendemos, nos quedamos cerrados y no nos abrimos a comprender al otro, y a veces nosotros tenemos tanta rabia que no somos capaces de explicarnos bien. ¿No sé si me está entendiendo?

JAVIERA: yo entiendo, pienso en mi relación con mi novio. (asocia lo discutido a temas personales)

DIRECTOR: cuéntanos solo un poquitito de eso, que si no los libero luego sus profesores me van a matar, ya pasaron algunos minutos desde que sonó el timbre...

JAVIERA: cuando no entiendo a mi novio me da rabia y peleo con él, lo mando irse lejos. Cuando él no me entiende también me da rabia y también lo mando irse lejos (hubo risas, porque su novio es un compañero de curso que todos conocen).

DIRECTOR: ¿falla la comprensión?

JAVIERA: sí.

DIRECTOR: ¿pasa algo? Los veo con una cara medio extraña.

MARÍA: es que nos pasa lo mismo, a mí con mi novio nos pasa lo mismo. Eso le decía a Beatriz...

DIRECTOR: las diferencias son normales. Lo importante es que jamás dejemos de buscar la comprensión, el diálogo, incluso el diálogo con nosotros mismos, reflexionar, de eso hablo. Mejor paro porque los voy a atrasar mucho. Aquí está el listado, marquen una opción y me pasan la hoja de vuelta. Muchas gracias, nos vemos, que les vaya muy bien. Si algún profesor les llama la atención por haber llegado un poquito tarde me avisan, yo conversaré con él para ofrecerle disculpas.

(los alumnos eligen el concepto, se despiden uno a uno y se van)

5.2.5 Cuarto círculo: estudiar y cultivarse.

a) Descripción y análisis:

La dinámica de trabajo para esta sesión también fue ‘fichas de cultura’. El diálogo tuvo una duración de cuarenta y cuatro minutos y participaron dieciséis alumnos. Se ausentaron Felipe y Bruno.

En el contexto del levantamiento del universo vocabular, el enunciado ‘*estudiar y cultivarse*’ fue abordado de varias maneras. En primer término, estudiar constituye algo que los propios estudiantes confiesen que realizan muy poco. Quizás esto explica por qué, de

acuerdo a la opinión de los docentes, el ‘estudiar y cultivarse’ debería ser un tema tratado con frecuencia con los discentes.

Habíamos dicho que usar muchas imágenes puede dificultar calar hondo en el tema. Supusimos que si las imágenes apuntan a un solo aspecto del tema en cuestión, probablemente esto no sucedería. Para disminuir las posibilidades de equivocarnos nuevamente, en esta oportunidad usamos menos fotografías, tres en vez de cinco, y muy relacionadas entre ellas. Pues esto permitió profundizar más en el tema. Nuestra hipótesis cobró validez.

Ahora bien, la socialización del conocimiento favoreció la discusión de dos aspectos importantes. El primero tiene relación con el acto de estudiar y aprender; el segundo, que utilidad, moral, tienen estos dos ejercicios.

Acciones típicas del entorno escolar, como leer, prestar atención en clases y tomar apuntes, fueron entendidas por los estudiantes como claves para el éxito escolar. Sin embargo, ejercicios como estos dependen de un factor más esencial todavía: la motivación. El ánimo, de acuerdo a los alumnos y alumnas, se genera especialmente en la participación, cuando al estudiante se le da la oportunidad de expresarse en clases, de preguntar, de opinar y discutir. Cuando es activo y no meramente receptivo, pasivo. El éxito escolar, de todos modos, no depende solo de esto, también de cuánta atención, en el seno de la familia, se le dé al proceso educativo. Infelizmente, en el espacio familiar la socialización de los conocimientos tratados en clases, de acuerdo a varias opiniones, suele desvanecerse con el tiempo debido a que los intereses cambian, tanto de los padres como de los hijos. Los padres esperan u optan por la autonomía del educando, la que en verdad necesita fiscalización y apoyo constante.

En relación a la utilidad de los estudios y el aprendizaje, un argumento bastante discutido fue que más que brindar conocimientos teóricos o saberes específicos, los estudios deberían ser entendidos como elementos que bien favorecen adquirir una madurez, progresiva, de vida (en el sentido de aprender a vivir). Todas las disciplinas pueden ofrecernos saberes útiles para ello.

Se concluyó que la socialización del conocimiento, la participación activa de los alumnos en las clases, permite discutir los contenidos tratados a partir de diversas perspectivas o puntos de vista. La superación personal, la madurez, es posible si se comprenden más ampliamente los distintos fenómenos sociales –que de alguna forma están contenidos en las materias tratadas en las distintas disciplinas– que se tornan problemáticos (como la pobreza, la homosexualidad y la discriminación). Pero esto no es algo exclusivo de un colegio, el conocimiento sobre los problemas sociales se aprende envuelto en la sociedad

misma, en la calle, con los amigos, en conversaciones familiares. Adquirir el conocimiento, los saberes culturales, y llegar a ser críticos de estos, son también tradiciones sociales.

La discusión de estas ideas, que si bien pueden ser entendidas como supuestos, permitió comprender que el proceso de aprendizaje realizado en el colegio, tiene sentido si el sujeto madura su forma de pensar y ser, si crece como ser humano y se va transformando en 'buena' persona. Y por buena persona se entiende aquel que posee valores como la solidaridad, la empatía, la comprensión y que es capaz de siempre compartir humildemente sus saberes. En el fondo, estudiar, aprender y cultivarse, son tres fenómenos que cobran significado si nos permiten hacernos, cada vez más, 'mejores' personas. Dicho de otro modo, si colaboran en que aprendamos a vivir bien y felices.

Si analizamos el discurso desde una perspectiva pedagógica, podemos decir que los estudiantes llegaron a conclusiones ampliamente discutidas en educación. La discusión sobre todos estos puntos mencionados, permitió más que rozar la periferia del objeto en cuestión, entrar en su núcleo. La conclusión final, ampliamente compartida, fue que los conocimientos cobran relevancia en la medida que aportan a que el sujeto se torne un ser de valores positivos. Los estudiantes, y no accidentalmente, entraron en la médula de la educación: es un ejercicio que por donde se le mire tiene, debe y siempre tener, un trasfondo moral.

En relación al diálogo, al cruce de opiniones y su discusión, podemos hacer al menos cuatro conclusiones: el enfrentamiento de diversos puntos de vista fue llevado a cabo en un ambiente de generosidad y empatía; los alumnos repitieron, en algunos pasajes, la acción de replicarse de manera justificada y sobre la base del respeto; supieron escucharse y decirse las cosas prudentemente; usaron bastante el humor como elemento de confianza.

b) Transcripción

(...)

DIRECTOR: creo que ya están casi todos. Bueno, vamos a comenzar. En esta ocasión también les mostraré algunas imágenes, ¿se acuerdan lo que hicimos la última vez?

THIAGO: sí, hablamos de violencia, ¿fue de eso que hablamos?

DIRECTOR: sí, ahora vamos a hacer lo mismo. Espera, me confundí, quería decir la misma dinámica, la última vez les iba mostrando imágenes y ustedes iban diciendo lo que veían, sentían o pensaban ¿recuerdan? Eso vamos a hacer ahora, pero discutiremos otro concepto, no la violencia.

MARÍA: ¿y de qué hablaremos?

DIRECTOR: rapidito vas a saber, ¿de acuerdo? Comenzamos (se proyecta de inmediato la primera imagen)



MARÍA: encuentro que se parece aquí, a la Biblioteca de hace tiempo atrás, ¿es aquí?

DIRECTOR: no, no, es otro lugar. Sería demasiada la coincidencia (risas)

MARÍA: a mí me gusta ver a los niños estudiando, cuando se concentran, hay algo lindo en eso. A veces me dan ganas de ser profesora. Creo que me gustan mucho los niños. Esa biblioteca se ve limpia, ordenada, ¿es una biblioteca verdad?

DIRECTOR: creo que sí. Solo una pregunta, María, ¿por qué te llama la atención la limpieza y orden del lugar donde dices que estudian esos niños?

MARÍA: es más comfortable estudiar en un lugar limpio. Yo no me puedo concentrar si, por ejemplo, estoy haciendo las tareas en la cocina de mi casa y están los platos sucios, el suelo sin pasar un paño, con manchas y suciedad. No es cómodo, prefiero el orden. Me gusta mucho el orden, me hace concentrar más.

DIRECTOR: gracias, María. Rafael, ibas a decir algo...

RAFAEL: creo que el niño de camiseta negra está viendo su celular debajo de la mesa...

JULIANA: está leyendo. A ver, sí parece que mira su celular, lo tiene escondido debajo de la mesa.

CECILIA: no tiene nada, está leyendo. Él está mirando el papel que está en la mesa, yo creo que está leyendo. Solo tiene las manos debajo de la mesa.

DIRECTOR: yo también creo que está leyendo, creo que su vista es hacia la mesa y no veo ningún celular. Bueno, es confuso, pero pensemos que estudia o lee, ¿les parece? (aprueban). Cristina, ¿qué nos puedes decir?

CRISTINA: ¡ah!, lo que dijeron los demás, hay niños estudiando y la sala está ordenada, la biblioteca (corrigiéndose).

DIRECTOR: vamos a ir de aquí para allá (indicando el turno para hablar). Ignacia, te toca...

IGNACIA: yo creo que son niños que están leyendo o respondiendo una prueba.

DIRECTOR: leyendo ¿o?

IGNACIA: respondiendo una prueba.

DIRECTOR: Julio, nos quedamos con lo que dijo Ignacia, que están respondiendo una prueba. ¿Qué se necesita para responder una prueba?

JULIO: saber...

DIRECTOR: ¿solo eso?

JULIO: lápiz y goma también (risas), disculpe profesor, fue una bromita.

DIRECTOR: tranquilo, pero no has respondido...

JULIO: también estudiar, poner atención en clases, anotar lo que el profesor dice.

DIRECTOR: Hola Manuel, ¿cómo estás? (se incorporaba atrasado)

MANUEL: bien profesor ¿y usted? Disculpe el atraso...

DIRECTOR: bien, bien, gracias. Cristóbal, ayúdanos en una cosa. Julio dice que para responder una prueba hay que estudiar, poner atención en clases y tomar apuntes. Y para eso, ¿qué se necesita? A ver, te pregunto de otra forma, ¿qué necesita una persona para poseer esas actitudes? Me refiero a estudiar, prestar atención...

CRISTÓBAL: no sé, ¿saber tomar apuntes?

DIRECTOR: previo a eso, ¿qué condiciones debe tener? Pensemos, por ejemplo, en la psicología de la persona. Roberto, ¿puedes ayudar a Cristóbal?

ROBERTO: no entendí muy bien la pregunta, profesor.

DIRECTOR: ¿alguien entiende lo que estoy preguntando?

EMERSON: creo que yo entendí.

DIRECTOR: a ver...

EMERSON: si es lo que pienso usted está hablando de qué cosas, actitudes dijo usted, debemos tener para estudiar, hacer las tareas, prestar atención. Lo mismo me pregunta mi mamá siempre, por eso creo que debemos tener ganas de estudiar. Mi mamá me dice que somos flojos en todo, que nos falta más voluntad para hacer las cosas. Es verdad eso, a veces queremos divertirnos solo, y nos olvidamos de hacer nuestras tareas de la escuela, de estudiar, no nos da ganas de hacer eso. Esto no está bien. Pero igual es difícil sentir motivación. ¿Es eso?

DIRECTOR: yo no pensaba en nada, tú lo estás diciendo. Ahora, ¿puedes explicar lo que dijiste un poco más? eso de tener ganas.

EMERSON: sí, puedo. Yo creo que somos medio perezosos, bien perezosos a veces, bueno, yo no tanto, igual consigo aprobar todas las disciplinas, pero no me gusta estudiar, no siento tantas ganas. A veces sí, depende de la materia de estudio, si es 'tipo' historia, sociología, filosofía, me animo, pero si es 'tipo' matemática, química, no siento muchas ganas porque no me gustan esas materias.

JAVIERA: me pasa igual, pero a mí sí me gustan esas materias, las que no me gustan son las que te gustan a ti.

DIRECTOR: ¿ni por obligación las estudian?

EMERSON: no es cómodo sentirse obligado a algo que tú crees no te servirá de nada.

DIRECTOR: ¿por qué la matemática y la química no te servirán de nada?

EMERSON: bueno, algo deben servir, por algo las enseñan, pero no creo que sean cosas indispensables para vivir.

DIRECTOR: ¿las disciplinas que te gustan sí son indispensables para vivir?

EMERSON: ¡ah! es cosa de gustos también. Igual si las tengo que estudiar para una prueba, yo estudio. No me quejo tanto, pero no me gusta.

DIRECTOR: gracias Emerson. Denme solo un minuto (terminaba de anotar algunas cosas). Fernanda, pasaré a una nueva imagen, dinos lo que ves y lo que piensas, ¿está bien?



FERNANDA: sí. ¡Qué lindo!, un papá ayudando a su hijo con las tareas de escuela. Yo creo que es el papá... ¿es el papá?

BEATRIZ: parece viejo, yo creo que es el abuelo...

MANUEL: cómo son ustedes... son las mujeres las que no pueden tener hijos cuando son viejas, los hombres pueden. Hasta un anciano puede tener un hijo...bueno, da lo mismo, hay un señor que le ayuda a un niño a hacer tareas. Mejor me quedo quieto (hubo risas)

DIRECTOR: Marcos, ¿en qué piensas? Te veo quietito hoy desde que llegaste.

MARCOS: solo estoy sosegado, estoy con sueño, los viernes siempre estoy con mucho sueño. Es el último día de clases y no tengo más energías. Me tengo que levantar muy temprano, profesor.

DIRECTOR: no te preocupes, puedes hablar cuando quieras.

MARCOS: no, no, puedo hablar. Yo veo lo mismo que ellos ven, un hombre, no sé si el papá o el abuelo, enseña o ayuda a hacer las tareas a su hijo, nieto, qué sé yo. Eso es algo muy importante, cuando los padres, el abuelo, la persona que sea, ayudan a los hijos, cuando dan consejos, cuando nos dicen que debemos estudiar. Yo creo que esas cosas son bonitas. Bueno, es mi opinión.

DIRECTOR: ¿es una bonita imagen esa que vemos?

MARCOS: sí, claro que lo es.

BEATRIZ: sí, es bonita. Me hace recordar cuando era niña y mi mamá me ayudaba a hacer las tareas, los trabajos con nota. Mis compañeras iban para la casa y hacíamos las tareas en grupo, mi mamá nos hacía comida. Eran momentos lindos.

DIRECTOR: ¿por qué eran momentos lindos?

BEATRIZ: era divertido.

DIRECTOR: ¿hacen lo mismo ahora?

BEATRIZ: no mucho, los intereses son distintos, creo yo.

DIRECTOR: ¿por qué?

BEATRIZ: nos preocupan más cosas, no solo estudiar.

DIRECTOR: Cecilia, sobre lo que dijo Beatriz, ¿no puede también ser que los intereses de los padres también cambian?

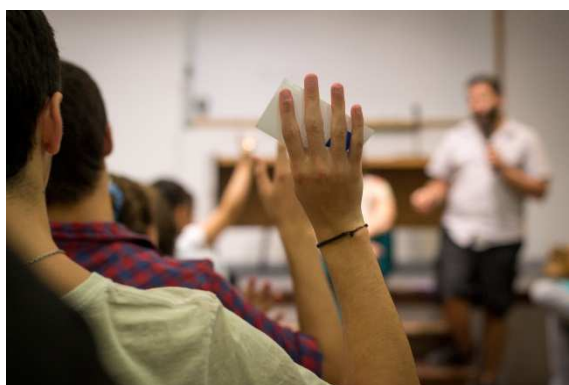
BEATRIZ: sí, yo creo que sí.

CECILIA: sí, 'tipo' nos dan mayor atención cuando somos niños. Nosotros 'tipo' nos liberamos cuando grandes, queremos hacer otras cosas no solo estudiar.

DIRECTOR: ¿qué puedes decir de eso?

CECILIA: las cosas cambian. Pero nosotros tenemos la responsabilidad. Somos nosotros, no ellos, los que están estudiando.

DIRECTOR: gracias, Cecilia y Beatriz. Ya volveremos a lo que has dicho, lo acabo de anotar. Ahora les mostraré la última imagen.



DIRECTOR: ¿por qué crees que levantan la mano?

JULIO: no sé, pueden ser muchas cosas, profesor.

DIRECTOR: como cuáles...

JULIO: están preguntando algo.

DIRECTOR: ¿y qué simboliza preguntar algo?

JULIO: cuando un profesor explica algo y uno no entiende pregunta.

DIRECTOR: ¿solo eso puede significar levantar la mano? Thiago, puedes ayudarnos...

MANUEL: no, también para decir algo. Disculpe, preguntaba a Thiago.

DIRECTOR: no importa, habla Thiago y luego tú...

THIAGO: ¿participar? No sé, no me imagino nada.

DIRECTOR: ¿para qué tú levantas la mano cuando estás en clases?

THIAGO: para participar, preguntar algo, sobre lo que el profesor explicó, para dar mi opinión, esas cosas. No anima una clase donde solo escuches.

DIRECTOR: gracias, Thiago. Emerson, si una persona levanta la mano en clases, para preguntar algo, o para dar su opinión, ¿por qué será?

EMERSON: voy a hablar por mí. Yo levanto la mano para saber si entendí bien, para tirar mis dudas.

DIRECTOR: ¿cuál es el origen de tirar tus dudas?, ¿por qué crees que lo haces?

EMERSON: para aprender mejor las materias.

DIRECTOR: gracias, Emerson.

EMERSON: solo eso, me va a dejar así... ¿está bien o mal lo que dije?

DIRECTOR: acuérdesse que ese juicio no me corresponde a mí, es a tus compañeros. María nos va a ayudar ahora. María, Emerson habló de aprender mejor las materias. ¿Por qué es mejor?, ¿concuerdas?

MARÍA: concuerdo. Yo hasta hago ‘cursinho’ para aprender mejor las materias e ingresar a la universidad.

DIRECTOR: y si las universidades no existieran ¿ya no te importaría?

MARÍA: no sé, creo que sí, siempre es bueno saber mejor las materias que se pasan en el colegio.

DIRECTOR: ¿te refieres a aprender?

MARÍA: sí, es lo que venimos a hacer acá, yo creo.

DIRECTOR: gracias, María. (luego de un breve momento) Beatriz, antes de hacerte una pregunta, quiero leerte mis apuntes, demás también presten atención y vayan pensando en una respuesta. Hasta ahora –resumiré– han dicho que existe placer de ver a los niños estudiando, María hasta tiene ganas de ser profesora. También han dicho que es necesario estudiar para las pruebas, poner atención en clases y tomar apuntes, y que para eso debía haber motivación, ‘ganas’ fue la palabra que dijeron. El estudio es necesario no solo en el Colegio, también en casa y ojalá, si es posible, con algún adulto. En clases es bueno preguntar las cosas para comprobar si uno ha aprendido bien, e importa mucho dar la opinión sobre algo. Todas estas cosas las han terminado en una palabra, la que dijo al final María, ¿cuál es?

MARCOS: aprender.

DIRECTOR: ¡qué atento estás Marcos, despertaste! (risas)

MARCOS: estoy sosegado pero prestando atención.

DIRECTOR: mi pregunta ahora es... esperen, déjenme hacerla bien... han dicho que para aprender uno tiene que tener, quizás cultivar, varias actitudes básicas, como prestar atención al profesor, preguntar, dar la opinión, estudiar en casa, etc. Mi pregunta ahora es, ¿por qué...? perdón, ¿por qué es bueno...? No consigo concentrarme, es que el calor no me deja concentrar y estoy de camisa gruesa. Estoy comenzando a sudar mucho, mejor voy a encender los ventiladores, ¿puedo encenderlos? (aprueban). Disculpen, ahora sí, ¿tienen ventiladores en clases?

JULIO: no, a veces es insoportable el calor. Yo no sé por qué está haciendo tanto calor, si no es el tiempo.

DIRECTOR: la semana pasada hizo frío. Pero bueno, gracias Julio. Ahora sí, ya tengo la pregunta. Intenté considerar las ideas que ustedes fueron diciendo. La haré de varias maneras para ver si me entienden mejor: ¿cuál es la necesidad de aprender?, ¿por qué debemos aprender cosas? Me refiero a su importancia, ¿cuál será?, ¿nos sirve de algo para la vida? Beatriz, tú comienzas, pero te daré un momento. (en unos breves instantes)

BEATRIZ: yo creo que para ser mejor, superarse, esas cosas son importantes para mí. Cuando uno aprende cosas se vuelve más madura también.

DIRECTOR: Beatriz, qué interesante, puedes justificar lo último que dijiste, ser más madura.

BEATRIZ: uno sabe más cosas. Creo que mientras más estudio, leo, sobre todo las novelas que da la profesora de portugués, siento que... no sé cómo hablar, siento que maduro, aprendo más cosas y eso me da más conocimientos.

DIRECTOR: ¿para qué es necesario saber más cosas?

BEATRIZ: es que está difícil la pregunta profesor... deme tiempo.

DIRECTOR: sí, sí, claro. Cecilia, ¿quieres hablar?

CECILIA: sí, quiero. Voy a decir lo que yo creo. Cuando yo estudio y me saco una buena nota, me siento feliz, 'tipo' cuando recibo un regalo de cumpleaños. Cuando me saco mala nota, me siento triste, siento vergüenza y escondo las pruebas, no se las muestro a mis papás (risas).

RAFAEL: todos hacemos eso...

DIRECTOR: gracias, María.

CECILIA: soy Cecilia.

DIRECTOR: ¡disculpa, Cecilia! me confundí. Has dicho algo que no habíamos discutido, eso del placer y la tristeza que puede generar el resultado de una prueba. Manuel, te haré una pregunta muy simple y a partir de lo que Cecilia dijo, eso de la felicidad y la tristeza. ¿Qué sientes cuando te sacas una buena nota?

MANUEL: (ríe mucho) me pongo feliz, pero me pasa muy poco (en tono gracioso y todos ríen).

DIRECTOR: ¿y por qué te pasa poco?

MANUEL: no estudio mucho, no me gusta. La verdad, profesor, es que no estudio nada. Pero soy experto para copiar a mis compañeros (risas).

DIRECTOR: ya te imagino copiando... (risas), pero dices que te pones feliz si te sacas una buena nota. Tú dijiste que pocas veces pero eso no importa. Lo importante es que te pones feliz. ¿Por qué entonces no estudias si sacarte una buena nota te hace feliz?

MANUEL: es bueno recibir una buena nota, uno se siente feliz. El problema es que no es algo muy alegre estudiar (lo dice con gestos divertidos y todos ríen).

DIRECTOR: gracias, Manuel, hoy llegaste iluminado con las bromas...

MARCOS: yo creo que aprender tiene que ver con una cosa personal, 'tipo' superarse, saber más cosas del mundo, qué es el universo, no sé, comprender las cosas de Dios. Aprender es importante, porque ganamos más conocimiento. La nota, para mí, no es lo más importante, me importa más lo que conseguí aprender. Yo también hago 'cursinho', porque quiero hacer un buen ENEM¹²³, pero no es eso para mí lo más importante. También estudio porque, no sé, es bueno, siempre es bueno saber más. No me gusta tanto, 'tipo' dejar de hacer todas las otras cosas que uno tiene que hacer solo para estudiar, pero reconozco que es importante y por eso estudio, porque aprender tiene muchos aspectos positivos. Y me pasa lo mismo, me siento triste cuando saco una mala nota y feliz cuando saco una buena nota.

¹²³ Examen Nacional de Enseñanza Media, es la prueba nacional de ingreso a la educación superior federal.

DIRECTOR: ¿en qué te ayuda aprender cosas para tu vida?

MARCOS: depende de la disciplina. Sociología para aprender sobre nuestra sociedad, sobre los problemas sociales, eso es importante. En esa clase uno discute de política, de la libertad, ahora mismo estamos leyendo a Rousseau. Me gustó Rousseau, su idea de democracia y esas cosas. Otras materias también, por ejemplo Biología, porque también importa conocer las cosas de la naturaleza, cómo funciona nuestro cuerpo. En esa clase hemos discutido sobre sexualidad, sobre el aborto. Unos compañeros de curso hicieron una presentación de cosas que yo no conocía, no sabía que había una teoría que dice que los seres humanos, los niños –perdón–, por cosas ‘tipo’ biológicas, tienen grandes posibilidades de ser homosexuales cuando adultos. Para mí eso era una cuestión cultural. Bueno, pues siempre aprendemos cosas buenas.

DIRECTOR: gracias, Marcos. Disculpa, te haré una última pregunta, ¿de qué te ayudó a ti, como persona, haber comprendido algo más sobre la homosexualidad?

MARCOS: yo todo el tiempo pensé en la discriminación, porque los homosexuales son discriminados en este país, y si es cierto que los homosexuales nacen siendo así... a ver, no sé decirlo, hay cuestiones biológicas que los hacen ser así, el profesor de Biología dijo que era muy posible, entonces la discriminación es súper injusta. Yo soy evangélico pero no soy tonto. Me ayuda que un tío que vive conmigo no vaya a ninguna iglesia, él es agnóstico, me hace pensar más las cosas que vemos en la iglesia evangélica con mi mamá. Para la iglesia evangélica los homosexuales están en pecado. Yo no estoy seguro de eso, creo que la homosexualidad es un problema social que debemos comprender mejor, porque si no comprendemos las cosas podemos discriminar. Hay gente que dice que los homosexuales son ‘animales’. Eso me da mucha rabia.

CECILIA: hasta les pegan. Yo sé de una vez que sucedió eso en la Calle Augusta, ¿la conoce profesor?

DIRECTOR: sí, es una calle bien multicultural, van chicos de diversas tendencias y gustos. La calle queda en la Av. Paulista. A mí me gusta mucho esa calle.

CECILIA: a mí también. Ahí les pegaron a unos homosexuales. Siempre les van a pegar ahí porque ahí se juntan siempre.

DIRECTOR: es difícil de entender eso. Marcos, solo te haré una pregunta más: ¿el conocimiento, aprender más cosas, nos sirve para ser críticos de las cosas del mundo? Piensa en el ejemplo de la homosexualidad. Has dicho que antes pensabas de otro modo, pero que las clases de biología te sirvieron para tener una nueva visión de la homosexualidad. ¿Crees tú que si esas personas que golpean a los homosexuales –esas personas que mencionó Cecilia– hubiesen participado de las clases en las que tú has estado, las de biología, harían lo mismo? Quiero decir, si esas personas estudiaran la homosexualidad, en el ambiente en el que tú lo estás haciendo, ¿harían lo mismo?, ¿irían a golpear a los homosexuales de la calle Augusta?

MARCOS: no sé, yo creo que no, porque si leyeran, estudiaran, abrieran un poco más su mente, no harían eso. Educarse en una escuela ayuda en eso y en muchas otras cosas más, el tema de la

delincuencia, por qué existe la pobreza, esas cosas importantes hay que estudiarlas para comprenderlas mejor.

DIRECTOR: ¿y de qué sirve comprenderlas mejor?

MARCOS: tener más visiones, no solo una.

DIRECTOR: gracias, Marcos, has hablado cosas muy interesantes. Bueno, vamos a quedarnos con un algo que dijo Marcos, eso de aprender sobre problemas sociales.

ROBERTO: pero esas cosas no se aprenden acá. Yo no tuve una clase de biología en donde hayamos estudiado eso que dijo Marcos de la homosexualidad...

DIRECTOR: no estoy entendiendo bien, ¿podrías explicar un poquito más?

ROBERTO: sí, puedo. Yo creo que los problemas sociales se aprenden en la calle, cuando uno ve a la gente pobre, cuando uno ve las noticias y se entera de la corrupción, de la maldad de los delincuentes, de lo que dijo Marcos, la discriminación a los homosexuales –cuestión que pasa acá–. La educación no solo está en los libros, en las revistas, uno aprende cosas fuera del colegio también. Yo creo, es mi caso, que aprendí muchas más cosas sobre problemas sociales fuera del colegio que aquí dentro, con mis amigos también aprendo cosas importantes para la vida. Tengo un amigo gay y me da lo mismo que sea gay. Él me cuenta las cosas que sufre.

MARÍA: sí pero en el colegio es distinto.

ROBERTO: ¿por qué es distinto?

MARÍA: porque... igual es difícil... igual concuerdo con Roberto, aprendemos muchas cosas en el hogar, con los padres, con los amigos, visitando lugares, conversando con las personas del ómnibus. Pero la escuela para mí es también muy importante, acá uno aprende de los demás, de los profesores. Yo agradezco a Dios siempre la vida que tengo. El colegio me sirve también para aprender más, para ser mejor persona, yo creo. Son muchas las ventajas, ‘tipo’ compartir y aprender. Eso es. Es difícil, a veces vemos el colegio como un lugar para aprender materias, los contenidos, yo creo que estudiar también te ayuda a otras cosas, no sé cómo decirlo, crecer. Tal vez es eso, crecer como persona. No sé qué piensan los demás, pero yo creo eso.

THIAGO: yo creo que es como dice la profesora de portugués, que más que escribir o leer libros, tenemos que ir pensando de qué nos ayuda hacer esas actividades. ¿Solo es importante aprobar una prueba? Yo creo que no. Cuando uno lee un cuento, o cuando en biología leemos sobre la reproducción, sobre el aborto, las relaciones sexuales, uno puede opinar también porque son cosas que vemos nosotros también en las noticias, conversamos en casa. Por eso es que el colegio ayuda en... el colegio te permite discutir, pensar. Nos ayuda en eso que dijo María.

MARÍA: en crecer como persona, es lo más importante.

THIAGO: es eso, en el colegio crecemos, ganamos más madurez.

DIRECTOR: gracias, Thiago. Lo que estoy entendiendo es que en eso de la madurez, el crecer como persona, es colegio ayuda mucho, colabora –disculpen–, pero también está la familia y la sociedad. ¿A eso se refieren?

THIAGO: sí.

DIRECTOR: también hemos dicho que aprender, estudiar, leer, sin importar la materia, son acciones que pueden ayudarnos a ser mejor persona. A veces a las personas que estudian mucho, y saben mucho, se les llama de cultos. Tal vez muchas veces usamos la palabra 'culto' para referirnos a alguien que sabe mucho, ¿no podríamos usar esa palabra para decir, por ejemplo, que alguien aprendió a ser correcto, educado, buena persona, comprensivo?, ¿ser culto se refiere solo a una persona que estudia y que sabe mucho? Javiera, ¿deseas responder?

JAVIERA: yo pienso que una persona culta es aquella que sabe mucho, uno aprende más cosas y se hace más culto. Es bueno estudiar para saber más cosas, pero lo que importa, como dicen ellos, es ser mejor persona, ¿qué saca uno si sabe mucho y es 'tipo' mal educado, irrespetuoso? yo conozco personas así y es desagradable estar con ellos. Hay compañeros que pelean por quién tiene mejores notas. Eso me parece innecesario.

JULIANA: si, eso es muy pesado, no sé qué se creen. Yo no tengo tan buenas notas, pero consigo pasar de curso. Hasta ahora nunca repetí de curso. Es pesado cuando los que se sacan buenas notas te miran con si tú fueras tonta, todo porque sacas una nota más baja. Pasa mucho aquí eso. Olvidan la humildad. A mí me da rabia una compañera que es así. El otro día en historia vimos una película que a pocos les gustó, a ella sí le gustó, y solo porque a nosotros no nos gustó nos dijo que no teníamos cultura, que éramos incultos. Es una pesada.

DIRECTOR: entonces te pregunto, ¿para qué debería servir el conocimiento?

MARCOS: yo sé...

DIRECTOR: solo un poquito, Marcos, esperemos que responda Juliana, ya te tocará tu turno de hablar.

JULIANA: es más importante ser buena persona que saber mucho. Al final eso lo premia Dios, ser bueno con los demás, comprensivo, no sé, tener valores.

DIRECTOR: Fernanda y después Marcos. Disculpa Marcos, Fernanda lleva tiempo levantando la mano.

FERNANDA: estoy un poco nerviosa, porque no sé si voy a hablar bien, soy muy tímida pero hablaré.

DIRECTOR: puedes hablar sin problema, nosotros te podemos ayudar, ¿está bien?

FERNANDA: es bueno aprender cosas, de eso estoy segura. Es bueno tirar buenas notas, que tus papás se sientan orgullosos. Si solo sacas buenas notas, demuestras que sabes y pero si no eres educado, humilde, saber no tiene sentido. A mí no me hace sentido eso. Para qué saber tanto si no eres respetuoso con los demás. Yo sé quién es la compañera que habla Juliana, porque nosotras somos compañeras de curso. Ella habla de una compañera que se cree mucho, que es insoportable. Podría ser más humilde, como otro compañero, que hasta tiene mejores notas que ella. Él nos ayuda, si tú no entiendes matemática él te ayuda. Yo creo eso, que uno debe ser humilde cuando sabe bien las materias, no andar haciendo sentir a los demás que son tontos.

MARCOS: ¿ahora puedo hablar?

DIRECTOR: sí, claro, solo un poquito (de tiempo). Fernanda, has dicho cosas muy interesantes. Sobre todo eso que el conocimiento debe traer humildad. Muchas gracias por tu comentario. Marcos, si vas a hablar, ¿podrías continuar con lo que estamos hablando?, ¿está bien?

MARCOS: sí, iba a decir lo mismo que ella (Fernanda). Yo creo eso también, soy compañero de Fernanda y Juliana, y sé quién es la persona que ellas están hablando. Ella es pesada, pero tampoco es tan pesada cómo ellas dicen. Yo igual consigo soportarla, a veces no. Hasta en el recreo estudia, está desesperada por dar un buen vestibular y entrar en la USP (Universidad de Sao Paulo). Todo el tiempo habla de la USP, no tiene otro tema de conversación, la USP, la USP, la USP. Está loca con eso, perdió la cabeza.

DIRECTOR: piensen que es posible que esa alumna tenga una enorme presión, intenten conversar con ella, tal vez cambie su forma de ser y se relaje un poco más. Bueno, cuántas cosas hemos hablado. Vamos a hacer un resumen para que sigamos conversando sobre un solo punto. El último punto que hemos tocado: saber, aprender y ser buena persona. Estoy hablando de eso. ¿Está bien? Es bueno parar un momento para no olvidar las cosas que hemos hablado. ¡Opa!, ¡lo había olvidado! ¿de qué tema estamos hablando? Disculpen, había olvidado hacer la pregunta.

MARCOS: (riendo) yo también me olvidé. Supongo que de aprender, de estudiar, ser mejor persona, esas cosas...

CRISTINA: (riendo) el profesor Miguel... que es divertido usted, parece muy serio, al principio como que el señor (refiriéndose a nosotros) me daba un poco de miedo, pero es simpático. Yo también a veces me concentro tanto que se me olvidan las cosas que debo hacer.

DIRECTOR: ¡Uf! a mí me pasa siempre eso de olvidar las cosas, a veces pierdo todo, por suerte ahora me acordé. Voy a mostrarles la última imagen. Ignacia, te noto medio... ¿pasa algo? (es una niña que siempre mostraba mucho entusiasmo y simpatía, en este encuentro se veía cabizbaja)

IGNACIA: no, no, estoy de buena por aquí.

DIRECTOR: ¿puedes leer lo que dice en la imagen?

IGNACIA: sí, ESTUDIAR Y CULTIVARSE

RAFAEL: yo sabía que era eso pero no quise decir nada...

MANUEL: él, el adivinador (en tono de chiste, lo que causa risas)

DIRECTOR: aparecieron los dos chistositos, ya los estaba echando de menos (risas). Justamente de eso hemos hablado todo este tiempo. Ahora les leeré algunas cosas, presten atención. Manuel y Rafael serán los primeros en hablar (risas), ¿está bien? (Manuel y Rafael se quejan pero aprueban). Bueno, hemos dicho que en el colegio se pueden aprender cosas importantes para la vida, que aquí es posible conversar temas de distintas materias, como biología o sociología, en donde podemos discutir temas sociales como la homosexualidad y la discriminación. Todas estas cosas que han hablado nos llevaron a una última idea: que si solo aprendemos las materias, los contenidos como como una computadora que guarda información no tiene mucho sentido. Han dicho que ser culto, saber cosas, tiene más sentido si lo que aprendemos lo podemos compartir. Terminaron concluyendo que aprender cosas debe hacernos mejores personas. Me explicaré

mejor. Estamos dialogando sobre 'estudiar y cultivarse', ya sabemos que estudiar es necesario, que nos cultiva, pero lo que demos saber mejor es qué entendemos por cultivarnos, por ser cultos. ¿Es solo una cosa de conocimientos?, ¿culto es aquel que sabe? En fin, quizás es mejor responder si estudiar es solo para aprender las materias o tiene que ver con algo que nos podría hacer, como ustedes dijeron, madurar, crecer, ser mejores personas. Una vez un profesor de Filosofía, nos dijo –a todo el curso– que la filosofía le había servido para hacerse más noble. Yo era jovencito, tenía unos 18 años, era mi primer año de universidad. Ustedes me hicieron recordar a ese profesor. Bueno, me salió un poquito del objetivo y no nos queda mucho tiempo... Manuel y Rafael, no se van a escapar (risas nuevamente) ¿Entendieron lo que pregunté?

(interviene la portera del colegio, que estaba desde hace varios minutos en el lugar, no en el círculo, sino ordenando unos libros en un rincón de la Biblioteca)

PORTERA: profesor, disculpe, no quiero dejar pasar la oportunidad para decir algo a Manuel. Estuve prestando atención a lo que están haciendo. Yo no sabía muy bien lo que usted hacía aquí con los alumnos. Disculpe haber entrado, pero necesitaba ordenar estos libros que me pidieron entregar a unos alumnos. Solo quería felicitar al grupo. A este chico, Manuel (Manuel ríe) ni yo lo puedo controlar. El otro día Manuel me faltó el respeto, ¿no es verdad Manuel?

MANUEL: sí, disculpe.

PORTERA: no, no, ya lo conversamos y lo solucionamos. Pudimos conversar. Profesor, disculpe, solo quiero aprovechar la oportunidad para decirle a Manuel que así como está aquí me gusta verlo, tranquilo y poniendo atención. Como un alumno respetuoso. Solo eso profesor, disculpe y muchas gracias.

DIRECTOR: no se preocupe, gracias a usted. Percibo que eres muy conocido en el colegio, Manuel (en tono de ironía, lo que causó risas). Ojalá pienses lo que te acaban de decir. Bueno, ahora responde mi pregunta, ¿puedes?

MANUEL: ¿puede comenzar Rafael? (risas)

RAFAEL: bueno, yo comienzo. Intentaré decir lo que pienso. Nosotros tenemos que estudiar, no nos gusta pero tenemos que estudiar, si no estudiamos reprobamos y nos quedamos burros (todos ríen). Ahora, si uno estudia y anda presumiendo como lo hace la compañera de ellos (refiriéndose a Marcos y Juliana) no está bien. Concuerto en eso que dicen, hay que estudiar no solo para sacar buenas notas, también para crecer, para ganar más conocimientos. Eso para mí es aprender.

DIRECTOR: gracias Rafael. Para ti aprender las materias debe hacernos crecer como personas. Manuel, pensando en lo que dijo Rafael, que en verdad es algo que se viene diciendo hace un tiempo, ¿podemos decir que el estudio nos debería hacer mejores personas? Qué tal eso de la disciplina, no hablo de portarse bien, sino de organizarse para tener tiempo para estudiar. Si estudiar nos permite cultivarnos, ¿cultivarnos significa solo aprender cosas, materias, saber del sol, de la luna?, ¿qué piensas?

MANUEL: pienso que es así. Si uno estudia y no consigue compartir las cosas que estudia con los compañeros, y tiene la misma actitud que la compañera de ellos (apuntando a Marcos y Juliana) no hace menor sentido. Comparto lo que dicen ellos. Es bueno participar en clases, 'tipo' hablar del aborto, de la discriminación, de la violencia, de los robos. Si estudiamos solo las materias seremos 'tipo' eso que usted dijo.

DIRECTOR: ¿qué dije?

MANUEL: una de esas computadoras (lo dice con rabia), un robot. Es bueno que uno aprenda cosas, yo no estoy en contra de alguien que estudia. Bien por él, es algo que le gusta. Pero que no sea un pesado por eso. Debería ser simpático, más humilde. Como su profesor, usted mismo lo dijo, que la filosofía lo hizo más noble. Eso es lo que importa al final. A mí me gusta un grupo que se llama Pearl Jam, de los Estados Unidos, es un grupo de rock muy bueno. Ellos tienen una canción que se llama "evolution". Debería ver el vídeo profesor. Se muestra a lo que va a llegar la humanidad, las guerras, que nos vamos convertir en unas máquinas pegadas a una computadora. Está bien saber cosas, pero que esas cosas nos hagan más buenos, mejores personas.

DIRECTOR: Manuel, te quiero decir que hablas muy bien. Ahora, me gustaría que definiéramos algo importante. Dijimos que el conocimiento nos debe hacer mejores personas, pero no hemos dicho qué es ser mejor persona, una buena persona. ¿Vamos por eso?

CECILIA: yo creo que se trata de ser educado, atento, gentil, comprensivo. Eso para mí es una buena persona. Alguien que se preocupa de los demás.

IGNACIA: estaba pensando en ese libro que usted dijo hace un tiempo que le gusta mucho.

DIRECTOR: ¿cuál?

IGNACIA: 'Meu pé de laranja-lima'

BEATRIZ: yo lo leí hace tiempo, es genial ese libro. Igual es triste, pero es genial.

EMERSON: sí, es muy bueno, a mí también me gusta mucho.

IGNACIA: sí, es un libro que nos dieron para leer en el colegio, en clases de portugués. Usted me dijo que era uno de sus libros favoritos de Brasil, yo sé por qué, porque es muy bueno, uno aprender cosas de Brasil, qué es la pobreza, qué es la imaginación, luchar por los sueños. Leer ese libro me ayudó a ser mejor persona, no estoy diciendo que yo sea 'tipo' un ángel, pero creo que el libro me ayudó mucho. Aprender, leer, es bueno. Yo me identifico con el niño que es el personaje principal del libro. Soy muy inocente y confiada en todo, pero soy así.

RAFAEL: queridos, fue el único libro que leí completo en mi vida, de todos los demás leí el resumen de Internet (todos ríen mucho)

DIRECTOR: te escucharan tus profesores de portugués, Rafael (risas)

CRISTÓBAL: yo vi la película y no leí el libro porque se acabaron en la biblioteca (risas)

DIRECTOR: pero viste la película completa o también hay un resumen (risas)

CRISTÓBAL: completa, pero tengo el libro en la casa. Lo voy a leer.

MANUEL: (riendo) mentiroso, ni lo vas agarrar...

CRISTÓBAL: sí lo haré.

DIRECTOR: no nos perdamos, estamos hablando de ser buena persona.

MARCOS: ser buena persona se trata de ser una persona íntegra, que está ahí cuando se necesita, que es humilde, solidaria, simpática, comprensiva. Yo creo que esos son valores que identifican a una buena persona. Esta vez no hablaré usando a Dios, porque he visto que personas ateas, católicas, de la cultura que sea, puede ser tan buena persona como un pastor o un creyente.

MARÍA: pienso igual.

DIRECTOR: entonces, ¿el ser buena persona no depende de las creencias? ¿de qué depende entonces, María?

MANUEL: depende de cada quien, los valores de una persona, ser bueno, hacer el bien, no es algo exclusivo de nadie. Toda persona puede ser buena. Yo estoy seguro de eso. En mi barrio hay nordestinos, hay negros, hay bolivianos, africanos, de todos lados. Y lo que importa siempre es que sea buena persona. Eso es en general, y siempre llama la atención, es agradable cuando una persona es solidaria, simpática, humilde. Uno quiere imitar a ese tipo de persona. Las cosas buenas atraen, llaman la atención.

MARÍA: concuerdo plenamente. El conocimiento, la escuela, la familia, todo eso nos ayuda en tener valores positivos. Yo creo.

DIRECTOR: Thiago, quizás te voy a dejar la pregunta más difícil, no, no difícil, yo creo que incómoda, y con esto vamos a terminar. Hemos dicho que acciones como estudiar, leer, aprender, socializar, nos pueden perfectamente ayudar a ser mejores personas. Entonces, ¿por qué no estudiar más? De cualquier forma es una tesis fuerte, porque conozco personas sin estudios que son muy buenas, ¿o no? Pero pensemos en el Colegio, en que usamos la oportunidad de estudiar, de aprender, de discutir con los compañeros, para madurar, crecer, como dijo María.

THIAGO: sí, personas sin estudios pueden ser igual o más buenas que las que no tienen. A veces hasta más buenas. Lo que sucede es el problema de la pereza, la motivación. A veces no es entretenido estudiar algo que no comprendes, no tienes cómo. En las matemáticas pasa eso, si no aprendiste acá con el profesor, no tienes cómo estudiar en casa.

MARCOS: pero tienes amigos, hay talleres de matemática en el Colegio. Luchar con la pereza no es fácil, a mí también me pasa. Pero creo que es verdad eso, cuando... cuando se estudia se toma más conciencia.

THIAGO: no se me ocurre cómo las matemáticas nos pueden ayudar a ser mejores personas, tengo dudas.

DIRECTOR: ¿los números no están en la sociedad?

THIAGO: ¿cómo eso?

DIRECTOR: cantidades de dinero, cantidad de votos en una elección, economía, etc.

THIAGO: sí, pero no entiendo todavía cómo las matemáticas nos pueden ayudar a ser mejores personas, ¿me lo puede decir usted?

DIRECTOR: eso no te lo puedo decir yo, pero podemos descubrir por qué. Claro, si es que realmente las matemáticas nos pueden ayudar a ser mejores persona.

THIAGO: no se me ocurre, por más que lo piense.

CRISTÓBAL: yo creo que las matemáticas nos pueden servir para organizar el dinero, no sé. Yo no sé ahorrar, gasto todo el dinero en un día.

THIAGO: pero eso no tiene nada que ver con las matemáticas. Una ecuación, ¿en qué te ayuda para ser mejor persona?

MARÍA: yo entiendo a Thiago, pero pienso lo siguiente. Si aprendes matemáticas, y eres bueno en matemáticas, ayuda a los que no son buenos, a los compañeros que no saben matemáticas. Utiliza lo que sabes para ayudar a los demás, no sé, no consigo pensar en otra cosa.

THIAGO: pero eso no tiene nada que ver con las matemáticas, es una cosa de la persona.

DIRECTOR: Manuel, usaré lo que dijo María. Imagina que una persona es buena para las matemáticas. Si usa sus conocimientos en matemáticas para ayudar a los demás, ¿las matemáticas no serán un puente para que él haga actos nobles?

MARÍA: para mí sí. .

THIAGO: ahora entiendo. Yo estaba pensando en números, en fracciones, esas cuestiones difíciles. Entonces estoy de acuerdo. Y ahora entiendo aquello que preguntaba antes...yo creo...

EMERSON: es simple, si uno quiere madurar, pues debe estudiar. Para mí es una buena motivación, pero difícil, debido a la pereza.

THIAGO: sí, es difícil, porque no siempre estudiar es entretenido. Bueno, hacer la cama tampoco es entretenido, pero dormir en una cama bien hecha es comfortable.

DIRECTOR: no podrías haber dado un mejor ejemplo, Thiago. El esfuerzo, la continuidad, no es algo fácil. Las motivaciones, de todos modos, son personales. Estas cosas tienen pensarlas bien, siempre les digo lo mismo. La discusión que hacemos aquí es bueno continuar pensándola. Ahora voy a sintetizar algunas cosas que conversamos:

- *Los estudios nos permiten saber más, crecer y madurar.*
- *Saber más no tiene mucho sentido si eso no nos hace mejores personas y si no sabemos compartir humildemente con los demás lo que hemos aprendido.*
- *Aprender para ser cultos es muy importante, pero no sirve de mucho ser cultos, estar llenos de conocimientos –como una computadora– si no somos amables, correctos, educados, con los otros.*
- *En síntesis, el conocimiento que vamos adquiriendo debe ayudarnos a superarnos, como alguien lo dijo por ahí, no solo sacar mejores notas, sino aprender a vivir con los demás.*
- *Y lo último que ahora discutimos, la pereza es algo que debemos combatir si queremos usar los estudios, el aprendizaje, como puente para ser buenas personas y compartir con los demás. Hay que esforzarse.*

Vuelvo a repetir, lo han hecho muy bien. Me he quedado pensando en la palabra ‘culto’. La verdad es que estamos muy acostumbrados a usar la palabra ‘culto’ para alguien que tiene un gran

acervo de conocimientos... voy a pensar mejor en eso. Han hecho un diálogo muy lindo. Muchas gracias.

THIAGO: gracias a usted.

PORTERA: (quien seguía escuchando la conversación) disculpe, profesor, no quiero interrumpir, pero no puedo. Lo mismo les iba a decir yo, piensen en lo que ustedes mismos han dicho. Me encantaría tener una grabadora para cada vez que hagan cosas malas hacerlos escuchar.

MANUEL: el profesor ha grabado. Pídale la grabación.

PORTERA: estoy bromeando...

DIRECTOR: (en tono de humor) a mí también me gustaría hacer eso que usted dice. Gracias. Les estoy pasando la hoja con el listado de palabras que quedan, marquen en una sola opción. Solo una, porque la semana pasada alguien marcó dos (el papel con el listado de palabras. Marcan una opción y se van marchando).

5.2.6 Quinto círculo: religiosos y abusos sexuales

a) Descripción y análisis:

La dinámica usada para trabajar este círculo fue ‘fichas de lectura’. Asistieron catorce alumnos (faltaron Ignacia, Rafael, Bruno y Julio) y la sesión duró cuarenta y un minutos.

Mientras levantábamos el universo vocabular, el concepto ‘religiosos y abusos sexuales’ se dio en el siguiente contexto y relevancia: Brasil es un país donde el cristianismo se vive intensamente, tiene la mayor cantidad de católicos (participantes y observadores) y aumenta cada vez más el número de evangélicos¹²⁴. En todos los estudiantes con los que tuvimos contacto existe la creencia en Dios; sin embargo, de acuerdo a sus propias opiniones, cuando se habla de Dios o de religión de inmediato se discute el tema de los abusos sexuales cometidos por religiosos. Por estas razones, es un problema que los y las alumnas consideran importante de dialogar.

Nuestra lectura del encuentro, como en todas las demás sesiones, estará enfocada a la construcción colectiva de ideas y a la actitud y comportamiento moral frente al diálogo y al tema generador. Explicamos:

¹²⁴ Souza, A., (2007) *Igreja Católica e Mercados: a Ambivalência entre a Solidariedade e a Competição*. Rio de Janeiro: Revista Religião e Sociedade, vol. 27, nº 1

En primer término, para no caer en arbitrariedades, tocamos el tema ‘religión y abusos sexuales’ a partir de la lectura de dos breves textos que describen casos de pedofilia y efebofilia atribuidos tanto a la Iglesia Católica como al Movimiento Evangélico.

En un comienzo, surgieron emociones de desagrado y rabia, evidentes en comentarios como la condena a muerte, la cadena perpetua o el cercenar los órganos reproductivos de los abusadores. Estas emociones iniciales, entendibles debido a la gravedad del tema, poco a poco fueron desapareciendo para abrir espacios a una discusión más constructiva. En primera instancia, la lectura del texto permitió establecer conclusiones simples pero certeras, las que al ser problematizadas obtuvieron una profundidad progresiva. En fin, el diálogo permitió el surgimiento de las siguientes ideas:

- La pedofilia, y efebofilia, es condenable en cualquier persona. Sin embargo, cuando se trata de religiosos, específicamente padres o pastores, causa mayor impacto. Los cristianos esperan de estas personas un guía espiritual, sujetos capaces de encaminar a los fieles a Dios (entidad valorada por los y las alumnas como una absoluta bondad). Por ello, es totalmente contradictorio que un padre o pastor cometa este tipo de actos. Dios es usado como un medio para ganar la confianza de los niños y luego abusar sexualmente de ellos.

- Pero, ¿quién o quiénes son los responsables de esto? Según los estudiantes, apoyados en parte en lo que decía el texto, la responsabilidad es primeramente de la persona que realiza el acto, luego de la iglesia a la pertenece. Por último, se discutió si era válido pensar si las personas que van a misa, que ciertamente hacen posible la mantención de ambas iglesias, colaboran en este tipo de actos por el simple hecho de participar. La conclusión fue que todo ser adulto tiene conciencia moral, es decir, sabe si lo que hace está bien o mal (una hipótesis bastante discutida). Las iglesias, en este contexto, tienen una responsabilidad menor, puesto que no pueden controlar todas las cosas. Su responsabilidad radica en que es la responsable directa de haber otorgado la misión clerical a estos sujetos. Las personas que asisten a misa fueron liberadas de toda culpa, están en su derecho y libertad de continuar participando de las ceremonias. El ir a misa, formar parte de una institución en donde se cometen este tipo de actos, no debe ser entendido como una responsabilidad.

El diálogo, como en las sesiones anteriores, fue llevado a cabo en un adecuado ambiente moral y de confianza. El cruce de opiniones, similares, diversas u opuestas, permitió tener una visión más amplia del objeto cognoscible. Los juicios morales establecidos tuvieron, en términos kantianos, un carácter normativo evidente. Era de esperarse aquello debido al polémico tema en cuestión (los abusos sexuales a menores), en donde iban a evaluarse las formas de actuar. El tema de diálogo, tuvo un complicado inicio puesto que causó sensaciones inmediatas de repudio. Sin embargo, en la medida que el

intercambio de ideas avanzaba el objeto de debate se tornó cada vez menos sensible y sí más comprensivo; el discurso disminuyó en el uso de emotividades y aumentó el uso de fundamentos.

b) Transcripción:

(En una pequeña sala en que algunos tuvieron que participar de pie. La Biblioteca no estaba disponible)

DIRECTOR: Vamos a comenzar, aunque estoy sintiéndome como una sardina, ¡qué apretados quedamos! (risas)

CRISTINA: sí, ¿no hay otro lugar?

DIRECTOR: me dijeron que este era el único, pero no es tan malo, solo que no puedo estirar las piernas porque choco con las de Javiera (risas). Bueno, ya estamos aquí. ¿Vamos a comenzar? (aprueban). Hoy vamos a hacer diálogo a partir de una dinámica distinta a las anteriores. No veremos imágenes, vamos a leer unos textos sobre un tema muy polémico, que desde hace años viene siendo discutido en Brasil. Vamos a conversar sobre religiosos y abusos sexuales. Les pasaré un texto, la verdad son dos noticias breves, pero una la corté en unas partes porque era muy larga. (Se van pasando la lectura entre ellos). ¿Quién puede leer la primera parte?

THIAGO: yo quiero, ¿toda la hoja?

DIRECTOR: toda la parte de la izquierda.

THIAGO: está bien.

«IGREJA NO BRASIL NÃO TEM IDEIA DO QUE FAZER COM ABUSOS SEXUAIS

Líderes católicos não "têm ideia" do que fazer em relação aos abusos sexuais cometidos por sacerdotes no Brasil, onde a pedofilia é "mais tolerada culturalmente" do que em outros países ocidentais, informou um especialista brasileiro nesta quarta-feira.

"Não há ideia do que poderia ou deveria ser feito", afirmou o padre Edênio Valle, um psicólogo conselheiro da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e que fornece orientação a padres, em um encontro no Vaticano sobre o tema.

"Medidas e procedimentos efetivos por parte da Igreja no curto, médio e longo prazo, até onde eu sei, não estão sendo planejados", disse. "Problemas secretos não são debatidos seriamente", acrescentou. "Não há locais de amparo, recuperação e cuidado para as vítimas. Geralmente, elas são apenas removidas da cena", disse.

Valle afirmou que há boa vontade na Igreja brasileira - em parte devido à insistência do Vaticano - para encontrar "respostas urgentes e competentes", mas isso se tornou mais difícil pela tolerância cultural pela pedofilia. "Esta moderação relativa em relação aos escândalos dos

padres católicos é devido ao fato de que a pedofilia e a efebofilia são comportamentos culturalmente mais tolerados no Brasil do que na Europa ou na América do Norte", explica. A efebofilia é definida pela preferência sexual de adultos por adolescentes.

Valle disse que os bispos brasileiros devem adotar uma posição clara contra o abuso sexual em todas as suas formas, assim como estabelecer comitês especiais para conduzir pesquisas, inspecionar a implementação de regras e prover apoio às vítimas.

A Igreja Católica foi atingida por milhares de escândalos de abuso nos últimos anos, a maior parte na Europa e nos Estados Unidos. Funcionários do Vaticano alertam que muitos casos na África, Ásia e América Latina ainda não vieram à tona.

A conferência de quatro dias na Universidade Gregoriana do Vaticano tem por objetivo aplicar na Igreja Católica com mais força as estritas regras contra abusos adotadas em países como os Estados Unidos, onde os escândalos dos abusos foram divulgados primeiro.

DIARIODEPERNAMBUCO.COM.BR

08/02/2012 »

DIRECTOR: Emerson, ¿deseas decir algo? (hizo gestos de rabia durante toda la lectura)

EMERSON: sí, quiero. Me da asco, solo eso, me da asco la Iglesia.

ROBERTO: es horrible, ¡yo mataría a todos esos abusadores!

JAVIERA: cadena perpetua es lo que se merecen, pero nunca van presos.

JULIANA: es triste, es muy triste, porque se supone que son personas que deberían ser muy buenas, por el trabajo que hacen, hablan de Dios y esas cosas.

CRISTÓBAL: la Iglesia Católica está jodida, los padres son todos unos pedófilos.

MARÍA: yo no sé si todos, yo soy contraria a la Iglesia Católica, pero personas buenas y malas hay en todos los lugares. ¿Qué es la efebofilia?

DIRECTOR: se denomina acto de pedofilia cuando es a un niño, a un menor de doce años, efebofilia cuando es abusado un adolescente, de trece años hasta los diecisiete.

CRISTÓBAL: ¡son todos unos desviados! Pedofilia, efebofilia, da igual. Como no pueden tener relaciones sexuales, buscan a los niños, adolescentes tímidos, qué asco. Yo los mataría.

DIRECTOR: los estoy viendo algo enfadados, es un tema difícil. Ya vamos a continuar discutiendo estas cosas. Ahora vamos a leer la otra parte del texto, este tiene datos que considero son un poquito más explícitos, ¿puedes leer, Manuel? Tienes una voz fuerte...

MANUEL: sí, sí, puedo. Yo les cortarí el pene, pero eso es malo también. Es caer en lo mismo que ellos. Disculpen, me equivoqué.

«PASTOR EVANGÉLICO É SUSPEITO DE TER ABUSADO DE SEIS MENINAS, DIZ MP

Uma das vítimas tem 10 anos e é portadora de síndrome de Down. Pastor evangélico ficou preso por duas semanas e foi solto, em Ariquemes.

[MANUEL: ja una niña con síndrome de Down!, esto sobrepasa los límites. ¡Y el pastor está libre! ¡Esa justicia brasileña no tiene remedio! (continúa leyendo con rabia)]

Quatro mães denunciam pastor evangélico por ter abusado sexualmente das filhas delas, em Ariquemes (RO). Devido às denúncias registradas na Polícia Civil, o pastor Sérgio Galvão ficou preso durante 14 dias, mas obteve liberdade provisória. Segundo o Ministério Público, seis crianças entre sete e 11 anos de idade foram vítimas do pastor. (...) A mãe de duas vítimas conta que o primeiro caso foi descoberto no fim de agosto, quando uma criança de 10 anos revelou abusos sexuais por parte do pastor da Igreja de Deus Pentecostal do Brasil, localizada no Bairro União I.

A técnica em enfermagem, que prefere não ter o nome divulgado, conta que frequentava a igreja há quatro anos e que o pastor também abusou sexualmente de suas duas filhas, uma de oito e outra de 10 anos, portadora de síndrome de Down.

“Minha filha chorava muito, até que contou que o pastor a beijou na boca, com língua e passou a mão nos peitos,” “Eles [os da igreja] começaram a conversar conosco e disseram que tínhamos que perdoá-lo [pastor Sergio]. Depois ele [o pastor] chegou e confessou que havia beijado a menina e passado a mão no corpo dela e disse que este era o lado podre do evangelho”, lembra.

[MARÍA: ¡qué vergüenza!]

A filha da encarregada de lavanderia ainda brinca de boneca e gosta de desenhos animados. A menina, que tem 11 anos, conta que estava a caminho da escola, quando o pastor ofereceu uma carona, mas ressalta que ele teria parado no meio do caminho. “Ele [pastor Sérgio] começou a passar a mão no meu peito e vagina e me deu um beijo na boca com língua. Ele disse que se eu contasse para alguém, ele irá matar toda a minha família e que quando tivesse 13 anos, iria me roubar”, lembra.

DIARIO GLOBO01.COM.BR

26/11/2012 »

DIRECTOR: gracias Manuel. Bueno, es una lectura que a nadie deja contento. Yo entiendo que tengan rabia, los veo un poco enojados, ¿quieren comenzar a discutir ahora mismo? Les propongo primero ver la comprensión. ¿Qué dicen los textos? Ya sabemos que el tema central es el abuso sexual de parte de algunos religiosos.

MARÍA: la Iglesia Católica está al tanto de todo y está intentando investigar... dice (lee parte del texto) «Funcionários do Vaticano alertam que muitos casos na África, Ásia e América Latina ainda nao vieram à tona»; igual algo están intentando hacer.

EMERSON: sí, pero dice que no hay un buen planeamiento para eso, pero igual acá dice que «há boa vontade da Igreja brasileira», o sea, están dispuestos a colaborar.

FELIPE: yo quedo con rabia, pero veo mucho este crimen, en noticias, periódicos, en todos lados se comenta esto, y desde hace muchos años. Es un problema de la iglesia brasileña, ya nadie les cree.

DIRECTOR: ¿sólo brasileña?

FELIPE: bueno, acá dice de las iglesias de todo el mundo, África, Estados Unidos, Europa, Asia.

DIRECTOR: entonces, ¿podemos partir el diálogo pensando que discutimos un problema discutido a nivel mundial?

FELIPE: sí, porque pasa aquí y en todo el mundo. Vi un documental sobre esto, ocurre en casi todas las religiones.

DIRECTOR: ¿podemos decir también que el tema está siendo ampliamente debatido y se está intentando frenar?

FELIPE: sí, el texto lo dice.

DIRECTOR: bueno, nosotros lo vamos a debatir aquí también...

CECILIA: no solo la iglesia católica, la evangélica también tiene este tipo de pastores pedófilos.

MARCOS: aquí se habla de las dos iglesias, eso está claro. Hablemos entonces mejor del tema, religiosos y abusos sexuales, para no hacer tantas distinciones. Ya sabemos que se trata de la Iglesia Católica y la Iglesia Evangélica. A mí me toca el tema, ustedes saben (es evangélico). Creo que a todos, hay católicos y adventistas aquí también.

DIRECTOR: comenzaremos por la última palabra que dijo Cecilia, pedofilia. Sabemos que la pedofilia la puede cometer cualquier persona, sin embargo parece que cuando se trata de religiosos causa más impacto ¿es correcto eso?

MARCOS: la pedofilia es lo mismo para todo el mundo, padres, pastores, personas comunes, solo que cuando son padres, pastores, acaba siendo más... termina llamando más la atención. El error de ellos acaba teniendo un impacto mayor en las personas.

DIRECTOR: ¿concuerdan los demás con el comentario de Marcos?

MANUEL: sí, es eso. (los demás también aprueban con gestos)

DIRECTOR: ¿por qué concuerdas, Juliana?

JULIANA: es un crimen hediondo.

DIRECTOR: hay muchos actos que pueden llamarse crímenes ¿por qué algunos son peores que otros?

JULIANA: algunos son más fuertes, la pedofilia es uno de esos.

DIRECTOR: ¿por qué son más fuertes? Pensemos no en nuestra mirada, como nosotros vemos las cosas, quizás convendría aquí pensar en la persona que es estuprada, ¿qué daño le causa?

JULIANA: atenta contra su dignidad.

DIRECTOR: qué interesante, ¿cuánto atenta contra la dignidad entonces es lo que permite medir un crimen?

JULIANA: depende, en Brasil por robar un auto te dan más años en la cárcel que por estuprar. Pero yo creo que debería ser al revés.

DIRECTOR: ¿estás diciendo que un crimen debería medirse por cuánto daño hace a la persona, a su dignidad más que a su bolsillo?

MARCOS: debería ser así.

JULIANA: sí.

MARÍA: para mí es claro que sí.

DIRECTOR: ahora, déjenme preguntarles algo haciendo uso del concepto dignidad. ¿La dignidad herida de un niño abusado es la misma que la dignidad herida de una mujer adulta abusada?

JULIANA: sí, yo creo. No sé, es peor porque se trata de un niño, de un ser inocente.

MANUEL: ninguno de los dos se va a recuperar de lo que les han hecho. Es lo mismo. Pero yo creo que es peor cuando se trata de un niño.

DIRECTOR: ¿estás diciendo que la dignidad tiene relación con la inocencia? es decir, mientras más inocente sea la persona, más se atenta contra su dignidad cuando es abusada. Recuerdo tu reacción cuando leíste que había sido abusada una niña con síndrome de Down...

MANUEL: sí, creo que sí, da más asco, es más sucio.

DIRECTOR: entonces creo que ya sabemos de lo que hablamos. Y quizás esta pequeña parte del diálogo nos ha servido para entender por qué las reacciones ante un problema como el que discutimos son tan fuertes. Interesante lo que han dicho. Bueno, ¿podemos entonces decir que hablamos de un problema mundial, que afecta la Iglesia Católica y Evangélica y que se trata de un crimen que hiere directamente la dignidad de personas inocentes por esencia?

JULIANA: sí, y que eso lo hace más repudiable. (los demás aprueban con gestos)

DIRECTOR: gracias, ya sabemos la relevancia de lo que hablamos. Ahora, pensemos en lo siguiente: ¿qué diferencia hay entre que lo haga una persona común –no sé si esa es la palabra– y una persona que dirige una iglesia, sea padre o pastor?

CRISTÓBAL: da más asco, causa más impacto porque se supone que ellos están más cerca de Dios.

JULIANA: hay que ver los dos lados de la moneda. Las dos caras son un peligro. Una persona normal no hace eso, ellos (los padres o pastores), por una parte ayudan a las personas con la oración, pero por otra abusan de los niños.

DIRECTOR: déjame ver si te entendí, ¿estás diciendo que hay que separar las cosas? una cuestión es el padre que ayuda a las personas en la fe y otra es el mismo padre que comete este tipo de abuso, ¿es eso?

JULIANA: para mí son esas las dos caras de la moneda. Con mi mamá una vez conversamos eso. Siempre que entrevistan en la televisión a personas que conocían a los padres que han hecho eso, las personas dicen que eran buenas, que jamás se imaginaban que harían algo así. Por eso es que yo creo que hay dos caras de la moneda.

DIRECTOR: interesante reflexión, ¿alguien puede comentar lo que dijo Juliana?

MANUEL: eso es porque es difícil comprender cómo pueden hacer eso personas que uno supone están más cerca de Dios. Dios es bueno, no veo excusas.

MARCOS: yo no sé si se trata de dos caras de la moneda. Para mí dos caras de la moneda puede ser, 'tipo', los pobres y los ricos, como cuestiones contrarias que no se consiguen ver. Para mí la vida de estos religiosos es una vida de mentira. Rezan todos los días, intentan orientar la vida de otras personas, acercarlas a Dios, pero después hacen lo peor que puede hacer alguien, estuprar a una persona, abusar de un niño, hasta con síndrome de Down. Eso es terrible.

JULIANA: a eso me refiero, que tienen una doble vida, por un lado ayudan a las personas, hacen las misas, pero por otra parte estupran a personas inocentes, eso es hediondo.

MARCOS: entonces creo que pensábamos lo mismo. Me confundí con eso de las dos caras de la moneda que tú decías.

DIRECTOR: esta idea de dos caras me ha pensar en lo siguiente: hay dos acusaciones comunes, se habla de la iglesia y de los padres, o pastores. Entonces, podríamos... ¿están de acuerdo en separar a la iglesia de lo que hacen algunos de sus padres, o de la iglesia evangélica?, ¿podemos recriminar a la institución por algo que hace una parte relativamente menor?

MANUEL: no, ellos trabajan ahí. La Iglesia tiene la culpa.

DIRECTOR: pensemos en una empresa que produce alimentos. Un vendedor, o repartidor de los productos, toma una serie de alimentos vencidos, les cambia la etiqueta y los vende dejándose el dinero para él. ¿Qué culpa tiene la empresa que el trabajador haga esto?

MANUEL: es difícil explicarlo, pero creo que no, yo no puedo decir esta familia es mala, si solo el hermano menor anda haciendo cosas malas. Toda la familia puede ser muy buena, el papá, la mamá, los otros hermanos. Es injusto decir que toda la familia es mala si solo una persona es mala. No sé si me entendieron.

DIRECTOR: para todos, la familia no tiene responsabilidad en que el niño - ¿dijiste niño? -

MANUEL: un hermano

DIRECTOR: un hermano, en fin, que un miembro de la familia, haga cosas malas. Cristina, ¿qué piensas de eso?

CRISTINA: a veces sí, a veces no. Una familia puede enseñarte todo lo bueno, pero si te juntas con malas personas te vuelves mala persona también. Entonces la familia no tiene toda la culpa.

DIRECTOR: intenta aplicar tu razonamiento al tema de las iglesias y los sacerdotes...

CRISTINA: que la iglesia no tiene la culpa de que estas personas hagan eso.

DIRECTOR: ¿por qué no?

CRISTINA: porque no puede controlar todas las cosas.

MARCOS: yo creo que ese es el problema, representan a las iglesias y las iglesias hablan de Dios. Dios es bueno. Pero igual es bueno separar al padre que abusa, al pastor pedófilo, de la institución a la que representa.

MANUEL: no puedes hacer eso, estás equivocado, es muy simplón tu comentario, yo creo.

DIRECTOR: intenta, Manuel, no usar palabras que puedan dejar triste a una persona. Simplón es medio ofensivo.

MANUEL: nos conocemos, somos amigos, no va a quedar enojado. Yo creo que las iglesias sí tienen culpa, deberían tener más control. Además, las iglesias protegen en muchas oportunidades a estas personas para que no se ensucie su imagen pública –la de las iglesias– para que la gente siga creyendo en ellas.

CRISTÓBAL: yo no soy muy religioso, pero creo que es injusto condenar a toda una institución por lo que hacen unas pocas personas que la representan.

DIRECTOR: aplicaré tu lógica a al tema de los padres, pero no sé si es posible. Si es posible separar a la persona de la institución, entonces, ¿podemos separar a la persona del acto que comete? O sea, ¿podemos hacer un juicio sobre la pedofilia sin juzgar al pastor pedófilo, a él, como persona que hace cosas buenas y malas? Es algo que Juliana comentó con eso de las dos caras...

FERNANDA: yo creo que lo que más duele, porque yo sé las cosas que pasan, los pastores, los padres atraen a las personas, les quitan el dinero, y además, abusan de los niños. Eso es lo más grave. Pero hay algo más terrible, usar ese poder, porque igual en ambas iglesias el padre y el pastor son personas que tienen más poder para atraer a los niños. Eso es más feo todavía y lo que más duele. Yo por eso no separaría a la persona de lo malo que hace.

DIRECTOR: ¿los demás concuerdan?

MARCOS: sí (todos los demás aprueban)

DIRECTOR: voy a insistir un poquito más en esto. Leí por ahí, o escuché, no lo recuerdo, que en el supermercado del Shopping Butanta, ¿ustedes lo conocen?, queda cerquita de aquí, un niño se electrocutó al poner su mano en una heladera para conservar las carnes, no murió, gracias a Dios, pero quedó con gravísimas heridas y quemaduras. Los gerentes y dueños del supermercado culpieron totalmente al servicio de mantenimiento y no se sienten para nada responsables. Los padres recriminan que el supermercado no envió siquiera una carta de disculpas, ¿qué opinan de eso?

MARÍA: está mal, tienen que hacerse responsables. Ellos contratan a las personas.

DIRECTOR: si es correcto lo que tú dices, las iglesias... ¿qué pasa con ellas?

MARÍA: si vemos así las cosas, creo que responsabilidad tienen. Pero la mayor responsabilidad está en los padres y pastores, en ellos como personas. Al final son personas como nosotros.

EMERSON: tiene la misma conciencia que todos nosotros. Eso está claro. Saben cómo yo sé qué es bueno y qué es malo. Yo creo que los encargados de mantenimiento tienen la mayor parte de la culpa, pero fueron los gerentes quienes los contrataron y el accidente ocurrió dentro del supermercado. Creo que es lo mismo que ocurre con los pedófilos, ellos pertenecen a una

institución que les dio el poder para hacer misas y guiar a las personas a Dios. Entonces, las iglesias también tienen algo de culpa. Pero la mayor culpa es de la persona. Como dijo ella (María) son personas como nosotros.

CRISTINA: usan a Dios para hacer otras cosas.

FELIPE: es complicado, porque igual nosotros hacemos juicios 'tipo' iglesia mal parida, pero olvidamos que la iglesia no se puede hacer responsable de todo. Igual tiene que responder por el abuso, pero quien más tiene que responder es la persona.

DIRECTOR: muchas gracias, han dicho cosas muy interesantes. Antes que hablemos otras cosas, resumiré lo que hasta ahora conversamos: si hay algo en que todos estamos muy de acuerdo es que la pedofilia es un acto repudiable, sea quien sea que estupre a un niño, padre, personas comunes, es horrible. Pero también dijimos que por el rol que tiene un padre o pastor dentro de una iglesia, sea católica o evangélica, o cualquier iglesia, es más repudiable debido a que estas personas deberían ser más cercanas a la bondad. También comprendimos que no se puede separar totalmente, en el juicio, a la persona de la institución que representa, pero tampoco podemos decir que la culpa es toda de las iglesias. Y concluimos que los padres o pastores que hacen este tipo de cosas son las más culpables. Yo tengo algunas dudas de eso, pero no importa, no importa, ni debería haberlo dicho. Disculpen, se me salió. Yo comparto sí, lo que ustedes dicen. En fin, si algo de culpa tienen las iglesias, por mínima que sea, voy a preguntar: la persona que va a misa, me refiero a personas como ustedes, que hacen que la iglesia se mantenga de algún modo ¿tiene algo de culpabilidad?, o sea, ¿puedo yo ir a un lugar, donde se celebra a Dios, en donde han ocurrido este tipo de crímenes?, la pedofilia en los sacerdotes, pastores, que es real y hemos visto que sucede mucho más de lo que pensábamos -basta solo buscar casos- ¿no es motivo suficiente para no ir más a una iglesia? Ustedes dicen que los padres, los pastores, ayudan a las personas a acercarse a Dios. Han dicho también, que Dios es bueno. Entonces, ¿es necesario practicar una religión para ser buena persona, sabiendo que en la institución ocurren este tipo de cosas?

MARCOS: no, no lo es. Hay gente muy buena que no va a la iglesia, que tiene buen carácter, gente tranquila, decente, íntegra. Pero hay que tener cuidado, porque en la iglesia también hay gente buena, pero también mala, que se cree, mira en menos, que son engreídos, pero también hay personas que eran borrachos, que andaban metidos en la droga, y que entran a la iglesia y se liberan de estos males. Yo he visto eso muchas veces, conozco casos personalmente. Por eso creo que en lugar de salirse de la iglesia, si uno cree en Dios y le gusta ir a misa, hay que proteger lo bueno que tiene la iglesia. Yo no veo algo malo en querer proteger lo que uno cree. El pastor a mí me ayuda mucho. Es cierto que uno puede leer la Biblia solito en casa, yo lo hago, pero a veces necesitamos compartir lo que entendemos de la Biblia, un pastor nos puede ayudar en ese tipo de cosas. Cuando uno lee la Biblia solito, no aprende todo, necesita de un pastor que sabe más. La Biblia dice que uno no puede conocerlo todo, un padre, un pastor te ayuda a comprender mejor.

MARÍA: es que desde niños que nos dicen qué cosas están mal. Sabemos qué cosas están mal, entonces no podemos dejar de recriminar lo que hacen estas personas. Ellos vienen de hacer un curso de teología, ellos viven para eso. Nuestra cultura dice que eso está mal, ellos saben que eso está mal. Hay que repensar todo lo que uno hace antes, por un bien propio. Pero yo creo que ese no es motivo suficiente como para decir: '¡ah! este pastor estupro a una niña, no voy más a la iglesia', si uno tiene las cosas claras, y sabe que eso es muy malo, y le gusta ir a misa, entonces que vaya y que ayude en que esas cosas no pasen. En mi iglesia lo conversamos mucho, el pastor no se hace el tonto. Él nos dice que aborrece el acto que hacen estas personas, pero que igual ama a la persona porque es una obligación dada por Dios. Entonces hay que enseñar que esas cosas no se hagan más. Creo que de eso se trata, no 'tipo' "yo soy culpable por ir a la iglesia donde se abusa de los niños", yo no hice eso, no tengo por qué sentirme culpable. Me sentiría culpable si yo sabía que un pastor hacía eso y no hice nada. Ahí sí me daría vergüenza.

DIRECTOR: voy a pedirles que se haga...

CRISTÓBAL: (a nosotros) ¿usted creen en Dios, va a misa?

DIRECTOR: temía que alguien iba a preguntarme eso, es difícil explicar mi posición, pero no puedo yo siempre ser el que hace las preguntas, ¿verdad? (risas). Antes tenía muchas dudas sobre la existencia de Dios, cuando nació mi hijo, sí creí en algo divino. A veces creo menos a veces más, pero he leído que eso es normal y pasa hasta en los papas. Más bien soy un admirador de las parábolas de Jesús, de su sistema de comunidades de igualdad. Nadie vale más que otra persona. Bueno, no hablaré mucho de mí porque escapa del tema. Espero haberte respondido. Solo quiero decir soy un creyente observador. La verdad es que el nacimiento de mi hijo marcó mi fe, quiero creer que mi amor por mi hijo y esposa va más allá de lo terrenal, y eso me basta. Estar también con ellos luego de nuestras muertes es algo que no consigo pensar que no existe. No hacer el mal es lo que intento todos los días.

DIRECTOR: María, te he visto escribiendo, ¿qué escribes?

MARÍA: qué bonito lo que dijo. A mí me cuesta pensar así, porque vivo una vida religiosa, creo que es importante para ganarse la vida eterna con Dios. Pero como creyente le digo que así será, que estará con su familia siempre. Como todos. Sí, he tomado apuntes, es que el tema me interesa.

DIRECTOR: ¿nos puedes leer lo que has escrito? Sería bueno para el grupo...

MARÍA: sí, leeré. La pedofilia es un crimen horrendo, y no importa quién haga eso, porque sigue siendo horrendo porque atenta contra la dignidad de las personas. Cuando los pedófilos son padres o pastores, por la obligación moral que ellos tienen llama más la atención. Se condena más en los padres y pastores. La culpa es más del padre o pastor que hace eso, porque como cualquier persona tiene conciencia.

DIRECTOR: ¿hablas de conciencia moral? eso creo que no hablamos de eso, ¿es una conclusión tuya?

MARÍA: sí, eso. Saber qué es bueno o malo. Hacerse responsable conscientemente de lo que uno hace. Hablo de eso.

DIRECTOR: a ver... es que es algo que no habíamos pensado. (luego de un instante) Fernanda, quizás es difícil lo que te voy a preguntar, pero me gustaría nos ayudaras a resolver algo. María habla de conciencia y responsabilidad, culpa, dijo ella, te voy a leer una parte del texto: «Eles, os da igreja, começaram a conversar conosco e disseram que tínhamos que perdoá-lo, ao pastor. Depois ele chegou e confessou que havia beijado a menina e passado a mão no corpo dela e disse que este era o lado podre do evangelho» ¿qué conciencia de culpa es esa?

FERNANDA: para mí está claro, dice que la culpa la tiene el lado malo del evangelio, para muchos evangélicos el diablo se metió en la Biblia en algunas partes. Es como decir no fui yo, sino el lado malo del evangelio, eso es ridículo.

MARCOS: pero eso es verdad, en la Biblia se metió el diablo...

FERNANDA: no importa si eso es verdad o no. La Biblia no estupra niños, lo hacen los padres, los pastores, que son personas, igual que tú. Dios dice no hacer daño a los demás y eso es lo que importa. Eso es claro y me parece que no hay discusión. En el mundo eso que hizo el pastor es malo. El pastor continúa haciendo cosas sucias, primero estupra, luego culpa a la Biblia. Es lo último que se puede esperar de una persona, que culpe a un texto sagrado de lo que hace.

DIRECTOR: ¿qué tipo de conciencia es esa?

FERNANDA: se está quitando la culpa dándosela a la Biblia. Es una conciencia trastornada, fuera de lo real. Hasta puede ser una excusa. Es muy torpe la defensa del pastor.

MARÍA: no sabemos por qué lo hace, no sabemos si en verdad él tiene esa conciencia. Si realmente cree que es una parte mala de la Biblia, como él dice, o si trata de quitarse la culpa. Lo que sabemos es que responsabiliza a la Biblia por sus malos actos. Como creyente y lectora de la Biblia, mucho más del Nuevo Testamento, puede decir que él está loco o no quiere asumir la culpa.

DIRECTOR: gracias, María y Fernanda, los demás concuerdan con lo hemos dicho hasta ahora sobre la conciencia (aprueban). Manuel, seguiré con el tema de la culpa y la conciencia ¿qué piensas de la conciencia moral de las personas que continúan yendo a misa?

MARCOS: me equivoqué. Es verdad, sí, no se puede culpar a la Biblia de algo así.

DIRECTOR: ¿han visto lo que ha hecho Marcos? Te felicito. Siempre es bueno ceder con humildad.

MANUEL: profesor, yo creo que eso se llama libertad.

DIRECTOR: ¿puede decirnos por qué?

MANUEL: deme un tiempo...

DIRECTOR: sí, claro.

MANUEL: bueno, creo que sí uno tiene la conciencia limpia no tiene de qué temer, si uno es libre puede decidir. Si no has hecho nada, y estás en contra de la pedofilia, pues tienes la conciencia limpia. Si crees que en las misas te encuentras con Dios, y eso te ayuda, pues anda a misa. Eso es libertad.

EMERSON: y si la misa la hace un cura pedófilo...

MANUEL: no tienes cómo saber, para eso está la fe. Si sabes, acúsalo y no asistas a sus misas. Es muy feo lo que hicieron esos religiosos, pero deben hacerse responsables por lo que hicieron, porque está mal. Las iglesias no tienen toda la culpa, la culpa es mayor en la persona que abusa de los niños. Igual a veces somos injustos cuando acusamos a alguien, algo, disculpen, la Iglesia.

EMERSON: el texto dice que el problema no ha sido tomado con mucha seriedad por parte de la Iglesia. Eso es culpa para mí, no veo cómo no. Si tú visitas una institución que está haciendo muy mal las cosas, y peor si se trata de pedofilia, estás de algún modo colaborando. Dios no es exclusividad de la Iglesia, de ninguna iglesia. Las iglesias no son necesarias para tener un encuentro con Dios.

JULIANA: concuerdo con él en lo primero. No es necesario ir a misa, pero yo asisto a misa y no me importa decirlo, pero no concuerdo en lo otro que dice. Los que vamos a misa, a la iglesia, perdón, no nos tenemos que sentir culpables porque existen curas que han hecho estas cosas feas, lo que se debe hacer es nunca pensar que eso está bien, 'tipo' cubrir esos crímenes o hacerse la tonta. Eso estaría mal. Por eso creo que lo mejor es luchar para que estas cosas no se repitan.

EMERSON: sí, sí, tú tienes razón. Cada cual es libre de vivir una vida religiosa, desde que no defienda este tipo de actos, no lo oculte y los combata.

MARCOS: es injusto asignar algo de culpa a todas las personas que van a misa por lo que hacen unas pocas personas que la representan.

DIRECTOR: entonces, Marcos, ¿estas cosas son discutidas realmente en las iglesias? ¿no será esa una buena medida?

MARCOS: en mi iglesia se discute, no cuando se hace la misa, porque eso es un momento sagrado. Se habla en otros momentos, en el descanso, antes de entrar. No mucho, es verdad, no mucho, pero se habla.

DIRECTOR: si se quiere crear conciencia de este mal, entonces, ¿qué se debería hacer? Juliana...

JULIANA: no sé, conversarlo, luchar contra él, preguntarle a los niños cómo están, si les ha pasado algo, eso.

MARCOS: entiendo lo de la conciencia, eso siempre se dice, debemos crear conciencia de las cosas que pasan. Discutir, informarnos. Creo que eso sería una buena protección, no sé qué piensan los demás...

MANUEL: me da pena saber que un pastor no entiende que el problema fue él y no la Biblia. Es raro. Es difícil, porque creo que si es capaz de hacer una misa entonces debe ser capaz de darse cuenta lo que hace. Si lo hace es consciente.

DIRECTOR: gracias, Manuel. Entonces, una cosa es cierta: ustedes dicen que la mayor responsabilidad está en los padres y pastores, puesto que son conscientes de los que hacen, pero ¿hasta qué punto eso es verdad? Pensemos en los padres, están obligados al celibato, ¿será correcto eso?

EMERSON: eso lo conversamos siempre. Es demasiada presión para seres sexuales como los seres humanos. Es difícil no tentarse al sexo, más hoy en día, donde las personas se visten muy

provocativas y el sexo es expuesto en todo cuanto es lugar. Si un padre usa a un adulto para satisfacer su necesidad sexual, que es biológica, será delatado rápidamente y será expulsado de la iglesia. Por eso usan a los niños, porque piensan que no hablarán. No sé bien, igual es complicado, porque un pastor sí puede tener hijos, ser casado, pero también hay casos.

DIRECTOR: Marcos, nos ayudas un poco ¿cómo es la vida sexual de un pastor?

MARCOS: ah, la Biblia dice que es solo para reproducción. Solo para eso y es un acto de amor, no solo de satisfacción biológica.

DIRECTOR: las mujeres de los pastores, ¿suelen ser muy religiosas también?

MARCOS: sí, claro, guían mucho a las otras mujeres.

DIRECTOR: ¿puede decirse entonces que el pastor ve limitada también su naturaleza sexual?

MARCOS: sí, claro, pero yo no diría limitada, sino controlada, educada, como acto de fe. Solo para la reproducción.

MANUEL: entonces es igual que los padres. Quizás las limitaciones de su sexualidad generan este tipo de actos. Buscan resolver este problema en el lugar donde menos esperan que se sepa, con los niños. Es difícil hacer una condena en estas condiciones.

DIRECTOR: vuelvo a preguntar entonces, disculpen complicarles el asunto. Si consideramos que la actividad religiosa de los sacerdotes y pastores les limita bastante su naturaleza sexual –les hablo de hipótesis, eso no lo sabemos, lo estamos imaginando y discutiendo– y es una cuestión que es prácticamente una exigencia de las iglesias que representan, ¿no estará la iglesia siendo demasiado exigente en este punto, al límite de generar que los padres y sacerdotes sí busquen realizar su sexualidad? Y ya sabemos cómo en algunos casos...

MANUEL: las iglesias ponen sus reglas. El que quiere entrar ahí que las respete, si no, que haga su propia iglesia, más libre. Yo creo que se deberían elegir mejor a los padres entonces. Las iglesias deberían fiscalizar con psicólogos o especialistas, mediante entrevistas, o cosas así. Es tan difícil profesor, no se me ocurre algo concreto.

FERNANDA: yo creo que si lo pensamos de ese modo sí hay bastante responsabilidad de las iglesias, porque ellas habilitan a esa persona para hacer misas y encaminar a las personas a Dios. Sí hay culpa.

DIRECTOR: entonces, ¿qué castigo se te ocurre, y para quién debería ir con mayor o menor intensidad? No, eso es muy difícil, mejor se los dejo en la conciencia de cada uno.

CRISTÓBAL: yo creo que hay que pensar bien qué sucede. A mí no me gusta ser injusto, porque cuando han sido injustos conmigo lo he pasado mal. Pero creo de cualquier forma, que alguien debe asumir la culpa. La Iglesia ha pedido perdón, es cierto, los padres y pastores, no sé si todos, yo creo que sí. Una condena por algo así es difícil, pero la justicia manda.

CRISTINA: para mí el que hace eso tiene más culpa, porque sabe lo que hace. Si se descubre que la Iglesia sabía de estas cosas y no hizo nada, otras personas de la Iglesia tienen que responder por lo sucedido. Yo creo que eso ha pasado, lo he leído y ha salido en la televisión. Solo cuando fue muy escandaloso todo, la Iglesia tomó medidas, antes no.

DIRECTOR: Ha sonado el timbre hace poquito, y estaba tan interesante lo que dialogábamos. Han discutido muy bien. Siempre me sorprenden. No será necesario hacerles un resumen esta vez, porque han demostrado tener bastante claridad en el asunto. Solo les he dejado el tema de la culpa un poco abierto para que lo resuelvan ustedes mismos. Rescaten de la discusión lo que crean verdadero. Disculpen, si me permiten les haré una última pregunta que se me vino a la cabeza, ¿sienten luego de la conversación la misma rabia que tenían al comienzo, cuando “xingaram”¹²⁵?

MANUEL: (riendo) se acordó de eso. Igual ‘tipo’ conversando las cosas como que nos sosegamos un poco, pero igual da rabia.

MARCOS: la rabia no pasa, pero qué vamos a hacer.

FERNANDA: es un tema difícil de conversar porque hay sentimientos en el medio. Uno es creyente, y eso de la pedofilia no es fácil cuando eres creyente.

MARÍA: ¿por qué?

FERNANDA: por el daño que se hace. Uno quiere hasta nunca más pisar una iglesia. Pero igual lo haré por lo mismo que hablamos, no podemos culpar a la institución de todo. Hay padres muy buenos también, y pastores también muy buenos, yo conozco.

DIRECTOR: gracias por todo. Se me olvidó sacar una copia para cada uno del listado de palabras (que quedaban para hacer la elección). Está cada vez más corto (se los mostramos). En fin,elijamos oralmente la palabra que vamos a dialogar, y rapidito que sus profesores me van a matar por tenerlos todavía aquí conmigo.

(Leímos el listado en voz alta y los alumnos eligieron conversar sobre ‘apoyo, afectividad y comprensión familiar’; se despidieron y se marcharon).

5.2.7 Sexto círculo: apoyo, afectividad y comprensión familiar

a) Descripción y análisis:

La didáctica utilizada para este círculo fue ‘lectura de un texto’. El encuentro duró alrededor de cuarenta y tres minutos y contamos con la presencia de quince participantes. Faltaron Fernanda, Cristina y Rafael. En el contexto del descubrimiento de las palabras generadoras, el concepto ‘familia’ se mostró como uno de las temáticas de mayor interés. Dentro de los elementos que se espera formen parte del entorno familiar, tres fueron considerados como los más importantes: el apoyo, la afectividad y la comprensión.

¹²⁵ Reclamaron fuertemente.

A diferencia del círculo anterior, en donde hicimos lectura de dos textos breves, esta vez estimamos necesario emplear solo uno (para no agotar tiempo en la lectura y centrarnos más en la discusión). Se trata de una parte de la Constitución Política de Brasil, específicamente los artículos 226 y 227. El primero estipula la familia como la base de la sociedad, y el segundo trata los cuidados especiales, de parte del Estado y la familia, que han de tener los niños y adolescentes para el desarrollo de su personalidad y su sano crecimiento. Pensamos que la lectura de estos dos artículos era positivo para el diálogo con los alumnos por dos motivos, especialmente: la protección de la familia es considerada dentro del marco de la ley; los artículos de la Constitución escogidos apuntan a valores claves para el cuidado de los niños y de la unión familiar (la dignidad, la recreación, el respeto, etc.).

En cuanto a la construcción colectiva de saberes, se destaca que los y las participantes fundamentaron que:

Para el buen convivir, la sociedad necesita de personas bien educadas. Ser bien educado es poseer valores vitales para relacionarnos con los demás, para desenvolvemos en el espacio público. En cuanto a la composición de la familia, hubo divergencias. Hay quienes defienden la idea que esta debe ser compuesta por padre, madre e hijos; mientras que una relativa mayoría diverge de esta concepción tradicional. Son legítimas, desde que haya amor y protección, la familia uniparental; aquella en donde no hay presencia de los padres biológicos sino de familiares o tutores; una familia compuesta por padres del mismo género (aun cuando es sabido que por ley en Brasil esto último no es posible, se comprendió como legítimo).

Pero esta divergencia fue respetada. Donde hubo consenso fue en lo que se refiere a los cuidados necesarios para la unidad de la familia. Este cuidado no es exclusivo de los parentales, también de su prole hacia estos; vale decir, es una responsabilidad compartida por cada uno de los miembros. Estas conclusiones fueron hechas a partir de la narración de experiencias problemáticas, ‘reales’ o ‘posibles’ dificultades que atraviesa una familia, y que sin ‘apoyo, comprensión y afectividad’ son difíciles de superar.

Todos los valores que envuelven la estructura familiar se fundamentan en uno solo: el amor. Pero no es un amor simple y completamente libre, sino también un ‘deber de amar’ y un ‘deber de proteger’. Amar nos hace responsables, pero es un compromiso que se funda en la alegría de realizarlo. Desde otro ángulo, este *deber de amar*, puede también ser entendido como un constructo social, existe la ‘presión’ de la sociedad que exige ser buen padre, buena madre y buen hijo.

El amor hacia la familia, sentimiento que se construye desde la infancia, debe ser protegido en el día a día, en los acontecimientos relevantes, y principalmente en las

controversias que nos conducen a elevar al máximo las disposiciones sentimentales y emotivas hacia el núcleo familiar. El amar a la familia constituye un estar-preocupado-de y un donar-se a la acción de proteger la unidad. En el fondo, el amor cobra vida en actitudes como el apoyo y la comprensión. Es un preocupar-nos del otro, es la puesta en práctica de una actividad donativa. Nos donamos en el amor. Y es en la acción de amar y de proteger donde encontramos y revelamos nuestro ser-hacia-la-familia.

En cuanto a la actitud dialógica de los participantes, su forma de ser y actuar en relación al intercambio de ideas, tuvieron a nuestro juicio un salto digno de considerar. Actitudes como valorar y respetar la opinión del otro, ceder ante el mejor argumento y participar activamente del diálogo se dieron de la misma manera que en los encuentros anteriores. Por ello, en esta oportunidad subrayaremos otros aspectos. Primeramente, algo que hemos venido enunciando desde hace tres círculos atrás: brindar la oportunidad para que los alumnos se cuestionaran directamente, que aprendieran a tomar una actitud dialógica interrogativa, dentro de los límites posibles.

Sobre la observación anterior, nos importa mencionar que el hecho de brindar espacios para que los alumnos adopten un diálogo interrogativo y construyan conocimientos sin necesidad de nuestra intervención, no significa que nuestro rol desaparece por algunos instantes. Simplemente cambia su modo de proceder, no tomamos una actitud pasiva mientras los estudiantes se cuestionaban e intentaban edificar entre ellos mismos argumentos válidos sobre el objeto cognoscible. Nuestro rol, es un silencio activo, en la espera de volver a entrar en la discusión cuando se necesaria. Desde otra mirada, es un ejercicio que busca promover el autodespliegue dialógico de los estudiantes, al servicio de una autonomía para el grupo.

Por último, nos importa destacar dos fenómenos interesantes ocurridos en este encuentro:

a) Argumentar mediante ejemplos de la vida propia. Apoyar una opinión mediante el uso de ejemplos personales, viabiliza dos cosas a la vez: para quien emite, el auto entendimiento; para quien escucha, la recepción crítica de la experiencia del otro. El uso ejemplos reales posibilita ejercicios de auto comprensión y de hospitalidad. El narrar una experiencia propia puede favorecer la resignificación de esta. Una experiencia acogida es una construcción nueva de ideas de mundo.

b) Los conocimientos construidos en el círculo, no quedan estancados en este. En la sesión anterior fue discutido el tema 'religiosos y abusos sexuales'. Finalizada esta, un alumno se quedó un momento para contarnos que unos días atrás vio en los noticieros una crítica hacia la Iglesia Católica, en referencia a casos de pedofilia. Le llamaron la atención

los juicios que el conductor del noticiero hacía sobre el problema. De los cuales, de hecho, el alumno discordaba. ¿Por qué divergía? Porque no correspondían a los argumentos que el grupo construyó, sobre este mismo tema, en el círculo anterior. Indiferente si la opinión del conductor del noticiero era justificable, el alumno pensó a partir de lo discutido con el grupo. Es decir, el muchacho brindó continuidad al círculo, al pensamiento.

b) Transcripción:

(...)

DIRECTOR: ya podemos comenzar, están casi todos. Hoy vamos a hablar sobre un concepto importante, que nos involucra a todos. Haremos el diálogo a partir de la lectura de un texto breve, como lo hicimos la última vez, pero ahora el texto será más cortito. Es este que les estoy pasando. Por favor, repártanselo. ¿Alguien desea leer?

BRUNO: yo quiero.

DIRECTOR: gracias, Bruno. Intenta leer fuerte.

BRUNO: está bien:

« A Constituição Política Da República Federativa Do Brasil, diz no artigo 226 que

“A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.”

E sinala no artigo 227 que

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Vamos dialogar:

- Achas que a família é a base da sociedade?

- Concordas como o artigo 227, quitarías ou agregarías mais algo?

- Que pode ser entendido como uma família?

Pois hoje vamos falar sobre “APOIO, AFETIVIDADE E COMPREENSÃO FAMILIAR”. Estão prontos?»

DIRECTOR: ¿alguna pregunta sobre el tema (nadie se manifiesta), entendieron todo?

BRUNO: es interesante.

DIRECTOR: ¿les parece comenzar respondiendo las preguntas que aparecen en el texto?

JULIO: ¿la primera pregunta o uno elige?

DIRECTOR: no necesariamente, están todas conectadas. Yo creo que cuando respondamos una vamos a responder las demás. Tal vez la última no, es un poco distinta... pero ¡vamos ahí!

JULIO: sí, sí. La familia es la base de la sociedad porque es ahí donde eres más feliz, creces como persona. Es tu primer hogar, tu primer contacto con personas. Depende mucho de la familia cómo tú eres finalmente.

MARCOS: es eso. La sociedad necesita de personas bien educadas, con valores, íntegras, completas, positivas.

JAVIERA: uno después se enfrenta a la sociedad, forma parte de ella. Cuando las familias están bien constituidas, hay amor, comprensión, afectividad, como dice aquí (el texto) en letras mayúsculas, hay una sociedad mejor.

CRISTÓBAL: por eso el Estado protege a la familia. Conuerdo con el artículo 27, la prioridad al cuidado de los niños y adolescentes, la importancia de la alimentación, la salud, la educación, la cultura, la recreación, la dignidad. Pero yo le agregaría algo.

JAVIERA: ¿qué?

CRISTÓBAL: que era... lo pensé cuando leímos el texto. Ahora se me olvidó (risas)

JAVIERA: a mí me pasa también.

CRISTÓBAL: educación positiva. Eso, en vez de decir educación que diga positiva, libre.

CECILIA: yo creo que eso ya está incluido. Luego dice que debe proteger a los niños, adolescentes y jóvenes de la violencia, la explotación, discriminación, opresión.

CRISTÓBAL: sí, sí, es cierto.

MARCOS: la Constitución está en lo correcto. La familia es la base de la sociedad, es lo más importante para hacer una sociedad mejor. Si la familia educa bien a los niños, estos serán personas buenas para la sociedad. Por eso el Estado la protege.

DIRECTOR: ¿conuerdan los demás con esto que han dicho Cristóbal, Javiera y Marcos? (la mayoría aprueba con gestos)

EMERSON: más o menos; no... sí, concuerdo. Es que aquí dice cuidar a los niños y adolescentes de la explotación y otras cosas. Pero eso la verdad no sucede mucho, hay niños que trabajan y no estudian, que andan vendiendo caramelos en los paraderos de ómnibus.

ROBERTO: pero aquí dice que no se puede permitir eso. Estamos primero discutiendo lo que dice el texto, yo creo. No sé, ¿es eso, profesor?

DIRECTOR: puede ser... ¿y concuerdas?

ROBERTO: sí, solo le agregaría cuidar más a las mujeres, pero eso debe ser otra cosa...

DIRECTOR: si lees completa la Constitución vas a encontrar eso. La Constitución es del año 1988, pero se le han hecho varias enmiendas, la última este año, creo.

IGNACIA: yo personalmente concuerdo con lo que aquí dice, estaba tratando de agregarle algo, pero no me imagino nada.

DIRECTOR: entonces, ¿podemos partir nuestra conversación pensando que la familia sí es la base de un Estado, de la sociedad; y que la familia, los miembros adultos, deben procurar que los niños tengan un buen desarrollo, en las condiciones adecuadas? Las condiciones adecuadas está en el texto y ustedes las han nombrado... recreación, educación, cultura...

RAFAEL: sí.

MARCOS: sí, de hecho debe ser así.

DIRECTOR: entonces podemos discutir la última pregunta, Juliana...

JULIANA: perdón, me perdí...

MARÍA: la última pregunta, ¿puedes responderla?

JULIANA: (lee para sí la última pregunta) yo creo que lo más común es entender que una familia es la típica, papá, mamá e hijos. No concuerdo, una familia puede estar formada solo por el papá, solo por la mamá, por los abuelos, por amigos, familiares. Sea quien sea que cuide de los niños hace una familia.

DIRECTOR: entonces, si no depende tanto de la condición sanguínea de los miembros, ¿de qué depende?

JULIANA: de quienes vivan en la misma casa y crean que son una familia.

DIRECTOR: ¿las personas que forman un grupo pueden definirse como familia? ¿Eso quieres decir?

JULIANA: sí, pero ante la ley no sé.

BEATRIZ: yo entiendo y concuerdo, pero para ser familia debe haber matrimonio o unión estable. Eso sería como una familia fuera de la ley.

MANUEL: ¿y qué es la ley?

BEATRIZ: no se trata de qué es la ley, se trata de que es un hecho.

MANUEL: ¿por qué?

BEATRIZ: porque la ley reconoce como familia a un matrimonio o unión estable. Lo sé porque me representa, mis padres se separaron y mi madre vive hace años con otra persona. Bueno, yo también vivo con ellos dos, lo amo tanto como a mi padre. Ellos querían comprar una casa como familia, pero les exigieron estar casados por el civil o tener unión estable hecha ante un notario.

MANUEL: entiendo, hablas de cosas de leyes, beneficios. Yo estaba pensando en otras cosas.

DIRECTOR: ¿Qué cosas?

MANUEL: los sentimientos, las relaciones, el amor. Esas cosas.

DIRECTOR: ¿puedes explicarte más?

MANUEL: la ley no es nada al lado del amor. Muchas personas están casadas, por el civil o unión estable ¿eso es cuando se casan ante un notario público?

DIRECTOR: sí.

MANUEL: hay personas que están unidas por un papel pero separadas por el amor, hay otras que no están unidas por un papel pero sí por el amor. Pero sí, es necesario pensar que puede ser perjudicial no estar unidos por un papel, porque pueden pasar ese tipo de cosas, eso de no poder comprar una casa, optar a beneficios familiares.

DIRECTOR: ¿entonces, qué entendemos cómo familia? Pensemos más allá de lo que se ha dicho, las leyes y el amor.

FELIPE: yo leí que una familia es un grupo de personas, una unidad social, que comparten la misma sangre. Esa es la definición clásica. Yo no concuerdo. Una familia es un grupo de personas que vive en comunidad, que se ama, que se cuida. Si tiene los mismos apellidos o no, no importa. Lo que importa es que están juntos y se aman. Por eso es que a veces se dice que las amistades llegan a ser como una familia, hay confianza, amor, cariño, respeto.

MARCOS: Dios dice que una familia es el lazo de amor que une a una mujer y un hombre, que tiene hijos y reproducen la especie humana.

MANUEL: disculpe profesor... amigo, yo te quiero mucho, pero estás pareciendo loro. Repites y repites eso de "Dios dice que..." Te lo digo de buena, no te lo tomes a mal.

DIRECTOR: Hola Thiago (llegaba atrasado).

THIAGO: hola profesor, disculpe me quedé resolviendo un problema.

DIRECTOR: no te preocupes. Comenzamos hace poco tiempo. Manuel, independiente si Marcos habla a partir de Dios, ¿no hay nada de lo que dijo que te parezca verdadero?, ¿no será que importa más lo que dice que a partir de qué lo dice?

MANUEL: sí, sí, él sabe que comparto eso del amor entre hombre y mujer, los hijos y todo eso. Pero es un problema pensar así, limita mucho qué es una familia, porque hay parejas de homosexuales y lesbianas que adoptan hijos y son excelentes padres. Educan tan bien a los niños como otras familias.

DIRECTOR: ¿qué es ser un excelente padre y madre?

MANUEL: proteger a los hijos, amarlos, educarlos bien, que sean personas de bien, que no practiquen el mal, eso es una familia responsable. No tiene que ser necesariamente la clásica familia papá hombre, mamá mujer e hijos.

MARÍA: yo no concuerdo, pienso como Marcos. No puedo ser tan liberal, familia es padre, madre e hijos, o abuelos y nietos, tíos y sobrinos, familiares que se apoyan, se aman, se protegen, como dice el título. Me cuesta aceptar eso de lesbianas y homosexuales como padres de niños. Es difícil igual, porque... tal vez eso es... yo creo que es más natural, más... no sé cómo decirlo, pasa que a veces cuando la figura es la misma, solo hombre y solo mujeres, al niño le puede faltar una figura, la figura masculina o la femenina. Creo que ambas figuras, la masculina y la femenina ayudan al crecimiento de los niños, porque hombres y mujeres somos diferentes. Quizás puedo estar equivocada.

EMERSON: yo no sé quién tiene la verdad en esto, yo creo que eso que dices es delicado. Yo creo que son posiciones muy personales, definidas por la fe, que yo respeto. Pero también tu posición debe entender que no es la única, hay más.

MANUEL: es eso. Es tan simple como eso. Yo respeto a los que creen en eso del papá, mamá e hijos, pero no es la única opción de vida y de familia. El amor no tiene dueño. Además eso causa daño a los niños, adolescentes, que viven solo con uno de sus padres, se ven en inferioridad a veces. Depende, de cualquier forma.

DIRECTOR: interesante todo lo que han dicho, ¿les parece que nos quedemos con el comentario de Emerson?, ¿podemos decir que en relación a la estructura familiar no hay algo absolutamente válido, sino varias opciones legítimas?

MARCOS: sí, sí, yo tengo la mía, respetaré las demás. Pero no concuerdo. Solo digo que mi forma de vivir... mi opción de vida es distinta.

THIAGO: yo también tengo la mía, y no comparto eso de siempre papá, mamá e hijos. A veces no hay cómo mantener eso. Pero si alguien lo cree, y quiere vivir así, bien por él.

DIRECTOR: creo que concuerdan en el respeto a la diversidad de opiniones sobre el tema de la familia, su composición. Por cierto, ¿se fijan cómo no siempre llegamos a acuerdos, pero sí podemos seguir discutiendo? Valoren eso. Ahora vamos a ver otras cosas, ustedes han hablado del amor, la comprensión, el apoyo. Bueno, las cosas del título de lo que discutimos como una base de la familia. También han nombrado otras cosas del texto, la recreación, la educación, el cuidado, no oprimir, ni explotar. Pregunto, ¿son estas últimas manifestaciones del amor?

THIAGO: ¿eso del cuidado, no oprimir? (con gestos decimos sí). Para mí sí, cuidar, educar, divertirse, no oprimir son cosas que uno hace solo si ama al otro, o por lo menos lo respeta a los hijos.

DIRECTOR: Bruno, lo que acaba de decir Thiago, ¿no es algo exigible para los hijos también?, ¿y entre hermanos?

BRUNO: sí, lo es. Tiene que ser así... los hijos deben amar a los padres también, respetarlos y apoyarlos porque los padres también necesitan del amor y el apoyo de los hijos. Cuando pierden el trabajo es importante. A mí me pasó. Mi papá quedó muy triste porque trabajó muchos años en una empresa y fue despedido y no le pagaron nada porque la empresa quebró. Estuvo ocho meses sin trabajo y estaba muy triste, peleaba con mi mamá, con nosotros. Nos hacía falta el dinero, tuvimos que reducir los gastos, comprar las cosas más baratas. Eso que dice acá, el apoyo, la comprensión familiar son cosas importantes sobre todo cuando hay problemas de familia. Sirven para mantener la familia unida.

MANUEL: me pasó lo mismo. Es difícil, mi papá no sabe, pero yo lo vi llorando. Nunca antes lo había visto llorando. Es una presión tremenda no tener trabajo. La familia queda toda nerviosa, porque el dinero es importante. Mi papá intentaba conseguir dinero, pero sus amigos no tenían, son pobres también. Pero nunca nos dejamos de apoyar, de hablar. A veces pelearon mis padres, pero eso pasa porque la situación es difícil. Eso no se puede perder. Y en cosas más pequeñas también pasa. Hace un tiempo atrás con unos amigos hicimos algo muy malo, deshonesto, robamos en una tienda de ropa. Yo no robé, pero ayudé a robar. Es lo mismo en todo caso. Lo cuento sin vergüenza. Nos descubrieron, el dueño nos descubrió. Es una tienda pequeña de ropa que queda cerca de la casa. Es que un amigo que robó se puso la ropa al otro día, y el señor lo vio con la ropa.

FELIPE: qué burro... (risas)

MANUEL: burro de más (risas) mis papás quedaron muy bravos conmigo. La mamá de mi amigo contó todo. Mis padres no me castigaron, ni nada de eso, igual mi mamá quedó muy triste, conversaron conmigo y me dijeron que eso era muy malo. Mi mamá quedó tan triste, con tanta vergüenza de mí, que nunca más en la vida he robado, ni pienso hacerlo. Me daría vergüenza. Fue hace tiempo, era niño, y mi amigo era mayor que yo, el me animó a robar. Lo importante es que después, cuando mi mamá no estaba más enojada, conversó conmigo, tocó el tema y me dijo que volvería a confiar en mí. Eso fue importante. Esas cosas ayudan a uno ser mejor.

DIRECTOR: ¿qué se puede concluir de lo que ha dicho Manuel? Javiera, ¿puedes responder?

JAVIERA: puedo, sí. La familia para mí es todo, es lo más importante. Tú pasas mucho tiempo con tu familia, uno aprender a amar a las personas que están contigo. Convives con ellas, pasas tiempo con ellas, almuerzas, ríes, pasas penas, preocupaciones, enfermedades. Todas esas cosas unen a la familia. El apoyo es importante para cuando alguien está mal, cuando no lo está pasando bien. ¿Qué puedo concluir me preguntó?

DIRECTOR: sí, has hecho una buena introducción...

JAVIERA: de lo habló Bruno y Manuel puedo concluir que las familias, cuando están unidas, cuando se apoyan realmente, no importan los problemas que pases, existe comprensión y el cariño se mantiene siempre. Eso es importante, lo más necesario cuando las cosas no están bien. Sea quien sea, como usted preguntó, los padres tienen que apoyar a los hijos, los hijos a los padres. Esto cuando los niños son más grandes, como nosotros. Cuando son niños deben ser protegidos, cuidados...

DIRECTOR: ¿así como dice la Constitución?

JAVIERA: sí, como dice el artículo 27, cuidarlos, darles espacios recreativos. Yo creo que si los padres pasan por problemas deben ser más fuertes todavía para que los niños no sufran.

EMERSON: estaba leyendo lo que dice aquí ese artículo y creo que si todo eso se cumpliera los niños serían tan más felices. Las familias tan más unidas. Yo considero que todo eso se resume en brindar felicidad a los niños. Cuando los niños son felices ellos transmiten esa felicidad, toda una familia es feliz. Yo creo. Pero también creo que estamos hablando todo en condiciones ideales, ¿cómo hacer cuando algún miembro cae en un problema mayor, como la droga y el alcoholismo?

CECILIA: lo mismo, una persona tendrá que ser más fuerte y buscar los medios necesarios para salir de ese problema, que es grave. El alcoholismo la drogadicción es algo muy grave, y en las familias brasileñas pasa mucho. El crack¹²⁶ por ejemplo, destruye familias completas.

BEATRIZ: el apoyo ahí entonces es importante. Quizás no tanto de la familia, también de la sociedad. De la otra familia, los amigos. La comprensión también es importante.

MARCOS: creo que todo lo bueno del ser humano se fundamenta en el amor, la comprensión, el apoyo la afectividad se fundamenta... se junta todo eso en un solo concepto, que yo creo es un sentimiento universal. El amor existe, independiente de donde uno esté puede ver ese sentimiento,

¹²⁶ Droga muy fuerte hecha en base a la cocaína.

sobre todo el amor de los padres a los hijos. Si amas a la persona que está consumiendo crack, la vas a ayudar, yo no tengo dudas de eso.

MANUEL: estoy de acuerdo, el amor es el fundamento de todas las demás cosas. Si tú amas algo, lo proteges, lo cuidas, eres comprensivo. El amor es el fundamento de la familia, si no hay amor no hay nada.

DIRECTOR: ¿estás seguro?, ¿podrías explicar más?

MANUEL: no sé si es completamente verdad lo que digo, pero creo que sí es necesario amar. Eso te hace luchar por tu familia.

DIRECTOR: ¿no es posible a veces entender el amor también como un deber?

MARÍA: es también un deber, pero un deber 'tipo' bonito, saludable. También creo que hay una presión social, yo creo, uno tiene que amar a la familia. Uno también puede escoger qué amar. Tal vez uno no ama a la persona que protege, que cuida, que ayuda, pero sí ama el bien, y eso es bueno también. Amar hacer el bien es tan bueno como amar a todos.

DIRECTOR: ¿hay algunas personas que sea ejemplo de ese amor? Te pregunto para que el grupo pueda imaginar lo que dices.

MARÍA: no se me ocurre, quizás la gente de las ONG, las personas solidarias, ese amor no sé si es hacia la gente, no sé si es solo filantropía, las personas aman ayudar, hacer el bien. Lo siente como un deber, como una opción de vida.

DIRECTOR: Thiago, te veo con ganas de hablar, ¿te puedo hacer una pregunta?

THIAGO: sí, ojalá que no sea tan difícil, ya me han tocado unas bien difíciles (risas)

DIRECTOR: María dijo algo muy interesante, que podemos usar el amor para hacer el bien, para ayudar a los demás, ¿puede ser aplicable esa lógica a la familia?, ¿puede un padre simplemente sentir el deber de ser padre?, si es así ¿qué piensas de eso?

THIAGO: está viendo como me toca siempre lo más difícil (risas). Déjeme pensar un poco, profesor, no quiero decir nada bobo.

DIRECTOR: sí, claro. ¿Alguien puede responder?

BRUNO: es ambas cosas a la vez, yo no veo como separar. Existe la presión social de que debes ser un buen padre, una buena madre, de que debes ser un buen hijo. Si tú ofendes a tu mamá todo el mundo estará en contra tuya, porque la mamá es sagrada. Eso puede ser entendido como un deber. A veces el amor no basta, uno puede amar mucho a la mamá, al papá, pero no siempre hacemos todo por ellos. Nos conformamos con amarlos. Pero olvidamos nuestro deber de amarlos como corresponde, a veces no nos sacamos buenas notas, no hacemos las tareas, desobedecemos en muchas cosas. El amor también tiene que llevarnos a cumplir los deberes, hacer el bien es un deber, respetar a la mamá también, pero ese deber tiene algo de amor también. Yo creo que no se pueden separar esas dos cosas.

THIAGO: pienso más o menos lo que piensa Bruno. No solo basta amar, también hay que tener la voluntad de amar, sentir el deber de corresponder ese amor. En el caso de personas que no son nuestras familias tenemos el deber de hacer el bien, quizás no las amamos, pero sí amamos 'tipo'

la justicia, por eso ayudaríamos a las personas pobres. En el caso de la familia, quizás puede ser un deber amar, yo no estoy seguro, porque es un sentimiento que uno va creando mientras convive con la familia. Uno ama antes, después siente el deber de cumplir ese amor con actos.

DIRECTOR: interesante, muy interesante. Beatriz, el artículo 27, ¿qué es en sí?

BEATRIZ: la Constitución, ¿eso?

DIRECTOR: es un artículo de un documento nacional, por lo tanto, se debe...

THIAGO: es obligación cumplir con eso. Entiendo lo que dice, ahí hay un deber. El Estado entiende un deber de los padres cuidar de los hijos, como dice el artículo, con momentos de recreación, de cultura, dar alimentación. Hay un deber.

BEATRIZ: entonces ahora entiendo lo que habló Bruno, de lo un deber social.

DIRECTOR: ¿de nuevo tomas apuntes, María?

MARÍA: sí, Cecilia también.

DIRECTOR: de aquí a poco les voy a pedir que los lean. ¿Puedes continuar, Beatriz?

BEATRIZ: uno a veces no quiere, no sé, quizás hasta puede ser falta de voluntad. Uno ama a los padres, los padres nos aman, pero... no sé cómo decirlo, creo que... bueno, uno ama, es amada, pero a veces no sé si eso es suficiente. ¿Me entiende?

BRUNO: yo entiendo, sí. Es algo que a veces pienso, me digo: pucha, si amo a mi mamá, la amo mucho, pero cuando me pide hacer cosas que debo hacer y no las quiero hacer, cuando las hago siento que le demuestro que la amo. Por ejemplo, el otro día me pido algo... es algo muy tonto, pero lo diré. Tenía que acompañarla a la casa de unas amigas, para ella era importante que la acompañara, porque todos iban a ir con alguien. Mi papá no podía ir, así que me pidió a mí que fuera. No quería ir, pero sentí el deber de ir, es mi mamá. La amo.

DIRECTOR: ¿concuerdan los demás?

MANUEL: sí, a todos nos pasa eso. (los demás aprueban con gestos)

MARCOS: sí, hay una cuestión de deber. El amar nos obliga a hacer cosas por el otro.

DIRECTOR: entonces, ¿el amor nos llama al deber?, ¿qué cosa fundamenta a una? Marcos, por ejemplo, piensa que es el amor, ¿no puede ser entendido al revés? Pregunto solo para saber qué piensan... Cecilia, ¿puedes ayudarnos?

CECILIA: sí, puedo. Yo creo que es lo que dice Marcos. El amor es la base de todo, de hacer las cosas para los demás, de ayudar al prójimo, de cuidar a la familia, que es de lo que hablamos ahora. Uno se puede negar a muchas cosas, pero no se puede negar a la familia. Creo que no, por lo menos yo pienso eso. La familia es todo, es la base de todo, de la educación, de la felicidad...

DIRECTOR: hemos llegado a comprensiones importantes. Antes quería hacer una síntesis de ideas, pero lo hará María, que ha tomado apuntes. ¿Bueno?

MARÍA: sí, sí. Leeré solo lo que escribí.

- *La familia es la base de la sociedad; los adultos deben hacer que los niños tengan un buen desarrollo, alegre, feliz, sin opresiones ni crueldad.*

- Una familia es un grupo de personas que vive en comunidad, que se ama, que se cuida.
- Hay que proteger a los hijos, amarlos, educarlos bien, que sean personas de bien.
- Una familia no tiene que ser necesariamente la clásica familia papá hombre, mamá mujer e hijos. Eso depende de las creencias.
- El amor, el cuidado, el apoyarse, comprenderse, tiene que ser compartido, padres e hijos tienen que hacer realidad estas cosas. Por ejemplo, cuando un padre pierde el trabajo.
- Ayudar a mantener la confianza, perdonar los errores. Como el caso de Manuel.

Disculpa, Manuel, te anoté aquí por eso que contaste, que tu mamá te perdonó por haber participado de un robo.

MANUEL: no importa. Para eso hablé, para que a alguien le sirva.

MARÍA: me faltan unos pocos apuntes

- las familias deben ser unidas, apoyarse, sin importar el problema. Debe haber comprensión, cariño, un cariño que no debe perderse.
- El amor es el sentimiento más importante, da origen a todos los demás. El amor es comprensión, es apoyo, es todo.
- Existe una especie de presión social de que debes ser un buen hijo, los padres buenos padres.
- Es incorrecto separar el amor del deber. Amamos, pero debemos amar bien.

Eso escribí hasta ahora, sobre lo último no he escrito nada todavía. Pero estoy de acuerdo con esa idea que el amor nos conduce a cumplir los deberes. Hacer el bien es un deber también.

MARCOS: sí, hay una cuestión de deber. El amar nos obliga a hacer cosas por el otro. Para mí eso es básico.

DIRECTOR: Marcos, es interesantísimo lo que dices, por eso te pido si puedes ayudarnos aplicando lo que piensas al tema de discusión. ¿A todos les quedó claro lo que leyó María? (aprueban) ¿alguien desea criticar algo o decir algo más? (nadie pide la palabra). Puedes continuar, Marcos.

MARCOS: bueno, lo intentaré. Me dio un tiempo para pensar. Dije que el amor es el fundamento de todas las acciones, cuando amamos algo hacemos las cosas, si no las hacemos es porque no las amamos lo suficiente. Quizás también sea eso de la voluntad, a veces sí queremos hacer las cosas por el otro, pero nos falta voluntad, sentir que es algo como un deber. Quizás si todosuviésemos esa voluntad hasta el mundo sería mejor.

DIRECTOR: ¿en qué sentido?

MARCOS: más solidario, estaba pensando en eso, porque es difícil ser solidario. Aquí dice apoyo, comprensión, si amo apoyo al otro, lo comprendo, lo ayudo. No digo que siempre es amar al otro, esta vez no hablaré desde mis creencias, para que Manuel no me diga nada (lo dice en tono de broma y causa risas). Es un deber apoyar a la persona que está mal, brindarle una ayuda. Por eso digo que el mundo sería mejor si cumplimos con nuestra voluntad. Yo creo eso.

DIRECTOR: ¿estás pensando que el deber se ve anulado, a veces, por la falta de voluntad?

MARCOS: creo que sí, que es así. Falta un amor más fuerte.

DIRECTOR: imaginemos una casa entonces, una familia con hijos, la que ustedes quieran pensar, papá y mamá, homosexuales, lesbianas, la familia que se imaginen, no importa. Piensen en lo siguiente, y les recordaré algo, por qué estamos conversando sobre este tema. En la encuesta que respondieron algunos de ustedes hace mucho tiempo, valoraron el apoyo, la afectividad y la comprensión como los elementos más importantes de una familia. Preguntaré ahora, ¿por qué la afectividad?, porque hemos hablado del apoyo y la comprensión ¿será un deber también ser afectivo?, ¿cómo se puede entender eso de ser afectivo, la afectividad?

BEATRIZ: ser afectivo es ser preocupado, cariñoso, comprensivo, apoyar al otro, preguntarle cómo está, yo creo que todo es muy parecido, tiene conexión.

DIRECTOR: ¿en qué se juntan?

BEATRIZ: yo creo que en el amor.

MANUEL: la afectividad es necesaria para convivir bien, si resolvemos los problemas con rabia no sacamos nada, sembramos más odio entre nosotros. La afectividad en la familia sí es muy importante. Permite sembrar cariño, lazos de amor, confianza. La afectividad es amor también.

EMERSON: como es también la comprensión, el apoyo, cuidar, no oprimir, dar libertad.

MARÍA: si yo entrego cariño, voy a recibir cariño también. No siempre, pero lo más probable es que sí. Cuando hago cosas malas mi padre es cariñoso para llamarme la atención, comprensivo no me oprime, no me presiona a nada, todo me lo habla con mucho cariño, con afecto. Es una forma de demostrar amor también. Mi mamá es más dura, pero es cariñosa también. Eso es amor, no siempre somos afectivos con el otro, pero cuando alguien, un miembro de la familia es duro, cuando reacciona con rabia, hay que recordar que es cariñoso y que quizás lo que dice con rabia lo hace por algo, para que uno mejore, sea mejor. Eso es amor y cariño también, es preocupación.

DIRECTOR: gracias, María. ¿Concuerdas con lo que dijo María, Thiago? Para no complicarte, porque tú dices que te tocan las preguntas más difíciles, me quedaré con la última palabra que dijo María, preocupación, ¿puedes profundizar eso? el hecho de preocuparnos del otro, quizás en el sentido de considerarlo cuando hacemos algo.

THIAGO: sí. Creo que no es bueno entender el cariño, el afecto, las buenas palabras siempre como lo más necesario. A mí mis padres a veces me castigan, me retan, pero creo que no lo hacen con odio. Lo hacen porque me aman y quieren que sea una persona de bien. Cuando mi papá se equivoca, porque a veces pelea con mi mamá, yo me enojo con él, pero sé que él es bueno. A veces discutimos, pero luego se nos pasa. El amor es más fuerte. Si hay amor en una familia habrá siempre comprensión, uno se perdona, quiere salir adelante en todo. La preocupación para mí es algo que está ahí, siempre, no hacemos las cosas sin considerar completamente al otro. Cuando lo desconsideramos sabemos que es un error actuar así. La preocupación es amor también, es querer hacer las cosas bien considerando al otro. En la familia eso es básico.

MARCOS: es así mismo.

BEATRIZ: concuerdo. Hasta en las cosas más pequeñas nos preocupamos de los demás. Bueno, deberíamos.

DIRECTOR: ¿ibas a decir algo, Cecilia?

CECILIA: no, no, estaba solo pensando en voz alta.

DIRECTOR: ¿concedan todos con las cosas que se han dicho sobre la afectividad? bueno, sobre el tema en general, las cosas que han dicho, todo lo dicho. (aprueban con gestos) Entonces ahora haré algunas preguntas algo más personales, ¿qué debemos hacer cuando alguien de la familia está en problemas, cuando uno está en problemas? O sea, ¿cómo podemos aplicar las cosas que acá hemos conversado, concluido?

THIAGO: es simple, intentando ser un buen hijo. Eso, creo que es básicamente eso.

MANUEL: ¿qué es para ti ser un buen hijo? Yo a veces me pregunto eso, porque me equivoco mucho, tengo problemas en el colegio, mi mamá siempre es citada por mi mala conducta. Si no me han expulsado en todos estos años creo que es por algo, no deberé ser tan malo. El profesor... (cortamos el nombre del docente) me dijo que las cosas malas que hago a veces acá eran más travesuras que maldades. Que yo era un buen muchacho. Eso me anima mucho, cuando me dicen que puedo ser bueno quiero cambiar, y creo que en comparación con otros años ahora son más bueno, no peleo tanto.

DIRECTOR: Manuel, ¿sientes que con eso cumples a tu familia?

MANUEL: no lo había pensado, creo que sí. Sí, porque cuando hago cosas buenas, mejor dicho cuando no hago nada malo (risas) me siento bien. El otro día mi mamá me dijo que una profesora le había dicho que yo estaba más maduro. Es una profesora que yo quiero mucho, porque es buena conmigo, y yo soy bueno con ella. Yo creo que soy bueno con ella.

THIAGO: me habías preguntado qué es ser un buen hijo. Yo no creo ser aquel que te pueda decir eso, porque no soy un óptimo ejemplo. Me porto bien, pero también a veces no le cumplo a mis padres. Ellos siempre me cumplen y yo no. Quizás soy muy joven todavía. Yo creo que ser buen hijo primero es amar a los padres, no se trata de no es no hacer maldades, porque uno se equivoca, hace cosas malas, sino cómo enfrentamos esas maldades, no sé si maldades, travesuras –como dice el profesor– (cortamos el nombre), mal comportamiento, errores. Intentar ser cada día mejor, como dice el profesor... (nombra al mismo docente). Él es genial, me encanta cómo él es. Sus clases son tranquilas, uno aprende mucho, no solo las materias, sino que él transmite cosas positivas con su forma de ser.

MARÍA: ser buen hijo para mí tiene varias cosas, ser buen hijo en el colegio, en la calle y ser buen hijo en la casa. Es como una constancia, en todos lugares uno debe pensar que representa a una familia también.

JAVIERA: eso es lo que me dice mi mamá siempre. Que debo ser la misma en todos lados.

MARÍA: yo conozco a tu mamá, es simpática.

JAVIERA: sí, mucho. Es mi mejor amiga.

DIRECTOR: Javiera, has estado sosegada, pero te vi escuchando con atención. Ya se nos va a acabar el tiempo, pero quiero saber qué piensas sobre algo.

JAVIERA: sí, hoy estoy de buena, tranquila. Bueno, tengo sueño también (risas). Pero escuché todo, comparto mucho las cosas que dicen. Manuel me ha hecho pensar muchas cosas, lo que contó me hizo pensar mucho. Me quedé parada pensando.

MANUEL: ¡opa! Gracias, cuando quieras te cuento más cosas... (risas)

DIRECTOR: (riendo) ¡qué galán! ¡Eres único! Has ganado una admiradora.

MANUEL: nos conocemos un poco, pero... (risas)

JAVIERA: (riendo) no es para tanto...

DIRECTOR: era solo un chiste. Javiera, te preguntaré algo importante, ¿puedo?

JAVIERA: sí, sí, puedo.

DIRECTOR: (suena el timbre para volver a clases) pensando en la comprensión, en el apoyo, en el cuidado. En fin, en todos los valores, actitudes asociadas a la familia, ¿de qué te ha servido conversar, escuchar, porque más que nada has escuchado, sobre esto?¹²⁷

JAVIERA: sí, creo que me distraje un poco porque siempre me ha gustado escuchar lo que le pasa a las personas. Los ejemplos que mis compañeros han dicho, sus experiencias personales que siempre son como... esas experiencias me han llamado la atención. No es fácil hablar de las cosas que le pasan a una. A mí me cuesta. Cuando alguien lo hace me llama la atención. Manuel contó que robó...

MANUEL: que ayudé a robar...

JAVIERA: sí, pero eso no es fácil de contar, ¿qué sentirías si ahora alguien que te escuchó aquí contar eso va a mantener la confianza en ti? Yo la sigo manteniendo.

DIRECTOR: ¿estás diciendo lo que contó Manuel te ha ayudado en algo? Si es así, ¿puedes decirnos en qué?

MANUEL: ahora quedé preocupado. Espero no desconfíen de mí.

BRUNO: no amigo mío (se dan un golpe de mano), quédate tranquilo.

THIAGO: claro que no.

MARCOS: no, eso sería ridículo. Simplemente has contado algo, y todos nos equivocamos. Yo también una vez, cuando era niño, unos ocho años, le robé unos caramelos a una niña que jugaba conmigo. Me descubrieron porque los tenía en el bolsillo. Quedó todo el mundo bravo conmigo, mi papá sobre todo, pero nunca más robé. Mi mamá me dijo, todavía me acuerdo, que era solo pedir, y que no siempre vamos a tener lo que queremos, pero no por eso vamos a robar las cosas de los demás.

DIRECTOR: ¿fue comprensiva?

MARCOS: sí, mucho.

DIRECTOR: ¿te sentiste apoyado?

¹²⁷ Era un interrogante que habíamos querido dejar para el final, a modo de cierre.

MARCOS: sí, siempre.

DIRECTOR: entonces, ¿por qué es importante el apoyo y la comprensión en la familia?

MARCOS: no castiga, te hace comprender, mantener a la familia unida. Son cosas importantes para mí.

JAVIERA: ¿puedo terminar? Me faltaron cosas para decir...

DIRECTOR: sí, sí, perdón.

JAVIERA: (a Manuel) no te preocupes, habría que ser muy tonto para quedarse con desconfianza de ti. Nada que ver. Yo quería decir solo que es importante aprender de lo que le pasa al otro.

DIRECTOR: ¿por qué?

JAVIERA: te permite compararte, no de mala, no hacer comparaciones 'tipo' él hizo esto, yo no. Nada que ver. Yo hablo de aprender de lo que le pasa a los demás.

DIRECTOR: muchas gracias, Javiera. Bonito lo que has dicho. Quizás yo no debería opinar sobre eso, pero me pareció muy valiente de parte de Manuel haber contado sus experiencias. No es algo fácil. Pues hemos terminado. Han dicho cosas hermosas y en mi opinión muy importantes para mantener una familia comprensiva, que se apoya. Piensen en todo lo que hemos discutido aquí. Les pasaré la hojita para que marquen el tema de conversación del próximo encuentro.

(les entrego la hoja, marcan y se van despidiendo)

THIAGO: (ya no quedaba nadie) profesor, quedé sabiendo por las noticias que hubo más casos de pedofilia en la iglesia. ¿Se acuerda cuando hablamos de la pedofilia en la iglesia?

DIRECTOR: ¿fue hace poco, no?

THIAGO: creo que sí, fue la última vez.

DIRECTOR: es verdad.

THIAGO: el presentador de las noticias fue muy duro, y atacó con duras palabras a la Iglesia, como insultándola, como si ella tuviera toda la culpa, como si el Papa tuviera la culpa. Fue casi como querer decir que el Papa pide a los padres que estupren niños. Eso no es así. El presentador está equivocado. Recuerdo que hablamos esa vez de la responsabilidad que tiene cada persona por lo que hace. Yo no soy religioso, pero sí creo en Dios. Antes culpaba a la iglesia, porque es lo más fácil, pero ahora entiendo que la Iglesia no puede controlar todo, las personas, los padres, tienen que hacerse responsables de lo que hacen. La Iglesia tiene culpa, sí, porque debiese controlar más esas cosas, pero no toda. Es injusto juzgar a toda una institución, porque hay personas muy buenas en ella también. A veces somos injustos. Eso me preocupa.

DIRECTOR: sí, es difícil hacer un juicio sobre lo que sucede en la Iglesia Católica, también en la Evangélica. Ustedes los brasileños son el pueblo más religioso que conozco. Es preocupante todo lo que está aconteciendo con los abusos sexuales. Hay que intentar ser justos en eso. Y me alegro que de algo te haya servido conversar ese tema aquí. ¿No tienes clases?

THIAGO: sí, sí, ya estoy atrasado. Bueno profesor, que esté bien. Hasta luego.

DIRECTOR: chao, chao, que estén bien también.

5. 5.2.8 Séptimo círculo: fiestas

a) Descripción y análisis:

La dinámica usada para realizar este círculo fue ‘ver un vídeo’. Asistieron quince estudiantes. Faltaron Thiago, Cristóbal y Javiera. La sesión duró cuarenta y un minutos.

De acuerdo al levantamiento del universo vocabular, las fiestas representan para los estudiantes un fuerte objeto de deseo o elección. Se trata de una actividad lúdica reiterada.

Para desarrollar la dinámica, escogimos un vídeo que nos pareció reunía dos de los tiempos esenciales de un festejo de adolescentes: antes de ir (preparación y el arreglo del aspecto físico) y el momento la fiesta (el baile). Además, el vídeo seleccionado se caracteriza por no ser moralista ni disipado. Se trata de una representación prudente sobre una actividad común y bastante frecuentada por los adolescentes de Sao Paulo, el ‘matiné’, fiestas que se realizan en una discoteca para adultos, en horario diurno y donde pueden ingresar solo personas de entre catorce y diecisiete años.

La discusión sobre el concepto permitió llegar a saberes que abarcan los dos momentos mencionados de una fiesta. De acuerdo a la opinión de los alumnos, el ‘antes’ constituye una pautada preparación: las chicas se maquillan y buscan los mejores atuendos; los chicos, por su parte, las mejores vestimentas y arreglos. Y no es poco común que, antes de la fiesta, hombres y mujeres ya hayan concertado pareja de baile. El vídeo mostraba estas conductas y se discutió acerca de ellas. El tema sobre el cuál giró el diálogo, en un comienzo, fue ‘vanidad’, qué es la vanidad y hasta qué punto es prudente, ‘normal’, la preocupación por la apariencia con el objetivo de conquistar a alguien. Se concluyó que la adolescencia pasa por etapas, hay momentos en que la preocupación por el aspecto físico se hace más fuerte debido a cambios psicológicos y biológicos, pero esto es considerado normal. Un punto de discusión fue si la vanidad, el arreglarse mucho para verse bien, no es una conducta que responde a patrones culturales impuestos. Al final, se llegó a la conclusión que estas conductas en los adolescentes responden a una vida marcada por etapas, que no tiene nada de malo tal ansiedad por la apariencia; ergo, es legítimo arreglarse para una fiesta con la intención de conquistar a alguien en ella. Son este tipo de actitudes las que marcan, según el grupo, el punto en que se deja de ser niño para pasar a ser adolescente y entrar en un mundo donde algunas cosas, que antes parecían ser solo de adultos, pueden ya ser realizadas.

Lo que generó más discusión fue en qué medida es correcto ir a una fiesta solo con este objetivo. El problema en que se instala la crítica, es que algunos adolescentes, tanto chicos como chicas, se besen en las fiestas, y no en pocas ocasiones, con más de una persona.

¿A qué se debe esto? fue el interrogante que se debatió. Las posiciones fueron variadas, hubo alumnos que defendían esta conducta, un cariño rápido es mejor que un amor con compromiso. La persona que no se compromete está en la libertad de hacer lo que desee.

Besarse con varias personas en una fiesta es sinónimo, en los hombres, de admiración, de gallardía; en las mujeres, de libertinaje. Esto también fue discutido; sin embargo, llegó a una solución: en un mundo en que cada vez más la voluntad de las mujeres se asemeja a la de los hombres, era de esperarse que pudieran tener las mismas conductas. Mantener un noviazgo, en la adolescencia, se ve desvanecido por el deseo, mucho más fuerte, de no consumir un compromiso. Y las fiestas satisfacen ese deseo, se puede estar con alguien, besar y abrazar, pero eso queda ahí y la libertad continúa una vez terminada la fiesta. Este estilo de vida adolescente, en relación a la sexualidad, es considerado mayoritariamente normal para los hombres, las mujeres del grupo manifestaron algunas discrepancias. De acuerdo a ellas, el género femenino ha sido obligado a cumplir el deseo sexual de los hombres, cuestión impuesta por un medio esencialmente machista, en donde la televisión aparece como el medio que más promueve aquello. Programas con chicas semidesnudas, que se atreven a hacer lo que sea, como bailar mostrando su cuerpo sensualmente, favorecen entender que esto es normal. El erotismo en la tevé, al ser expresado a partir del género femenino más que masculino, genera que las mujeres adquieran una libertad que responde, en efecto, a las ansias de libertad sexual de los hombres. Las mujeres del grupo, en su mayoría, piensan que esto es así. Los hombres, finalmente, terminaron en parte concordando.

Sobre las disposiciones éticas y las conductas morales que se dieron en el diálogo, mantenemos nuestra idea que a cada círculo realizado van adquiriendo algunos progresos importantes. Estudiantes como Manuel, quien en los primeros círculos de cultura manifestaba una conducta desafiante y hablaba muchas veces con groserías, no volvió, desde el círculo anterior, a introducir coprolalia en su discurso. Fernanda también evidencia un cambio en la actitud. De ser una estudiante de poca participación, se está atreviendo a tomar por sí sola la palabra. Sus opiniones, por cierto, adquieren cada vez más solidez.

Las argumentaciones o posiciones personales frente a un problema continúan siendo apoyadas por ilustraciones de la vida cotidiana. Estos ejemplos terminan siendo muy importantes, porque permiten demostrar algo que, de no ser vivido, parecería más bien una hipótesis. La palabra, el argumento, se ve apoyado por experiencias propias del mundo de la vida. Lo que era una opinión, adquiere una carga más objetiva, más válida, más verdadera. Los sujetos son capaces de hablar y comunicarse a partir de un objeto que ha formado y forma parte de sus experiencias y deseos de vida. Manifiestan, ciertamente, una notable postura cognoscente frente al objeto cognoscible. La comprensión crítica, en términos de

moralidad, se continúa manifestando correctamente en la medida que el cruce de ideas encuentra algunos puntos comunes sobre los cuales discutir y crear conocimientos más amplios.

b) Transcripción:

(...)

EMERSON: ¿de qué vamos a conversar hoy, profesor?

DIRECTOR: sobre 'fiestas'.

RAFAEL: ¡qué bien! Me gustó.

DIRECTOR: hoy vamos a ver un vídeo que muestra imágenes y comentarios sobre las fiestas en los adolescentes. Ustedes saben que existen diferentes tipos de fiesta, las de matrimonio, las de cumpleaños, aquí veremos un tipo de fiesta específica de los adolescentes. Voy a pedirles que presten mucha atención a la conducta de las personas que van a aparecer en el vídeo ¿de acuerdo? (aprueban). ¡Hola Felipe!, aquí hay una silla... Llegaste justo a tiempo.

FELIPE: hola profesor, gracias. Buenos días a todos...

JULIO: ¿de qué se trata el vídeo?

EMERSON: dijo que de fiestas...

DIRECTOR: vamos a ver un vídeo sobre las fiestas de los adolescentes.

EMERSON: gente, ¿hay algo para hacer este final de semana?

ROBERTO: no sé, parece que en la casa de Carol van a hacer algo, pero será tranquilo.

EMERSON: ¡buena! Hace como un mes que no hacíamos nada.

ROBERTO: pregúntale mejor a ella, ayer estaban conversando sobre eso. No sé en qué quedó.

DIRECTOR: veo que ya tienen una fiesta marcada, ¡qué bien! yo era igual que ustedes, me gustaban las fiestas, los encuentros con los compañeros de curso. Cuéntenme algo sobre eso, para iniciar el tema.

ROBERTO: para nosotros es difícil, profesor. Cuando salimos es más seguro quedarnos en el lugar donde vamos, por eso mis padres no me dejan salir mucho. Me dicen, "si te quedas en la casa donde será la fiesta puedes salir", y no siempre uno puede salir y quedarse. Es que la vuelta... la noche es peligrosa en Sao Paulo. Los padres tienen miedo de dejarnos salir. Por eso no es fácil.

BEATRIZ: depende, a veces los padres ayudan. Mi mamá siempre me va a dejar y a buscar. Pero eso depende de donde sea la fiesta, porque los taxis son caros y solo puede irme a buscar en taxi. Si la fiesta es muy lejos no me deja ir, porque el taxi saldrá muy caro.

RAFAEL: junta dinero y dile que pagas la mitad del taxi.

BEATRIZ: no tengo cómo juntar.

RAFAEL: a mí me da vergüenza eso, que mi papá me vaya a buscar. Pero qué vamos a hacer, los padres mandan.

DIRECTOR: ¿no podría eso hacerte sentir lo contrario?

RAFAEL: ¿cómo?

DIRECTOR: verlo como positivo.

RAFAEL: sí, porque es peligroso que yo vuelva solo. Es que cuando me dejan volver solo, en taxi –el taxi de una persona amiga– vuelvo más tarde, cuando ellos me van a buscar van temprano, ‘tipo’ doce y media o una de la mañana, ¡eso da vergüenza! Todos se quedan hasta más tarde y a mí me van a buscar mis papás.

DIRECTOR: en el vídeo eso aparece, ya lo verás.

RAFAEL: ¿en serio?

DIRECTOR: ¿se arreglan mucho antes de ir a la fiesta?

RAFAEL: lógico, hay que ir bonito.

DIRECTOR: entonces adelanto que les gustará el vídeo que vamos a ver.

BEATRIZ: parece que el vídeo está empezando, profesor, y está sin volumen.

DIRECTOR: tuve que haber apretado algo, por eso comenzó. Bueno, vamos a ver el vídeo y luego seguimos hablando. Recuerden que deben fijarse en el comportamiento de las personas, en lo que dicen y hacen. ¿De acuerdo? (aprueban)

[Se sube el volumen y el video comienza: <https://www.youtube.com/watch?v=V9aqTLwnMsU>; en primera instancia, se muestran los primeros cuatro minutos de un total de seis] (finalizada la primera parte del vídeo)

ROBERTO: son divertidos los ‘matinés’¹, a mí me gustó ir, ya fui una vez. Uno puede besar a muchas chicas.

DIRECTOR: (riendo) ¿solo por eso son divertidas?

ROBERTO: no porque también bailas con muchas chicas (risas).

DIRECTOR: (riendo) ¿todo tiene relación con las chicas?

ROBERTO: no todo, también la música es buena.

MANUEL: para bailar con las chicas... (risas)

DIRECTOR: (riendo) mejor vamos a hablar del vídeo. ¿Alguien quiere iniciar el diálogo con alguna opinión? Que eso de besar a las chicas lo veremos más adelante, ya van a ver...

MARÍA: deben ser divertidos las matinés, pero a mí me llama la atención todo lo que los chicos se arreglan antes de ir, qué vanidosos son. Es increíble. El chico que más aparece en el vídeo tenía el cabello teñido rubio. Eso es difícil de aceptar para mí que soy morena, yo no me pintaría

¹ En Brasil, se entienden como fiestas para adolescentes generalmente de entre 14 y 17 años (no pueden ingresar mayores de edad), organizadas en una discoteca, pero sin venta de bebidas alcohólicas. La fiesta comienza a las 17:00 y termina a las 23:00. La primera parte del vídeo muestra la preparación de los adolescentes antes de ir a la fiesta.

el cabello rubio. Eso es un patrón social, tienes que ser rubio para llamar más la atención. Él es moreno, como yo.

CECILIA: pero si él quiere rubio su cabello, que se lo pinte. A mí no me molesta eso, cuando alguien es mala persona me molesta. El chico se ve tranquilo, educado, simpático. Eso importa, no lo que haga con su cabello.

MARÍA: no es que me moleste, se trata de luchar contra esos patrones sociales que nos dicen... que nos dicen que las delgadas son las mujeres bonitas, que las rubias son las mejores, que las gordas son feas. Eso daña, crea estereotipos. Las personas se preocupan mucho por cómo se visten.

DIRECTOR: María, ¿de qué manera tu argumento tiene relación con lo que hace el chico que se pinta el pelo? ¿No es posible ver eso de otra forma?

FELIPE: yo uso un montón de pulseras en el brazo, me gustan, tengo un tatuaje también. No veo problema en que el chico se pinte el cabello. Además que se ve un chico simpático.

DIRECTOR: bueno, vamos a ordenarnos un poco. Creo que lo que están discutiendo ustedes al comienzo tiene que ver con el cuerpo, con las alteraciones, adornos como los aros o tatuajes, como quieran llamarle. Voy a hacer una pregunta para discutir la posición de María y la de ustedes, ¿qué libertad hay en eso? ¿Cuál es su fin? Piensen en el contexto, las fiestas, primero. Luego, si quieren, pueden agregar más ideas.

MARCOS: yo creo que no hay que exagerar con eso. A mí me preocupa cuánto dinero se gasta por causa de la vanidad, porque se podría usar ese mismo dinero para otras cosas porque... bueno, creo que eso no importa ahora. Yo creo que cada persona es libre de teñirse el cabello, de ponerse aros, de vestir la ropa que quiera. Y comparto con Cecilia que lo que importa es que sea buena persona. Lo demás son cosas de preferencias, de gustos. Pero también pienso que es verdad lo que dice María, que existen patrones culturales que influyen en la conducta del chico que aparece en el vídeo. Acá en Brasil ser rubio a veces te da más estatus social. Eso es verdad, ser lo más parecido a un blanco. Yo creo, es triste pero creo que es así.

FELIPE: es que cada uno puede hacer lo que quiera con el cuerpo, un tatuaje, ponerse aros. No sé si siempre responde a patrones culturales. Además, el chico que aparece ahí debe ser un poquito menor que nosotros, un año menos diría yo.

DIRECTOR: ¿tú tenías un comportamiento como el de él? Es solo un año menor que tú, ¿cambia mucho el comportamiento de un año para otro?

FELIPE: no sé, más o menos. Igual si vas a una fiesta te arreglas, quieres ir bonito, lo más bonito que sea.

DIRECTOR: ¿para qué, por qué debes ir bonito? Mejor te pregunto, ¿a qué responde esa idea de bonito?

MARÍA: patrones culturales, es lógico.

DIRECTOR: María, espere que responda él.

FELIPE: puede ser. No sé, debo pensarlo mejor.

DIRECTOR: sí claro. No te preocupes.

DIRECTOR: ahora sí, María.

MARÍA: la mamá del chico lo dice, es vanidoso. Eso no sé si es bueno. ¿Por qué las personas son vanidosas?

FELIPE: no sé si la palabra es ser vanidoso.

MARÍA: la mamá lo dice, no hay nadie que te conoce mejor que tu mamá. Está todos los días contigo.

DIRECTOR: Manuel, ibas a decir algo...

MANUEL: yo creo, hablo por mí, que hay que cuidarse y que eso no tiene nada de malo. El objetivo, el fin –preguntó usted– es verse bien. Nunca tuve mucho dinero, mi familia no es de mucho dinero, somos pobres, no pasamos hambre, pero tenemos el dinero justo. Yo al menos me preocupo de andar limpio siempre, perfumadito.

DIRECTOR: gracias, Manuel, pero ¿cuál es el fin de verse bien? Pensemos en la fiesta, de eso discutimos.

MANUEL: va a haber gente, uno no va a ir sucio ni mal vestido. Y si te gusta una chica intentas conquistarla. Eso es natural, ¿o también está mal enamorarse de alguien, y querer verse bien para llamar su atención?

MARÍA: disculpa pero eso es un patrón cultural también.

DIRECTOR: Manuel habla de conquistar chicas, o chicos, por eso se arreglan antes de ir a la fiesta. Entonces, a todos, ¿podemos concluir que la principal motivación de los varones es ir a las fiestas para, además de pasarlo bien con sus amigos, intentar conquistar una chica?

BEATRIZ: sí, yo creo que sí. Y en las chicas pasa lo mismo, pero es menos evidente que en los hombres. Las mujeres se arreglan para estar bonitas, pero no es solo para estar bonitas para los hombres, también para las mujeres.

DIRECTOR: ¿alguien no concuerda? (nadie se manifiesta)

MARCOS: eso es así.

DIRECTOR: ¿y debe ser así, realmente?

MARCOS: yo creo que sí, y que no.

DIRECTOR: explícanos.

MARCOS: sí porque... además... no hay que pensarlo tanto. Las personas se arreglan para ir a las fiestas, eso está bien. Pero no sé si está bien si el objetivo es solo ir a besarse con las chicas, conquistar hombres –las mujeres hacen eso–. Entretenerse no debe ser solo una cuestión ‘tipo’ sexual, ir en busca del sexo opuesto, o del mismo sexo, según el gusto. Una fiesta es también recreación, e ir a besarse no debe ser lo único.

MANUEL: es que no es lo único, amigo mío. Muchas chicas van en grupo a las fiestas solo para bailar entre ellas, tú las sacas a bailar y ellas no quieren. Ellas van solo a bailar. Hay de todo. Yo creo que todo es válido, el que quiere ir arreglado para conquistar a alguien, es cosa de él; la que quiere ir solo a bailar con las amigas, me parece algo válido también.

MARÍA: yo concuerdo con eso, está en la libertad de las personas. Las personas escogen qué hacer, eso es legítimo. En lo que yo discrepo es en tanta preparación antes de ir a una fiesta, como que las personas dejan de ser naturales. Una amiga se coloca tanto maquillaje que ya ni parece ella misma. Eso no sé si está bien. Sigo pensando que hay patrones culturales metidos en todo eso. Los medios llaman a las personas a preocuparse en exceso por ser bellas, como si la belleza lo fuera todo. Y las personas caen en eso, se preocupan demasiado. Eso para mí no está bien, yo no quiero eso para mi vida.

DIRECTOR: María, es muy interesante lo que has dicho, pero pensemos en lo siguiente: antes de venir a clases, ¿te miras al espejo para saber si estás bien peinada?

MARÍA: sí, claro.

DIRECTOR: ¿observas si tu ropa no está arrugada o sucia?

MARÍA: sí, también.

DIRECTOR: ¿qué diferencia hay entre eso que haces todas las mañanas con lo que hace el chico del vídeo, preocuparse de ir bien vestido a la fiesta?

MARÍA: lo mío es normal, no es exageración. Lo de él sí. Se preocupa mucho, demasiado para mí.

DIRECTOR: entonces, quiero entenderte y que los demás te entiendan, ¿tu intención es establecer límites de la preocupación por el aspecto físico? Y ya que hablas de patrones culturales, ¿no es una cuestión cultural peinarse bien antes de venir al colegio, y venir con la ropa planchada?

MARÍA: sí, hay límites. Hay personas que se operan el rostro, algunas muchas veces. Eso no es bueno.

DIRECTOR: ¿para quién?

MARÍA: para todo el mundo. Los que piensan un poco más allá de la belleza, por lo menos...

DIRECTOR: veamos si eso es cierto. Marcos, estabas levantando la mano...

MARCOS: yo creo que estás confundiendo las cosas (a María). Una cosa es venir arreglado al Colegio, otra cosa muy diferente es ir a una fiesta, o arreglarte para conquistar a una chica.

MARÍA: aquí muchas chicas parece que vienen a una fiesta...

MARCOS: no sé, yo creo que se arreglan para venir al Colegio. Pero para una fiesta se arreglan el doble, y los hombres también el triple, solo que no lo dicen. Yo estaba diciendo que lo que dijo Manuel es correcto, no tiene nada de malo eso. El Colegio es distinto a una fiesta. Yo no voy a fiestas, hablo lo que me imagino. Pero cada uno elige qué valora más. Para mí depende de la intención y del contexto. Uno se viste mejor para algo, y normal para otras cosas. No hay nada de malo en eso.

FELIPE: las chicas profesor, es eso. Todo tiene que ver con eso. Los chicos nos arreglamos para llamar la atención de las mujeres, las mujeres para llamar la atención de los hombres.

BEATRIZ: no sé si tan así, también para las mujeres...

FELIPE: da igual, se arreglan de cualquier forma. Yo creo que es una etapa en donde uno ya se cree grande, tenemos nuestras primeras experiencias de gente grande. Yo no veo nada de malo

en eso, es una etapa en que uno quiere ser como los grandes, porque igual uno es más grande. Ya no estamos en la enseñanza básica, estamos en la media, ¿entiende?

DIRECTOR: no mucho, ¿hay un salto en la psicología?, ¿te refieres a un sentido cualitativo?

FELIPE: sí, eso pasa. Es natural.

FERNANDA: los niños no se preocupan mucho de cómo se ven, uno va creciendo y se comienza a preocupar. Nos queremos ver bien, los intereses cambian, uno quiere verse bonita más que jugar en el patio de la casa.

DIRECTOR: déjame ver si te entendí. Hablas de etapas, niños, adolescentes. Imaginemos pues un bebé, ¿bueno? (aprueban) ¿se preocupa si su ropa está sucia? Felipe...

FELIPE: no, no se importan.

DIRECTOR: y cuando tienen cinco a siete años, ¿se preocupan si su ropa está sucia?

FELIPE: creo que sí, un poco.

DIRECTOR: ¿por qué?

FELIPE: son más grandes

DIRECTOR: ¿qué es ser más grande para ti?

FELIPE: ya comienzan a preocuparse de otras cosas. Cuestiones sociales, comienzan a entender las normas, como no andar sucio. Eso creo.

DIRECTOR: ¿pasan de la inocencia y despreocupación por el aspecto físico a la conciencia y preocupación del físico, de cómo se ven?

MARCOS: yo creo que sí. Eso es natural.

DIRECTOR: entonces, si es natural que eso pase. ¿Habrán límites para eso?, ¿estará María realmente equivocada? María, ¿estarán los demás tan equivocados?, ¿no existe la posibilidad de entender esa vanidad como una cuestión de sexualidad, de sentir atracción, de descubrimiento también?

MANUEL: no creo que María esté equivocada, el chico sí se preocupa demasiado de cómo va a ir a la fiesta. Hay vanidad y la mamá dice que es vanidoso. Pero, ¿eso está realmente mal? Yo no creo, hay que dejar que sea lo que él es ¿está haciendo daño a alguien así? Acá hay chicos que se pintan el cabello como él, y no son 'tipo' todo el tiempo vanidosos.

MARÍA: bueno, quizás... es que no consigo entender bien ese comportamiento, tal vez porque yo no me preocupo de esas cosas. Tal vez es una etapa de descubrimiento, como dice el vídeo, las hormonas son más fuertes. Es lógico que el chico se interese por las mujeres y quiera conquistarlas. Sí, eso es verdad. Puede ser que esté siendo muy estricta con eso de la belleza, aunque igual sigo pensando que los límites existen. Hay personas que hasta han perdido el rostro debido a tanta cirugía. Leí que un chico se quería parecer lo más posible al novio de la muñeca Barbie, se hizo muchas operaciones y al final quedó horrible. Eso es exageración.

DIRECTOR: ¿es exageración en relación al chico del vídeo, que se pinta el pelo?

MARÍA: claro que sí, el chico que se pinta el pelo no es nada en comparación con aquel que quiere parecerse al novio de la Barbie.

BEATRIZ: las chicas también se preparan mucho. Incluso se muestra que una niña no quería ir a esa fiesta con los mismos zapatos que fue la última vez. Eso para mí es exceso de preocupación. En eso concuerdo con María. A veces nos excedemos un poco en eso de preocuparnos de la belleza.

DIRECTOR: ¿es vanidoso entonces el chico del vídeo, o la niña que se preocupa de los zapatos, en comparación con el que se quiere parecer al novio de la Barbie?

MARÍA: no, si lo vemos así no.

DIRECTOR: pues creo que por fin están de acuerdo en algo: un poquito de vanidad no está mal. Al final, como decimos los chilenos, los seres humanos no somos de cartón. Esto quiere decir que es normal preocuparnos un poco de cómo nos vemos. Bueno, entonces hemos discutido el antes de la fiesta, los objetivos de ir a una. A ver, habrá fiesta entre ustedes el final de semana.

FELIPE: no se sabe bien, hoy confirmamos.

DIRECTOR: imaginemos que habrá. Emerson, ¿ya estás pensando en algo, en quienes irán, en la ropa que te pondrás, en la chica que te gusta, o algo así?

EMERSON: ah, no puedo decir nada de eso, profesor, me da vergüenza. Pero contaré sobre la primera fiesta que fui, tenía creo que catorce años. Me gustaba una chica, y usé antes de ir a la fiesta casi todo el perfume de mi papá. En verdad lo gasté casi todo. Me puse hasta en los pies, porque quería ir perfumadito. Por eso no puedo decir nada de este chico. Lo comprendo.

DIRECTOR: gracias, Emerson. Déjame preguntarte algo, ¿en verdad te pusiste perfume en los pies? (risas)

EMERSON: sí, no sé por qué lo hice, fue ridículo, pensé que se me podían salir los zapatos o algo así (muchas risas)

DIRECTOR: (riendo) ¡qué imaginación, Emerson! pero más allá de las risas, tu conducta dice algo: que existe la preocupación, ¿por qué? será que el bien vestir da ventajas para la conquista, ¿o me equivoco?

MARÍA: sí, claro.

DIRECTOR: ¿y qué hay detrás de la personas que se viste bien, que se arregla para ir a una fiesta? Piensen en eso...

MARÍA: la vanidad. Me sigue preocupando que un niño como él se quede así de vanidoso para toda la vida.

DIRECTOR: ¿y en la vanidad, María, qué cosas hay?

MARÍA: miedo.

DIRECTOR: ¿miedo de qué?

MARÍA: de no ser uno mismo.

DIRECTOR: ¿no es difícil asegurar eso?, ¿el chico no es él mismo, con o sin el pelo pintado amarillo? ¿Hasta qué punto somos o no somos nosotros mismos? Usemos las fiestas como ejemplo.

MARCOS: un poquito de vanidad es ser uno mismo también. No ser uno mismo sería mentirse, engañarse siempre. Ir perfumado a una fiesta, ir pensando en que va a estar en la fiesta una chica que te gusta no tiene nada de malo. Si te gusta, qué vas a hacer, los chicos intentan conquistar.

MARÍA: es que eso pasa, que de tanto ser así dejan de ser ellos mismos...

EMERSON: yo nunca más me puse todo el perfume de mi papá (risas). Son etapas, solo eso. Yo me río de las cosas que hice.

DIRECTOR: entonces, ¿podemos concluir que no hay nada de malo en la prepararse para las fiestas, ponerse bonito y esas cosas?

EMERSON: claro que no.

DIRECTOR: ¿concuerdan los demás? (aprueban) ¿es válido arreglarse pensando en la persona que nos gusta? (aprueban también)

EMERSON: sí, claro. Hay que hacerlo.

DIRECTOR: ¿por qué lo dices en tono de verdad?

EMERSON: uno busca una identidad, como con la música, con el equipo de fútbol.

MARÍA: eso es verdad.

DIRECTOR: ¿pueden ser entendidas las fiestas de los adolescentes, desde su preparación, eso de ponerse bonito para el otro, la otra, como algo totalmente normal y que es parte de una identidad que se va construyendo?

MARÍA: sí, yo creo que sí (los demás aprueban), yo también hice tonteras...

MARCOS: el chico tiene nuestra edad, quizás un poquito menos. Yo creo que todavía hacemos tonteras de adolescentes. Somos adolescentes

DIRECTOR: bueno, vamos a terminar de ver el vídeo, ahora veremos qué pasa en la fiesta, ¿bueno? (aprueban)

(luego de mostrar la segunda parte del vídeo, esta parte, que dura dos minutos, muestra la fiesta en sí)

¿Alguien desea pronunciarse? Ya han visto qué sucede en las fiestas de adolescentes.

FELIPE: es normal, el vídeo hasta me parece demasiado correcto. Pasa más que eso en una fiesta. Ir a una fiesta para besar a las chicas no tiene nada de malo, uno está creciendo, está aprendiendo. Antes los chicos no podían hacer eso. Llegaban al matrimonio sin haber conocido a nadie antes. Ahora tú puedes conocer a más personas. Puedes tener muchas novias antes de casarte. Eso pasa aquí y Brasil y en todos los lugares. Nosotros vamos creciendo, pasamos por etapas, yo creo. Mi papá siempre me dice cómo era él a mi edad, y era diferente a cómo es hoy. Las mujeres tienen más libertad, pueden hacer lo mismo que los hombres. Antes no podían, con el primero que besaban se tenían que casar. Era pesado eso para ellas, injusto.

MARÍA: ir a una fiesta solo para besar a otra persona no me parece lo más importante.

DIRECTOR: ¿qué es más importante, María?

MARÍA: divertirse sanamente. Pero besar a dos, tres, por noche, eso sí tiene algo de malo. Una señora del vídeo dice que en esas fiestas, según lo que dice su hija, las chicas besan a varios

chicos. Pero su hija no. ¿Será realmente que no? Expone a su hija a que pueda ser atraída a hacer lo mismo. Yo no comparto esa actitud de la madre, de tomarse las cosas tan levemente.

DIRECTOR: ¿qué es divertirse sanamente?

MARÍA: con libertad para recrearse, pero no así.

DIRECTOR: ¿no están haciendo uso de su libertad al ir a una fiesta a besarse?

FERNANDA: yo quiero responder a eso, ¿puedo?

DIRECTOR: claro que sí.

FERNANDA: Una amiga, cuando sale a fiestas y esas cosas, se besa con uno o dos, una vez besó en la misma fiesta a tres chicos distintos. Eso para mí no es correcto. Pero en la fiesta eso sí es correcto, es normal. Mi amiga estuvo una media hora besándose con uno, luego llega a mi lado, yo bailaba con otra amiga, ella bailaba a nuestro lado con otro chico, y no pasaron veinte minutos y ya se estaba besando con él.

MANUEL: ¿qué tipo de besos?

FERNANDA: besos, besarse. Eso para mí no está bien. Además, el último chico le tenía puesta una mano en una nalga y ella no le decía nada. Mi amiga le roció un vaso de bebida en la mano para que le sacara la mano de la nalga a mi amiga, porque nos dio rabia. El chico se enojó y nos insultó, mi amiga se fue para otro lado con él, se besaron una media hora más y luego ella volvió a bailar con nosotras. Nosotras quedamos con rabia por ser ella así.

MANUEL: ¿estaba borracha?

FERNANDA: no, ella no bebe, ella es así (risas)

MANUEL: entonces estaba consciente de todo lo que hacía, para mí eso no está mal. Después me dices quién es tu amiga, o me das su WhatsApp, me gustaría conocerla... (risas)

JULIANA: yo creo que una persona que es feliz, realmente, no hace eso. Los adolescentes son personas conflictivas, nos peleamos mucho, hacemos las cosas en exceso. Ahora la virginidad no vale nada, no es un valor. Parece que mientras menos edad tengas y pierdas la virginidad eres mejor...

MANUEL: yo pienso como Felipe. Tú quieres que la mujer vuelva a ser aquella de siglos atrás, sumisa a los hombres. No podían escoger marido, una mujer que quería tener varias experiencias sexuales era vista como prostituta. Hoy está bien, qué hagan lo que sienten, que se liberen.

DIRECTOR: ¿qué se liberen en qué sentido, Manuel?

MANUEL: en el sentido de sus instintos. Que no se repriman y digan “oh, si beso a más de un chico en una fiesta seré una puta”, no, ¿o acaso los hombres son vistos como putos si besan a más de una chica? La cosa debe ser lo mismo para ambos, las mismas libertades.

BEATRIZ: no concuerdo, para nada. Las mujeres viven el mundo de los hombres, el que siempre vivieron los hombres. Eso fue impuesto, yo creo. La televisión, los comerciales, son machistas. Se obliga a la mujer a cumplir el papel de satisfacción del deseo de los hombres. Eso para mí es obvio. Las mujeres, de repente, se quisieron parecer a los hombres. Buscan a muchos chicos, los besan y dicen que se sienten bien haciendo eso. Pero eso no es la realidad, mis amigas, que han

hecho eso de besar a muchos, de tener dos novios, incluso sexo con ya 'uf' ni sé contar cuántos chicos, no se sienten realmente bien con eso. Les pesa en la conciencia. Ellas quieren tener un novio fijo, pero los hombres no. Entonces, no tienen otra que comportarse como los hombres. Son obligadas a eso. Es una pena.

DIRECTOR: interesante tu respuesta, Beatriz. Muy interesante. Cecilia, Beatriz ha hecho un discurso que en donde se entiende que la conducta de besar a muchas personas, en una fiesta, o donde sea, es prácticamente una imposición simbólica, escondida, del mundo de los hombres, ¿tienes una opinión sobre esto?

CECILIA: sí, concuerdo plenamente. Es así. Yo voy a contar. He besado chicos en una fiesta, nunca a más de uno, porque me daría vergüenza besar a dos chicos. Pero sabe profesor, siempre quise estar con el mismo chico que besé, solo besar a él todo la fiesta. Pero muchos hombres no quieren eso, después de un tiempo se van y buscan a otra. Y uno queda botada. Luego, se acerca otro hombre, a mí no me ha pasado, y vuelve ese sentimiento. En ese ambiente, profesor, es difícil ser una misma. Es cómo en los carnavales. Los adultos se besan mucho, tienen sexo con diferentes personas. Una vez escuché a una amiga de mi mamá decir que en el ambiente del carnaval no hay como escapar de eso. Todo te lleva a eso. Lo que dice Beatriz me hace sentido, totalmente. Son condiciones que los hombres han impuesto.

MANUEL: igual puede ser cierto. Creo que debo pensarlo mejor. Pero saben, no sé... pienso que todo esto se debe a un mundo que han hecho los hombres más que las mujeres. Eso es verdad, pero no sé si eso del deseo de besar a muchos chicos es porque los hombres lo han impuesto en la sociedad. Tal vez puede ser una cuestión del ser humano.

FELIPE: sí, el explorar la sexualidad es una cosa del ser humano. Pero así como ellas lo dicen creo que es verdad. Los medios son machistas, la cultura es machista. En algunas fiestas las mujeres bailan mostrando el trasero, parte de los calzones. Los hombres quedan locos ante eso. Pero los hombres no hacen eso, no bailan mostrando los calzoncillos a las mujeres. Parece que existe la condición de que eso es de mujeres, excitar al hombre. Eso es machismo cultural. Pero saben, yo no lo tomaría tan mal, ¿quién sabe si es más bien una etapa de descubrimiento?

MARCOS: no sé, no creo que sea descubrimiento mostrar los calzones cuando bailas, para excitar al otro. Eso para mí responde a cuestiones impuestas. Los hombres quieren que la mujer sea un objeto sexual. Mientras más sea un objeto sexual para los hombres, mejor, a más mujeres se pueden agarrar. Es más fácil convencerlas de que eso es correcto, de que no lo es. Los comerciales de la televisión, por ejemplo los de la cerveza Brahma, siempre muestran a la mujer como la persona que satisface los deseos de los hombres. Las mujeres se prestan para eso.

DIRECTOR: ¿será que el concepto más feliz es 'prestarse'? quizás podríamos pensar mejor eso. Emerson...

EMERSON: no sé si se prestan. La sociedad ha sido construida así, es una basura ese pensamiento, esa actitud. La mujer es más que un simple deseo de satisfacción. Pero esto ha sido construido a lo largo de la historia. Es un comportamiento que se debe al dominio de los hombres.

MARÍA: están viendo, y se quejaban cuando yo hablaba de patrones culturales.

RAFAEL: era otro el tema, no este. Ahí no tenías razón, ahora puede que sí. Hablamos de otra cosa, no de pintarse el pelo. Creo que es verdad lo que sucede, sí, tienen razón. Puede ser que esa conducta responda a cuestiones que una sociedad machista impone. Aunque no sé si todo esto puede ser entendido como machismo.

DIRECTOR: ¿por qué? intenta profundizar en eso

RAFAEL: tenemos instintos, deseos. Quizás las mujeres sí han tenido reprimidos todos esos deseos sexuales, de besar, de hacer el amor, y solo ahora han podido liberarlos.

FERNANDA: pero no se sienten bien con eso, te lo digo porque lo sé, lo he visto.

RAFAEL: bueno, si lo dice, yo nunca he conversado con una mujer sobre eso. Pero ustedes que son mujeres lo saben mejor que uno.

(suena el timbre)

DIRECTOR: entonces, pensando en todo lo que han dicho, ¿está bien o está mal besar a muchas personas en una fiesta, llegar a tener sexo si es posible? Julio, te he visto sosegado pero atento.

JULIO: sí, estaba escuchando solamente. Creo que sí y no.

DIRECTOR: ¿por qué?

JULIO: si te gusta alguien, y si ese alguien quiere besarte también, no está mal. Hacemos cosas de adultos en la adolescencia porque nos sentimos mayores, ya no queremos hacer cosas de niños, queremos hacer cosas de adultos. Besar a alguien es pasar de la niñez a la adultez para nosotros. A mí me pasó eso. Ahora me gusta, me siento bien. Pero también está mal si es verdad lo que dicen las mujeres, que es una imposición histórica de los hombres. Y sobre los comerciales de televisión que habló Marcos, también concuerdo. Son machistas y muestran a la mujer como un objeto.

MANUEL: bueno, a veces los hombres también son objeto de las mujeres. Los tiempos han cambiado, yo creo que se debe a distintas etapas. Las mujeres hacen eso de besarse con muchos chicos en la adolescencia, los hombres quizás dure más. Pero después pasa, gana ese amor histórico de que tienes que formar una familia. Creo que debemos considerar el problema como algo que responde a una etapa de la vida. Es cierto que hay peligro en eso, porque la mujer puede ser vista como un objeto, pero ella también se deja ser un objeto, hasta puede ser que quiera realmente serlo para experimentar ese mundo que viven los hombres. Yo no tengo una respuesta, pero creo que no debemos ser tan exagerados. Al final, las personas igual terminan algo día de sus vidas enamorándose y casándose.

MARCOS: es verdad, pero no está bien mirar a la mujer así. Profesor, disculpe, pero tenemos prueba ahora y ha sonado el timbre.

DIRECTOR: lo sé, simplemente los estaba dejando hablar, a veces me gusta escuchar atentamente sus razonamientos. Ustedes son geniales, poco a poco han ido aprendiendo a discutir entre ustedes, y sin mi ayuda. Eso me alegra mucho. Me causa mucha admiración. Bueno, antes que se vayan les diré lo de siempre: piensen las cosas que hemos conversado aquí.

*Les estoy entregando el listado de palabras, ya quedan poquitas. Escojan solo una.
(Esta vez los alumnos se despidieron dándome la mano, todos; las chicas, también. Nos llamó la atención eso, parece que hay más confianza y cariño hacia nosotros)*

5.2.9 Octavo círculo: Responsabilidad en las relaciones sexuales

El octavo círculo fue desarrollado a partir de un vídeo. Asistieron quince alumnos (faltó Beatriz) y la sesión duró treinta y seis minutos. El tiempo fue menor debido a problemas logísticos².

En la encuesta aplicada a los estudiantes, las relaciones sexuales en la adolescencia se muestran como legitimadas. En la encuesta aplicada a los profesores, estos sugieren que la sexualidad en los adolescentes debe ser un tema habitual de conversación y, por cierto, corresponde al tema que mejor acogida tiene en los alumnos.

El vídeo seleccionado contiene diversas facetas de la sexualidad en la adolescencia. Nos interesó porque muestra entrevistas a adolescentes de los dos géneros. No es un vídeo moralista, tampoco cae en el libertinaje. Su objetivo, más bien, es poner al alcance de la comprensión diversos puntos: qué piensan los adolescentes del sexo; cuáles son las ventajas y los riesgos de llevar una vida sexual; qué visión tiene la sociedad en general sobre el tema. En el vídeo hay ideas discordantes, no es unidireccional y eso lo enriquece más.

En cuanto al desarrollo de la dinámica, aconteció algo inesperado. Y de ello haremos nuestro análisis, porque ofrece algo nuevo en comparación con las sesiones anteriores.

Al poco tiempo de comenzar la discusión, un alumno que habían sido expulsado de clases por mal comportamiento, se dirigió a la biblioteca y, al percibir lo que hacíamos con el grupo, no pidió participar (la verdad es que el profesor que lo había expulsado lo envió a la Biblioteca a meditar, según contó el propio estudiante). Le conferimos la participación, ante la mirada desconfiada del grupo.

Describimos al nuevo alumno cuál era su rol, y se mostró animado a participar. No obstante, las miradas hacia nosotros, del resto de los participantes, nos decían que era una muy mala idea nuestra haber aceptado que este adolescente formara parte del círculo. Al parecer, ya lo conocían. Y, ¿qué sucedió? Algo que no esperábamos: la participación de este muchacho fue en extremo desafiante y grosera. Comenzó a pronunciarse sobre el tema sin

² Justo antes de comenzar la sesión nos cambiaron de sala. De la biblioteca nos fuimos a otro lugar, esto generó pérdida de tiempo.

ningún tipo de pudor, y con un registro irónico marcado por las groserías. Esto provocó la ira del grupo.

Ante tal conducta, muchos estudiantes nos pidieron explícitamente que expulsáramos a este muchacho de la sesión. Nosotros intentamos calmar los ánimos solicitando al alumno que reservara sus experiencias personales y que comenzara a usar un lenguaje más formal; de lo contrario, sería expulsado. El lenguaje lo modificó, no dijo más groserías. Sin embargo, su forma de dialogar mantuvo los mismos recursos irónicos y desafiantes, lo que provocó reacciones de diverso tipo, negativas en la mayoría de los casos.

¿Qué nos dice todo esto? a nuestro juicio, cuestiones obvias y otras más complejas: que el diálogo necesita de ciertas normas, validadas por el grupo dialogante. Que cuando la rutina dialógica se ve alterada por un elemento desconocido, causa sensaciones de desagrado y levanta emociones inesperadas. Por ejemplo, Manuel amenazó al chico insolente de sacarlo a patadas si no cambiaba su actitud. María lo intentó expulsar directamente, ‘ándate de aquí’ le dijo.

Es muy difícil llevar a cabo una discusión cuando un miembro muestra una actitud de forma de ser intimidante y grosera. Trátase de una compleja dificultad para la comunicación y el entendimiento. Esto puede despertar las emociones más ocultas, las menos esperadas. Sin embargo, para bien, el chico finalmente consiguió adecuarse un poco más al contexto. ¿Por qué? aparentemente porque entendió que no era el lugar adecuado (sumado a esto, quizás, la amenaza de Manuel de sacarlo a patadas). Como mencionamos, para poner paños húmedos a la situación, hablamos con el muchacho, le exigimos buen comportamiento. Y solicitamos al grupo darle otra oportunidad. El chico se comprometió a imitar la conducta de los demás. Y así lo hizo, aunque con algunas dificultades.

Por otra parte, y esto es lo que más nos sorprende, es que la actitud del alumno sí terminó siendo una contribución, aunque sea bastante diferente, para el desarrollo del diálogo. ¿Por qué? porque se pronunció sobre cosas, experiencias, de las que tal vez el grupo no se hubiese atrevido a hablar. En el fondo, los demás no recusaban tanto de su discurso, sino de cómo lo expresaba.

La intervención de este estudiante constituyó, finalmente, una contribución más para la comprensión crítica, amplia, de la realidad. Esto nos dice que toda persona, sin importar su mundo o condiciones, tiene saberes que pueden llevarnos a comprender mejor un problema.

En la transcripción del círculo de cultura, a este alumno nuevo le hemos dado el nombre de Ricardo.

b) Transcripción

RESPONSABILIDAD EN LAS RELACIONES SEXUALES

DIRECTOR: hemos perdido varios minutos, pero intentaremos usar el tiempo lo mejor posible. ¿De acuerdo? Pues en nuestro último encuentro hablamos sobre fiestas. Ustedes terminaron discutiendo un poco, al final, sobre un tema polémico, la sexualidad y las relaciones sexuales, ¿recuerdan? Quizás esto provocó que escogieran para hoy el tema de las relaciones sexuales. Sobre este concepto vamos a discutir hoy, después de ver un vídeo. El tema específico es 'responsabilidad en las relaciones sexuales'. ¿Qué piensan sobre esto?

RAFAEL: para mí es un tema complicado de hablar, porque es muy personal. Pero creo que podremos hablar sin problemas.

BRUNO: es interesante, pocas veces hablamos de esto y siempre en la clase de biología cuando vemos sexualidad, aparato reproductivo y esas cosas.

JULIO: pero con los profesores de confianza si hablamos esas cosas. Hay profesores que nos escuchan y se atreven a conversar de eso.

JAVIERA: es más con los hombres, nosotras las mujeres hablamos muy poco de eso. Pero sí, hay profesoras con las que hablamos, pero solo entre mujeres, sin hombres. Va a ser la primera vez que discuta esto con hombres. No sé si podré hablar con confianza.

DIRECTOR: no piensen que les voy a preguntar si han tenido sexo. No, no. No haremos eso aquí, simplemente discutiremos el tema. ¿De acuerdo?

THIAGO: entendí, así queda más fácil.

DIRECTOR: ¿veamos el vídeo, mejor? Creo que será bueno verlo ahora para que sientan más confianza. (se muestra el vídeo, que está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FoV3x-L-CkQ>)

EMERSON: me llamaron la atención los comentarios de las mujeres. Se ven tan tranquilas, para ellas la sexualidad es algo importante. La mayoría de ellas dijo que había sido un momento especial perder la virginidad, porque lo hicieron con alguien que amaban, o que les gustaba. Pero una no, le tocó un chico que quería, aunque esto no la dejó traumada. Pero sí observé que no le gustaba tocar el tema. Yo creo que a pesar de todo lo que podamos decir sobre la virginidad, sobre el sexo, es un tema que afecta la conciencia. No sé, me imagino que sí. No debe ser lo mismo hacer el amor que tener sexo.

ROBERTO: los chicos son más... cuando están entre ellos, cuando estamos entre hombres, hablamos de todo, del sexo, de tener mujeres, de lo bueno que sería tener muchas mujeres, pero yo me pregunto, ¿es realmente eso lo que pensamos, lo que sentimos? Yo a veces digo ese tipo de cosas cuando estamos entre hombres, pero siento que no es lo que pienso. Y siento que no es realmente lo que piensan los demás. Es como una especie de mostrarse como hombre 'tipo' "¡oh! Me gustan las chicas, he tenido sexo con varias", pero eso no es así. También queremos amar,

también sabemos ser románticos. Y parece que cuando un hombre es romántico, no lo puede decir a sus amigos, porque será considerado tonto.

DIRECTOR: Felipe, ¿qué piensas de lo que dijo Roberto?

FELIPE: que es verdad. Yo una vez me sentí muy mal por eso, porque se hablaba de tener sexo y ese tipo de cosas. Yo nunca había tenido sexo, no tenía novia, pero tuve que mentir. Porque si eres virgen antes de los diecisiete eres nada entre los demás hombres. Se burlan. Hacen chistes 'tipo' "este todavía solo se masturba". Es desagradable. Yo creo que ni la mitad de los hombres de diecisiete años ha tenido relaciones, y dice que sí han tenido solo para no quedar mal frente a los demás.

DIRECTOR: el sexo en la adolescencia, entonces, ¿es visto como una obligación en los hombres? Javiera, sabes algo de eso.

JAVIERA: sí, sé algunas cosas. Los hombres se hacen los machos. Además, siempre andan así 'tipo' invitándote a salir, pidiéndote ser su compañía en una fiesta y ese tipo de cosas. Andan como desesperados en la adolescencia para tener sexo. Hace poco una amiga estaba enamorada de un chico, el chico la invitó a salir. Se besaron y mi amiga me contó que al segundo beso ya le tenía agarrado el trasero. Ella le llamó la atención y le dijo que se comportara, que no esperaba eso de él. Nunca más lo volvió a ver. Es un problema eso.

DIRECTOR: Juliana, si es que concuerdas con Javiera, ¿por qué es un problema? ¿qué significa lo que Javiera ha contado para ti?

(Un alumno entra en la sala y pide formar parte del grupo, quiere participar de la sesión. Le permitimos entrar. Nos contó que había sido expulsado de la sala por faltarle el respeto al profesor, y que este lo había enviado a la biblioteca a meditar. Se sentó justo a nuestro lado. Los demás participantes mostraban desconfianza en las miradas ante la presencia de este alumno, al que llamaremos de Ricardo. A Ricardo le explicamos las condiciones, su rol dentro del grupo. Mostró ánimos de participar)

(...)

RICARDO: ¿de qué estaban hablando? Pregunto para integrarme a la conversación.

DIRECTOR: el tema de conversación es responsabilidad en las relaciones sexuales.

RICARDO: gracias, tengo experiencia en eso.

DIRECTOR: Juliana, continúe.

JULIANA: es que los hombres, yo no sé qué les pasa, las mujeres hablan de sexo y esas cosas, pero no es 'tipo' una preocupación. En los hombres sí. Eso que contó Javiera nos ha pasado a muchas mujeres, bueno, a las que yo conozco sí.

RICARDO: ¿qué les ha pasado?

JULIANA: que los hombres se sobrepasan con nosotras. Siempre quieren sexo. Javiera contó que a una amiga de ella un chico que le gustaba al segundo beso le comenzó a agarrar el trasero. Eso no me parece correcto, es una falta de respeto a la mujer.

RICARDO: ¿tú nunca has dado un beso y te has excitado?

CRISTINA: ¿te pasa algo?, ¿estás drogado?

RICARDO: para qué andamos con cosas, los hombres somos así. ¿A qué hombre no se le paró el palo³ cuando besa a una chica? A mí nunca, de inmediato quiero ‘trançar’ (hacer el amor). Me hicieron mi primer ‘boquete’ (sexo oral) cuando tenía 12 años, una vecina culona me la chupó muy bien. De ahí que me quedó gustando. Inténtenlo, se pasa bien.

MARÍA: sucio, ¿no te das cuenta dónde estás?, aquí hay un profesor. Ándate de aquí, por favor. Yo te conozco, eres muy grosero. No hagas eso aquí porque hay un profesor. Sé respetuoso.

DIRECTOR: no, no, tranquila, María. Déjame preguntarte algo (a Ricardo) ¿por qué haces todo esto?

RICARDO: (con rostro de sorpresa) ¿hago qué?

DIRECTOR: hablar de forma tan grosera.

RICARDO: es mi forma de ser. No sabía que usted era profesor de aquí, yo pensé que era ‘tipo’ un psicólogo haciendo visita. A mí me vista un psicólogo.

MARÍA: ¡qué bueno! ¡Pero no te ha ayudado mucho!

MARCOS: profesor, ¿puede expulsarlo de la biblioteca? No va a resultar esto con él aquí, se lo digo porque lo conozco. Siempre lo expulsan de todos lados. Yo no sé cómo se ha conseguido mantener en el colegio con esa conducta.

RICARDO: qué pesada, no estoy hablando contigo. Y tú (a Marcos), ¿por qué no te vas tú mejor? Estoy diciendo lo que pienso, solo eso, ¡qué son pesados!

DIRECTOR: querido, quiero que me respondas por qué hablas así. Me pediste permiso para entrar y participar, te invité cordialmente para que no te quedaras dando vueltas en el corredor. ¿Me gustaría me respondieras por qué hablas aquí de esa forma?, ¿cuál es tu intención? Quizás te pueda ayudar a no seguir con esa actitud.

RICARDO: ninguna, disculpe, yo hablo así con mis compañeros. Solo quería contar mis cosas. Es que igual son cínicos, profesor, los conozco. Manuel tiene hasta la boca más sucia que yo y ha hecho el amor más veces que yo.

IGNACIA: ¡qué insoportable eres! Profesor, ¿puede echarlo de la sala?

MANUEL: si no estuviéramos aquí con el profesor, ya te hubiese sacado a patadas de aquí. Te pido que no me metas en tus problemas, yo antes decía groserías aquí, ya no las digo. No hables aquí como hablamos afuera, en el patio. Estás faltándole el respeto al profesor. Él fue muy atento, cordial, te permitió entrar y mira lo que haces. A todos les faltas el respeto. Has tratado mal a una mujer también. Controla tu boca o mejor cállate, si no lo haces, con permiso del profesor, yo te saco de aquí, ¿entiendes?

DIRECTOR: Manuel, tranquilo, no hagas eso. Tú no eres así. Ricardo, ¿prometes comportarte? Es simple, yo sé que puedes. Habla, pero sin groserías y sin ofender a tus compañeros, ¿crees que podrás? Si crees que no podrás, entonces te pido que salgas. ¿De acuerdo?

³ El pene.

RICARDO: sí.

DIRECTOR: ofrece disculpas a los demás, les has faltado el respeto.

RICARDO: disculpen, yo solo quería hablar. No diré más groserías.

DIRECTOR: ahora les pregunto a todos, porque no quiero yo ser quien mande aquí en todo, ¿ustedes concuerdan en que Ricardo continúe aquí? (aprueban a regañadientes)

MARÍA: pero a la primera que diga groserías que se vaya.

DIRECTOR: entonces está bien. Puedes quedarte, Ricardo. Pero te han puesto condiciones, no digas más groserías.

RICARDO: bueno, bueno, qué son exagerados, ahora están todos formales, todos tranquilos. Afuera no son así.

DIRECTOR: bueno, el grupo ya te ha pedido que te pongas al nivel de la conversación. Si no estás dispuesto abandona la sala, si estás dispuesto puedes quedarte y seguir participando. ¿Te quedas o te vas?

RICARDO: me quedo, disculpe profesor.

DIRECTOR: de nada. Intenta controlarte, observa cómo hablan los demás e imítalos. ¿De acuerdo?

RICARDO: sí, sí. Lo intentaré.

MARÍA: espero que puedas, pero lo dudo.

DIRECTOR: yo creo que es suficiente, María. Dale una oportunidad. Volvamos al tema.

MARCOS: estaba pensando en lo que él ha contado (Ricardo). Esa es la realidad de muchos chicos. A veces los padres trabajan y los chicos quedan solos en casa, y hacen de todo. Yo lo he visto. Pero lo que dice él (Ricardo) debe ser cierto. Los hombres se excitan con más facilidad. Yo no puedo decir nada de eso, porque no me ha pasado. Esperaré el matrimonio porque es mi fe.

JULIANA: es una opción la tuya, pero no es la única.

MARCOS: yo sé eso, pero es mi opción. Pienso que los chicos, los adolescentes, como muestra el vídeo, a veces se sienten presionados por tener relaciones sexuales lo más rápido posible. Se sienten bien contando a los demás cuando tienen sexo con una mujer. Y lo más feo de todo eso, es que dicen el nombre de la mujer con la que tuvieron sexo.

DIRECTOR: ¿qué te dice eso último? Decir el nombre...

MARCOS: acaba estigmatizando a la mujer. Luego los hombres dicen, a esa se la 'comió' el Juan –por dar un nombre–, a esa se la 'comió' el Marcelo. Y así, las chicas quedan marcadas. Los hombres, cuando las chicas tienen sexo con algunos conocidos, ya no las ven igual.

DIRECTOR: ¿estás diciendo que la mujer pierde valor para los hombres cuando ha tenido sexo con alguien?

MARCOS: yo creo que sí, es muy feo eso.

DIRECTOR: Cristóbal, ¿qué nos puedes decir de eso?

CRISTÓBAL: es así mismo, profesor. Es muy feo eso. El hombre es mejor mientras más sexo haya tenido, la mujer no, es vista con menosprecio. Pierde un valor, ya nadie querrá ser su novio porque ha sido marcada.

DIRECTOR: vaya, entonces la situación es difícil, porque deja bien a alguien mientras a otra persona, la mujer, la deja desvalorada. María, veo que quieres decir algo.

MARÍA: sí, es raro lo que conversamos. A mí me parece raro porque la verdad es que es muy feo lo que sucede. En el vídeo se muestra eso, pero también otras cosas. Yo veo contradicciones. Los hombres hablan de sexo como si fuera algo simple, para las mujeres es distinto. No siempre, porque igual el vídeo mostraba que para algunas mujeres es normal también tener sexo. La sociedad ha dejado a la mujer en un lugar inferior. Eso de que la mujer queda marcada por los hombres es terrible. Además, los hombres son poco hombres en realidad. Esas cosas no se cuentan. Sé que todos acá van a concordar conmigo. No se puede usar a una persona para sentirse más orgulloso. No es correcto dar el nombre de alguien y decir: ah, esa persona tuvo sexo conmigo, la marqué. Es horrorosa esa conducta. Daña la dignidad de la otra persona, y condiciona a los demás a no aceptarla.

RICARDO: depende de la persona, hay chicas que a la primera abren las piernas y no les importa nada. Yo me como a varias de esas en los bailes funk. No yo, muchos. Nadie después dice con orgullo 'tipo' "hice el amor con esa, me siento orgulloso" si todos los demás hombres ya le han hecho el amor a la misma. Distinto es cuando se trata de una chica tranquila, esa la quieres para ser novia, porque nadie más le ha hecho el amor.

DIRECTOR: interesante lo que dices Ricardo, pero te pregunto ¿no ves realmente un problema en eso? No es indigno para la mujer. No solo para la mujer, piensa en eso de la 'poco hombría' que dijo María, ¿es digno de un hombre andar contando con quién hizo el amor?

RICARDO: da lo mismo, si va a seguir haciendo el amor. Aquí en el Colegio hay varios ejemplos de eso, profesor. Hay dos chicas embarazadas, una de ellas yo sé que ni sabe quién es el papá del niño. Y le da lo mismo.

[Cortamos una parte de la transcripción porque se comenzó a hablar de alumnas del Colegio. No nos pareció correcto aquello]

DIRECTOR: por favor, no sigamos hablando de gente del colegio.

CECILIA: sí, tampoco me parece correcto.

RICARDO: disculpen ahí, todos, no debería haber dicho eso, pero es verdad y todos lo saben.

DIRECTOR: yo había preguntado de la dignidad, y no solo de la mujer, sino del hombre que habla de ella. ¿No habrá un problema ahí?

MANUEL: yo entiendo qué quiere decir usted. Yo creo que sí, es indigno de un hombre andar contando con qué chica ha hecho el amor. Es indigno también para la mujer. La verdad es que es indigno para todos. Mi papá me dice siempre, que para el que cuenta esas cosas y para el que las escucha es indigno, es de poco hombres. Esas cosas deben quedar en la memoria, en el silencio. Es una maldita sociedad machista esta. No sé cómo puede cambiar.

DIRECTOR: entonces, podemos llegar a un acuerdo: ¿estas experiencias sexuales, deben quedar como un recuerdo en la memoria, contarlas es un acto indigno para todos? estoy usando las palabras de Manuel, para el que cuenta, para la chica, para el que escucha.

MARÍA: para mí sí.

MARCOS: para mí también (los demás aprueban)

DIRECTOR: entonces, vamos dar por hecho que en la adolescencia sí hay relaciones sexuales, ustedes lo han dicho. Y que no es correcto andar contando con quién las personas hacen el amor. Eso es denigrante, han dicho ustedes, constituye un mal acto. ¿Pero no hemos discutido si es válido o no que los adolescentes tengas sexo?

MARÍA: y para las mujeres también. Hay chicas que andan contando las mismas cosas que los hombres.

FELIPE: yo creo que las relaciones sexuales en la adolescencia son válidas. El interés sexual llega en la adolescencia y no sé cómo se puede frenar. Nos comienzan a gustar mucho las mujeres, y quizás Ricardo tiene razón, no sé cómo si tú estás en tu casa, solo con una chica, tus padres no van a llegar, se puede conseguir frenar el deseo de hacer el amor. Para los hombres es más difícil.

RICARDO: amigo, no diga solo para los hombres, pues si los hombres la meten es porque hay mujeres que abren las piernas. Las chicas gozan también, ellas quieren gozar, es excitante para ellas también. Se hacen más las tontas, eso sí. Pero quieren sexo igual como quieren los hombres. Al menos yo no veo diferencia. Están siendo poco verdaderos con el profesor. Digan la verdad.

MARCOS: ¿por qué dices que sabes eso?

RICARDO: porque es así, es lógico. Dime tú, ¿cuántos adolescentes son acusados de violación? Eso no existe, si la meten es porque hay mujeres que quieren que se la metan. Sienten los mismo, paremos de hacer diferencias. Seamos sinceros.

DIRECTOR: Ricardo, has cumplido en algo, nos has dicho groserías, es verdad. Pero estás hablando de manera demasiado directa.

MARÍA: vulgar diría yo, pero no se puede esperar más de él.

DIRECTOR: María, por favor.

MANUEL: déjelo que hable profesor, no le tome atención. Él quiere llamar la atención.

DIRECTOR: (a Ricardo) intenta decir lo mismo pero con mejores palabras. Cuéntanos de nuevo todo, pero con un mejor lenguaje. Sé que tú puedes.

RICARDO: bueno, decía que las chicas también quieren hacer el amor. Que si los chicos hacen el amor es porque existen chicas que quieren hacerlo también. Es natural y yo no veo algo malo en eso. Digan lo que digan eso es así, para qué vamos a seguir discutiendo eso. Es mejor discutir otras cosas, como el sexo seguro, el uso de preservativos, prevenir un embarazado, el SIDA, esas cosas son importantes para discutir, yo creo. Pero seguir discutiendo si es válido o no para mí no tiene sentido. Van a tener sexo igual, apenas tengan la oportunidad. No hay cómo frenar ese deseo.

DIRECTOR: ves cómo puedes hablar mejor. Pero aquí no se habla lo que alguien cree se debe hablar, sino lo que el grupo va hablando en el diálogo. Ya consideraré lo que has dicho, porque es importante. Pero quiero que sigamos hablando de la validez del sexo en la adolescencia. Tú has tocado una parte del tema de discusión, pues eso de usar preservativos, los embarazos, tienen que ver con el concepto responsabilidad.

FERNANDA: eso que dice él no es tan equivocado, profesor. Siempre se nos dice que no es bueno que un adolescente tenga sexo. Yo creo que eso es verdad, pero si no hay como frenar esa tentación, si realmente es así, es mejor prevenir un embarazo, o el SIDA y otras enfermedades con el uso de preservativos. Eso está en todos lados. Uno en Brasil va a un baño público y aparecen carteles de “usa preservativo”. Hay conciencia en el país sobre eso.

CRISTINA: yo creo que no tenemos la edad aún para tener relaciones sexuales. Es mucho el compromiso. Y si vamos a tenerlas, no puede ser así como lo describe él (Ricardo) no puedes llegar e ir a una fiesta y tener sexo con alguien, sé que eso pasa. Pero no me parece correcto. El peligro es mucho, y el vídeo muestra esa parte. Hay que cuidarse. La abstinencia es también una forma de cuidarse.

MARÍA: el sexo para mí es un valor, por eso prefiero decir ‘hacer el amor’, no es algo de lo que uno no debe hablar. No podemos estar ciegos ante el sexo. Pero tampoco podemos dejar que el sexo gobierne nuestras conductas. Los riesgos son muchos. Hay adolescentes que son padres muy jóvenes, y tienen que abandonar sus estudios para trabajar. Pero eso pasa a veces, porque los hombres no se hacen responsables, la mayoría de los hombres cuando son adolescentes no. La mujer queda tirada y tienen que cuidar del niño. El niño depende de ella, por la leche y el amor de la madre. El acto sexual, para mí, es símbolo de amor y de responsabilidad. Es un compromiso. Es decirle a la persona, pero cuando una ya está grande, confío en ti. El cuerpo es como un templo para el alma, se debe cuidar y no entregar a cualquiera. La virginidad es un valor. No puede entregarse a quien sea. Las chicas del vídeo dicen eso. Y se muestran felices las que perdieron la virginidad con el hombre que querían, había una que no, y le trae remordimientos. Es un momento especial, no debe ser visto como algo ‘tipo’ ir a comprar el pan.

DIRECTOR: entonces te opones a lo que piensa Ricardo. ¿Pero no hay algo de verdad en lo que Ricardo dijo? Estará tan equivocado en eso del instinto, de que no es fácil frenarlo. ¿Qué hacer entonces para llevar una sexualidad responsable?

IGNACIA: solo cuidarse, no queda otra solución. Ningún hombre aguanta una relación sin sexo. Eso es para mí imposible, parece que a partir de los quince años si la relación no tiene sexo no es nada. Los hombres son así y las mujeres los dejan.

RICARDO: les gusta, para con esa visión de decir que hacen lo que el hombre quiere, les gusta también. No son violadas, ellas quieren que les hagan el amor. Es deseo, pasión. Somos seres apasionados, nos gusta eso.

DIRECTOR: Ricardo, ¿no existe la posibilidad de que lo que Ignacia dice sea verdadero? Crees que no realmente. Ignacia, ¿crees que Ricardo está tan equivocado, no estarán las mujeres también satisfaciendo un deseo que es también de ellas?

RICARDO: bueno, puede ser que sí. Sí, puede ser. Hay chicas que son más frías que un hielo. No sueltan su periquita (vagina) por nada del mundo. Ellas quieren ser así. Qué vamos a hacer, buscar a una que quiera.

MANUEL: tú no tienes remedio. Me estado aguantando amigo, pero no tienes remedio. Debes ubicarte, no puedes hablar así aquí. Profesor, yo pienso lo siguiente. María dijo cosas que son verdad, la virginidad es un valor, y los hombres sí queremos también perder la virginidad con cariño, con alguien que amamos. Las mujeres parece que más todavía. No sé. Si alguien quiere hacer eso, cuidar su virginidad hasta el momento adecuado, que lo haga. A mí me hubiese gustado. Si hay chicas que quieren tener sexo con varias personas, que lo hagan, están en su derecho. Pero deben saber cuáles son las responsabilidades. Y lo que dice Ignacia también es cierto, no sé cuánto tiempo un hombre puede esperar a que una mujer se decida a hacer el amor. Eso es difícil para los hombres, es difícil de controlar. Por eso yo suelo pensar que somos seres libres. Los adolescentes no somos tan tontos, ya sabemos las consecuencias. Lo importante es lo que dice Ricardo, en eso concuerdo, que hay que cuidarse, porque uno nunca sabe hasta dónde puede llegar. Cuando vamos a una fiesta quedamos borrachos, claro, si es en la casa de alguien o en la calle. Con alcohol las personas se entregan más. Eso lo sé. (suena el timbre)

DIRECTOR: gracias Manuel, ¿haré una última pregunta? Y tiene que ver con algo que parece que es importante, ¿la dignidad? ¿En qué medida la dignidad se ve afectada en el tema que hemos discutido? Además, hemos mencionado solo a personas heterosexuales, pero me imagino que piensan lo mismo para los homosexuales, infelizmente no podremos discutir eso porque ha sonado el timbre. Nos atrasó el cambio de sala.

MARÍA: debe haber educación sexual, yo siempre lo he dicho. En los colegios no hay.

DIRECTOR: ¿qué tipo de educación sexual, bajo qué criterios, María?

MARÍA: una que ayude a las personas a respetarse más. No importa cómo sea, pero que por lo menos haya respeto. Que nos eduque para no pasar a llevar la dignidad de las personas. Porque si hay alguien que sale siempre perdiendo en esto del sexo es la mujer. Es triste eso. Las mujeres no deben ser vistas como objetos. Lo mismo los hombres.

DIRECTOR: Julio, te veo pensativo. ¿Querías decir algo? Has hablado poco hoy, creo que no has hablado.

JULIO: estaba pensando, profesor. Es algo que me llama la atención pero no me gusta hablar. Concuerdo en eso de la dignidad y que hay que cuidarse siempre.

JULIANA: a mí también me pasa eso. Es un tema difícil, pero concuerdo con lo que hemos hablado. Lo que más importa es la dignidad y saber cuidarse.

RICARDO: entonces yo tenía razón, si dicen saber cuidarse es porque ya han tenido sexo, las descubrí (riendo)

IGNACIA: no se trata de eso.

MARÍA: no lo tomes en cuenta, le gusta provocar.

DIRECTOR: Ricardo, te habías portado tan bien. Hiciste una excelente participación al final, no la arruines ahora. Bueno, antes que se vayan quiero resumir algunas ideas:

- *Existe entre los hombres la tendencia de mostrar su hombría contando sus aventuras sexuales. Pero han dicho que eso está mal. Que no se debe hacer, porque daña la dignidad de quien cuenta, de la persona que se menciona y de quien escucha.*
- *Los deseos sexuales son difíciles de frenar. Y si hay hombres que tienen sexo, es quizás porque hay mujeres que también lo desean. Fue difícil negar eso que dijo Ricardo.*
- *Si existe el deseo en ambas partes, deberían tomar algunos cuidados, los embarazos y las enfermedades de transmisión sexual deben ser una preocupación.*
- *El cuerpo es algo que se debe respetar.*
- *Al final, existen varias formas válidas para enfrentar la sexualidad. La virginidad y la abstención es tan válido como el sexo seguro, responsable.*

Nos faltó tiempo para seguir conversando. Pero creo que algunas cosas han quedado claras. Cuidarse, ser uno mismo, ser digno, no andar contando nada. Pues eso, hemos terminado. Nos vemos en dos semanas más. Les pasaré el papelito para que escojan el próximo tema de diálogo.

(les entregamos el listado de palabras; se despiden y se van a clases)

DIRECTOR: Manuel, te puedes quedar un minuto.

MANUEL: sí profesor, ¿pasa algo?

DIRECTOR: quiero hacerte unas preguntas.

(los demás abandonan la sala mientras se despiden)

¿Tú conoces bien a Ricardo?

MANUEL: sí, ¿por qué?

DIRECTOR: ¿crees que tus compañeros acepten él forme parte del grupo?

MANUEL: mejor no intente eso profesor. Él es insoportable, se lo digo de verdad. Ahora se portó mejor con usted, porque todavía no lo conoce. Pero cuando tenga más confianza será insoportable para usted también. Yo no se lo recomiendo.

DIRECTOR: entendí.

DIRECTOR: gracias Manuel, pensaré en lo que me has dicho. Puede ir a la sala, solo necesitaba tu opinión sobre eso.

(hablamos con el Coordinador sobre este alumno y nos dijo que no sería autorizado a participar del grupo)

5.3.10 Noveno círculo: asumir responsabilidades

La dinámica utilizada para discutir el tema fue ‘dilemas morales’. Por primera vez la asistencia fue completa y la sesión duró cuarenta minutos.

En la etapa del levantamiento del universo vocabular, percibimos que no pocos estudiantes suelen esquivar sus responsabilidades ante una falta o error. Sin embargo, contraria a esta percepción, en la encuesta aplicada la mayoría de los alumnos manifestó que asumir responsabilidades es una virtud ejercida constantemente. Esta discrepancia fue fundamental al momento de seleccionar el concepto.

En esta dinámica, observamos que la palabra o idea que promueve la reflexión ética al ser instalada simbólicamente en una situación de controversia moral, favorece una nueva forma desarrollar la comprensión crítica (a diferencia de las cuatro dinámicas empleadas anteriormente). Los dilemas morales exigen tomar una posición moral al límite, y en donde, para resolver el conflicto, se debe tomar una decisión también radical. Y, para resolver el conflicto, no existe una medida claramente correcta respecto de otras, es decir, no hay una objetividad absoluta que pueda determinar qué posición tomada respecto del conflicto es la más válida. Son los argumentos para defender una posición y justificarla lo más relevante. El cruce de posiciones contrarias favorece, finalmente, que los sujetos defiendan sus propios valores, estos son capaces de generar empatía con los personajes del conflicto.

Los participantes del círculo, de algún modo, se identificaron empáticamente con los personajes del dilema moral. Y es en este punto donde salen a la vista, como elementos para tomar una solución considerada justa, el razonamiento y las emociones. El razonamiento, en combinación con la estructura emotiva, lleva a los sujetos dirigir el juicio a partir de dos valores (o en el sentido clásico, virtudes) fundamentales: la justicia y la solidaridad. Observamos que en los estudiantes que participaron de los círculos en donde aplicamos dilemas morales estos dos valores son transversales tanto en el razonamiento como en la conexión empática, sentimental, con los personajes del conflicto moral.

En los dilemas morales es fácil percibir cómo el razonamiento y la sensibilidad moral se transforman en elementos que determinan el juicio, su corrección y perfeccionamiento. Y en ninguna otra dinámica salen a la luz tan claramente las dos virtudes mencionadas (la justicia y la solidaridad).

Hemos observado como en todas las dinámicas salen a la luz algunas capacidades morales como la comprensión crítica, el autorregulamiento y el juicio ético. Sin embargo, en los dilemas morales aplicados (en esta y el de la última sesión, la décima) estas

capacidades llevan a los participantes a reconocer las particularidades del conflicto moral, esto es, las singularidades de los valores que están en juego.

Por otra parte, como el dilema moral cuenta con tres etapas, tres dilemas seguidos en donde aumenta la complejidad, la discusión suele generar cambios respecto de la posición inicial frente a la situación de controversia. Las posturas van cambiando en la medida que las particularidades del conflicto van saliendo a la luz. Esto ocurrió con participantes del círculo de cultura.

Otros detalles sobre las aportaciones de los dilemas morales para la educación de la moralidad (y trabajados a partir de método de Freire) serán presentados en el próximo apartado, *5.3 aportaciones derivadas de la aplicación de los círculos de cultura*.

Por último, nos importa destacar que los dos dilemas aplicados corresponden a una creación nuestra. Fueron contextualizados al ‘mundo’ de los adolescentes. Vale decir, ambos fueron redactados a partir de cuestiones fácticas de la vida de los alumnos. Pensábamos que de esta manera los dilemas les serían familiares, ergo, más fáciles de asimilar.

El conflicto moral aplicado en este círculo de cultura se llama, simplemente, *El dilema de Juan*. Trátase de este:

EL DILEMA DE JUAN

Primera parte

Juan cursa el último año de enseñanza media. Ha acumulado tantos registros negativos que si comete una falta más será impedido de continuar yendo al Colegio y se perderá la Fiesta de Graduación, es decir, no podrá estar en el último momento, y el más especial, que es la ceremonia final junto a todos sus compañeros y familiares.

Es la última semana de clases, a pesar que Juan hizo todos los esfuerzos para no cometer otra falta (estuvo casi dos meses comportándose muy bien), se volvió a equivocar, dibujó un grafiti muy grosero en una mesa, mientras con su curso estaban en una charla con el Coordinador Académico. Solo Rodrigo, amigo de Juan, lo vio haciendo el grafiti. Juan estaba decidido a no decir nada, por ningún motivo se perdería la Fiesta de Graduación. El Coordinador, que se percató del dibujo, le dijo al curso que si durante el día nadie decía quién fue el autor del grafiti, los castigaría no otorgando la autorización para el paseo de fin de año, que era una salida a la playa de Santos, litoral de Sao Paulo. El Coordinador tiene fama de siempre cumplir su palabra. Por otra

parte, este comunicó la situación al Director del Colegio, quien pidió mantenerlo informado de lo acontecido, lo que consideraba muy grave.

Pregunta: Frente a esta situación, ¿qué debe hacer Rodrigo? ¿Debe ir donde el Coordinador y decir que fue Juan? Al responder tome postura: “sí” o “no” y por qué»

Segunda parte

Rodrigo tenía dudas sobre qué hacer. Así que decidió conversar con Juan la situación. Rodrigo le pidió conversar el asunto en el baño. Estando allí, le confesó a Juan que lo vio haciendo el grafiti. Juan le respondió que no podía decir la verdad por temor a perder la Ceremonia de Graduación, pues el gran sueño de su madre, ya muy viejita y muy enferma, es verlo graduarse con sus compañeros. Juan sabe que su mamá está muy feliz de saber que cambió su actitud en los últimos dos meses y no la quiere desilusionar nuevamente, pues piensa que eso incluso agravaría su enfermedad.

Ante tal argumento, Rodrigo le dijo a Juan: “hemos trabajado arduamente durante todo el año para reunir recursos para este paseo, hemos hecho rifas, bingos y otras actividades. Considero injusto lo que está sucediendo. Yo no puedo acusarte, porque eres mi amigo, pero piensa tú lo que debes hacer, si alegrar a tu mamá o alegrar al curso entero”. Juan quedó meditando la situación y, pensando en su madre y en el curso, debía decidir.

Pregunta: ¿Juan debe contar la verdad al Coordinador? Responda tomando postura: “sí” o “no” y por qué.

Tercera parte

El Coordinador, mientras cumplía su rutina de recorrer los pasillos del Colegio, escuchó unos murmullos que provenían del baño. Se acercó sigilosamente y pudo escuchar la conversación entre Juan y Rodrigo, sin que estos lo vieran. Entonces supo quién era el responsable del grafiti, pero también se enteró de la situación familiar de Juan. Pasó el día, y nadie fue a su escritorio a decir la verdad. Cuando iba a su casa, vio a Juan sentado, en las afueras del Colegio, muy triste y llorando.

Pregunta: Conociendo la situación familiar de Juan, y tomando en cuenta que ya le había dicho al Director el castigo que iba a dar al curso si no se sabía la verdad, el Coordinador ¿debe registrar la falta de Juan, lo que en consecuencia lo dejaría sin la Fiesta de Graduación? Responda tomando postura: “sí” o “no” y por qué.

b) Transcripción

ASUMIR RESPONSABILIDADES

DIRECTOR: (...) hoy vamos a realizar una dinámica diferente. Vamos a discutir un dilema moral. No les diré qué es un dilema moral porque lo sabrán apenas lean el que he traído para ustedes. Este dilema moral está basado en el tema 'asumir responsabilidades'. Será interesante, porque no es tan fácil asumir responsabilidades, ¿o me equivoco?

RAFAEL: depende del error, si es muy malo da vergüenza.

EMERSON: es eso. Depende de lo que uno haga.

DIRECTOR: en este dilema una persona, un estudiante igual que ustedes, pensemos que tiene la misma edad que ustedes, o muy cercana, hace algo malo en el colegio y se ve muy complicado cuando debe tomar la decisión si asume o no su responsabilidad. Ya verán.

RAFAEL: ¿es entretenido lo que vamos a hacer?

DIRECTOR: yo creo que les gustará. Estoy pasando para cada uno de ustedes un sobre con tres hojas. Las hojas tienen número. Por favor, saquen de su sobre la hoja número uno. Solo la número uno. ¿Alguien quiere leer?

(luego de un momento)

JULIO: yo leo, ¿puedo comenzar?

DIRECTOR: Sí, claro. Intenten concentrarse en la lectura lo más que puedan. Thiago, creo que has sacado la hoja dos, y vamos a comenzar por la uno.

THIAGO: perdón, fue mal.

DIRECTOR: ahora puedes leer, Julio, intenta hacerlo fuerte.

JULIO: está bien.

(luego de lectura)

(...)

DIRECTOR: ¿se entendió bien el dilema en que está Rodrigo?

MARCOS: sí, debe decidir si acusa al amigo, a Juan.

DIRECTOR: entonces, solo piensen en la pregunta. Julio, lee de nuevo el interrogante:

JULIO: ¿qué debe hacer Rodrigo? ¿Debe ir donde el Coordinador y decir que fue Juan? Al responder tome postura: "sí" o "no" y por qué.

DIRECTOR: ¿debe Rodrigo decir la verdad al Director? Perdón, Coordinador.

ROBERTO: yo creo que sí, que debe decir la situación. Tiene que pensar en los demás, no solo en su amigo. Sería injusto que todos quedaran sin la fiesta de graduación por culpa de Juan.

JAVIERA: yo no estoy segura, es su amigo, ¿tú harías eso con un amigo?

ROBERTO: no sé, tal vez, tal vez no, depende.

JULIANA: ¿y qué pasa si hace que nunca vio nada?

CRISTÓBAL: el texto lo dice, si nadie dice nada, todos quedarán sin fiesta de licenciatura y sin paseo.

JULIANA: entonces debe ir, tiene que ir a decir que él vio a Juan. Pero debe pedirle al Coordinador que no le diga a su amigo (a Juan) que él lo acusó.

MARÍA: pero eso está mal también.

DIRECTOR: ¿por qué está mal?

MARÍA: es traición a la amistad. Yo conversaría primero con Rodrigo y le diría que me parece mal lo que hizo. La amistad es eso también, confiar en el otro.

BEATRIZ: yo le diría a Juan que vaya a decir la verdad él mismo.

DIRECTOR: veo que ya se han metido bien en el problema. Sus juicios apuntan a dos virtudes: a la verdad y a la amistad. Pensando en estos dos valores, ¿debe Rodrigo acusar a Juan?

CECILIA: sí, debe.

DIRECTOR: ¿por qué?

CECILIA: porque una persona no puede valer lo mismo que muchas. Yo no puedo salvar a una sola persona si esto hará daño a todos los demás. Es injusto.

DIRECTOR: ¿en qué sentido es injusto? justifica eso, por favor.

CECILIA: en qué es injusto que los demás asuman las consecuencias de lo que hizo Juan.

DIRECTOR: ¿concuerdan los demás? Veo que es un argumento interesante.

MANUEL: no, no se acusan a los amigos. La amistad es algo que se debe cuidar como un tesoro. Creo que todo debe quedar en la conciencia de Juan. Así de simple.

FELIPE: no, porque la amistad hay que cuidarla.

MARCOS: no debe. Rodrigo está complicado, pero no debe acusar a Juan. La amistad es más valiosa.

DIRECTOR: ¿estás diciendo que la amistad con una sola persona vale más que la justicia para muchas otras?

MARCOS: es difícil eso, déjeme pensar un poco.

DIRECTOR: claro.

FERNANDA: yo creo que sí debe, ustedes están pensando solo en la amistad, y qué pasa con los demás, por culpa de Juan y Rodrigo se van a perder la fiesta de licenciatura y el paseo. Mejor que digan que fueron los dos.

DIRECTOR: ¿por qué la culpa es de Rodrigo y Juan? Rodrigo no hizo el dibujo.

FERNANDA: pero vio quién lo hizo y sabe que castigarán a todos si nadie dice la verdad, él sabe la verdad. Si yo fuera Rodrigo le diría a Juan que tiene que decir la verdad.

MARCOS: pero Juan será castigado, y Rodrigo puede perder la amistad con Juan.

CRISTINA: pero no fueron los dos, fue solo Juan. Eso sería mentir también. Si yo fuera Juan no dejaría que Rodrigo asuma la culpa por mí.

IGNACIA: es verdad, yo tampoco dejaría que él asuma la responsabilidad.

ROBERTO: yo creo Rodrigo que debe exigirle a Juan que diga la verdad.

JAVIERA: yo no estoy segura, es su amigo, ¿tú harías eso con un amigo? Es mucha la presión, tal vez sería mejor que fueran juntos a hablar con el Coordinador.

ROBERTO: no sé, tal vez, tal vez no, depende. Además aquí dice que Juan será expulsado y se perderá la fiesta.

JULIANA: debió haberlo pensado antes.

(...)

DIRECTOR: vamos a leer la segunda parte del conflicto. Roberto, ¿puedes leer? Van a ver cómo el escenario cambia.

(luego de la lectura)

ROBERTO: ahora creo que no debe, su mamá está muriendo de cáncer. No puede desilusionarla. Es difícil, porque todos quedarán sin paseo, pero más vale la felicidad de una madre en sus últimos días que la alegría de unas pocas horas de todos los alumnos. Los alumnos irán al paseo, ¿cuánto? solo un día. En cambio la madre vivirá feliz varios meses, y eso es lo que más importa. A una madre se le debe cuidar hasta las últimas consecuencias.

CECILIA: sí, yo ahora también pienso diferente. Juan debe decir de algún modo el problema, porque todos serán castigados. Pero también tiene que proteger a su madre. Es difícil la situación, pero concuerdo con Roberto, al final, un paseo no puede valer lo mismo que una vida. No hay diálogo en eso.

BEATRIZ: pero si buscan una alternativa que sea injusta para todos, ¿cómo no va a haber?

CRISTÓBAL: a veces tenemos que tomar decisiones que serán justas para algunos e injustas para otros. La vida es así.

(...)

DIRECTOR: vamos a leer la última parte, la tres. María, ¿puedes hacerlo?

(luego de la lectura)

FERNANDA: ¡qué problema este profesor! ¡Parece telenovela brasileña! Está difícil, pero sería, a mi entender, demasiado canalla el Coordinador si castiga a Juan sabiendo el problema que tiene. No debe decir nada.

MARÍA: pero arriesga su trabajo. No es tan simple. Si el Director se entera que el supo todo y no hizo nada el problema será de él.

CECILIA: solo de su conciencia.

DIRECTOR: hablas de conciencia ética.

CECILIA: sí, esa conciencia que nos dice qué está bien y qué está mal. Como el Pepe Grillo de Pinocho.

CRISTINA: que no diga nada, para qué hacer daño a Juan.

DIRECTOR: ¿y qué pasa si no dice nada?

MANUEL: si no dice nada todo el curso será castigado. Es increíble, el problema primero era de Rodrigo, luego de Juan, ahora es del Coordinador. Todos están muy mal debido a eso. Alguien saldrá, sí o sí, perjudicado. No es fácil decidir, esto. Pero yo creo que el Coordinador no debe

decir nada. No sé si debe hablar con el Director, quizás debe llamar a Juan y abrazarlo, decirle que sabe que está arrepentido. Para qué castigar más a un chico que está sufriendo la enfermedad de su madre y ahora tiene este problema. Debe ir donde Juan y decirle que no dirá nada, pero que aprenda de su error.

(...)

DIRECTOR: pues han discutido muy bien un dilema moral sobre asumir responsabilidades. Vamos ahora a dialogar sobre este concepto, pensando siempre en los argumentos que han dicho cuanto tuvieron que tomar posición en el dilema moral, ¿de acuerdo? (aprueban). Cristóbal, ¿puedes decirnos qué entiendes por asumir responsabilidades?

CRISTÓBAL: hacerse responsable por los actos que uno mismo hace.

DIRECTOR: ¿por qué hay que hacerse cargo de los actos?

CRISTÓBAL: es una virtud importante, no todos la tienen y es difícil de lograr.

DIRECTOR: entendí, ¿y para lograrla, qué hay que tener?

CRISTÓBAL: hay que ser valiente, muy hombre para reconocer un error, sobre todo cuando este causa vergüenza.

DIRECTOR: gracias, Cristóbal. ¿Concuerdas, Ignacia, con eso de la valentía y la vergüenza, qué puedes decirnos?

IGNACIA: sí, a veces uno hace algo malo y da vergüenza confesar que fue uno. No siempre somos capaces de hacernos responsables, da vergüenza pero yo creo que es más miedo a veces.

DIRECTOR: ¿y por qué miedo? Piensa en Juan, el chico del dilema.

IGNACIA: entendí. Juan perdería algo, o los demás perderían algo, que era la fiesta de licenciatura. Por eso creo que a veces no se trata solo de vergüenza, sino de miedo de perder algo, de ser castigado.

DIRECTOR: ¿es malo perder algo? A veces, muchas veces, ¿no perdemos algunas cosas? amigos, cuestiones materiales, etc.

IGNACIA: sí...

(...)

5.3.11 Décimo círculo: discriminación

Como mencionamos en el círculo anterior, en esta última sesión también aplicaríamos un dilema moral. La asistencia fue de catorce alumnos y el encuentro duró cuarenta minutos.

Los fenómenos que observamos en este círculo fueron cualitativamente idénticos a los de la sesión anterior. El conflicto moral aplicado en el décimo círculo de cultura se llama “Ana y su novio”. Es el siguiente:

ANA Y SU NOVIO

Primera parte:

Nicolás es un chico distinto al resto de sus compañeros de curso. No es muy comunicativo, se viste de manera diferente a los demás, en sus brazos tiene muchos tatuajes y grandes extensiones cuelgan de sus orejas. Él escucha música black metal y se viste con camisetas que tienen imágenes de calaveras y zombis. Nicolás tiene una novia, que se llama Ana y que es su compañera de curso. Sin embargo, la relación se mantiene oculta. A Nicolás le incomoda la situación; a Ana no mucho, esconde la relación porque piensa que su mamá la castigaría y que sus amigos, todos compañeros de curso, se burlarían y se alejarían de ella. Estos mismos compañeros nunca consideran a Nicolás, lo consideran un ‘bicho raro’. Hacen juntas y no lo invitan; hacen paseos y no le ofrecen ir. Nicolás vive en una especie de isla dentro del curso. Solo Ana lo comprende y lo quiere. Todos los compañeros de curso de Ana la quieren mucho, porque es una chica simple, humilde y alegre. Pero ya había, en el curso, sospechas de que Ana tenía una relación con Nicolás; los compañeros, ante la duda, le dijeron cosas de este tipo: – “¿es verdad que enamoras con Nicolás? era lo último que me esperaba” –; – “no puede ser, tú, con ese” –. Ana por vergüenza o miedo lo negó todo.

El fin de semana será el cumpleaños de Ana, y sus compañeros de curso le han organizado una fiesta en la casa de uno de ellos, Felipe. Pero Felipe no soporta ver a Nicolás, lo odia. Felipe dio invitaciones para todos, menos para Nicolás. Felipe también invitó a la mamá de Ana, una mujer muy religiosa y fundamentalista (podrán imaginarse ustedes qué reacción tendrá la mamá de Ana si se llega a enterar que un chico que viste camisetas con calaveras, y escucha música black metal, tiene una relación con su hija). Nicolás se enteró de la fiesta, y le dijo a Ana que quería ir y que la situación de un amor a escondidas le dolía mucho. Ana quedó muy triste, porque era evidente que si llegaba con Nicolás a la fiesta quedaría evidencia que tenía una relación con él. Y no quería que su madre, extremadamente religiosa, se desilusionara de ella, como tampoco sus compañeros. Ana últimamente había tenido fuertes encontrones con su madre, y su madre es muy dura. Si su madre se enteraba de la relación que ella tiene con Nicolás tendrá más problemas.

Además, Ana tampoco quería desilusionar a sus compañeros. No obstante, sí amaba a Juan, era su sueño que todo este embrollo llegara algún día a una solución buena para todos.

Pregunta: Ana va a ir a la fiesta ¿debe llevar a Nicolás? Responda ‘sí’ o ‘no’ y justifique.

Segunda parte

Estaban todos en la fiesta disfrutando, menos Nicolás. Ana se veía normal para los demás, aunque con angustia, porque sabía que alegrar a todos significaba no alegrar a su novio. En un momento cualquiera, Ana mira su celular y este tenía el siguiente mensaje de Nicolás: “ya no quiero estar contigo, aquí se acaba todo. Tú también me discriminas. Por favor, no me vuelvas a hablar”. Ana, muy angustiada, comenzó a llorar. Su madre se acercó y le pidió explicaciones, pero Ana no dijo nada. Y luego le responde el mensaje a Nicolás diciéndole: “y por qué no eres capaz de cambiar un poco por mí, sabes cuáles son mis condiciones, mis miedos”.

Pregunta: Nicolás lee el mensaje, ¿qué debe hacer?, ¿debe ir a la fiesta sin haber sido convidado, y sabiendo que podría causar problemas? Responda “sí” o “no” y justifique.

Tercera parte

Nicolás no llegó a la fiesta, pero sí le respondió a Ana, le pedía que se juntaran a conversar. Estando ya en casa, la madre de Ana ve a su hija llorando mientras escribía en su ‘diario de vida’. Curiosa por el hecho, espera el momento para leer lo que Ana había escrito. Leyó el diario se enteró de todo, de quién es Nicolás, de la música que escucha, etc. Pero también de que era un muchacho tierno con su hija, que la amaba y respetaba, y eso lo valoró muchísimo, al nivel de incluso abrirse a permitir la relación para brindar felicidad a su hija. Sin embargo, el padrastro de Ana es guía espiritual de una iglesia muy estricta. La relación con la mamá de Ana pendía de un hilo, puesto que habían tenido varios conflictos últimamente. Todo indicaba que de tener uno más la relación se acabaría. La mamá de Ana, infelizmente, no trabaja y la familia se sustenta de su nuevo esposo. Además, su marido paga la mensualidad de la escuela de Ana. El padrastro por ningún motivo aceptaría a Nicolás.

Pregunta: qué hace la madre de Ana, ¿da libertad a su hija de enamorarse con Nicolás, lo que significaría perder su nuevo marido, y quien sustenta la casa? Responda “sí” o “no” y justifique. »

Pues hemos terminado de describir y analizar parcialmente los círculos de cultura aplicados al primer grupo. En el próximo apartado profundizaremos en los aspectos que hemos descrito hasta el momento; es decir, mostraremos con más detalle las aportaciones del método de Freire para la educación moral.

5.3 Aportaciones derivadas de la aplicación de los círculos de cultura.

En términos globales, se suelen entender las conclusiones de un trabajo científico sobre la base de dos ideas: como la terminación de un discurso que adopta un carácter demostrativo; como las afirmaciones finales sobre una serie de antecedentes y deducciones que intentan confirmar, entre otras cosas importantes, el logro del objetivo general del estudio, nacido este de la pregunta que interroga por el sentido del trabajo en general⁴.

De acuerdo a estos dos alcances, hemos trazado nuestras conclusiones sobre los círculos de cultura en consideración del interrogante inicial, *¿qué puede favorecer el Método Paulo Freire a la formación moral de estudiantes adolescentes?*, y del objetivo más directamente asociado a esta pregunta, *comprender las aportaciones del método de Freire para la educación de la moralidad*. Pues luego de releer los círculos de cultura, su descripción y análisis, determinamos que nuestras conclusiones debían apuntar principalmente a dos aspectos. Primero, a la influencia de cada una de las dinámicas seleccionadas en desarrollo del diálogo y a la relación palabra-círculo; luego, a los roles de los participantes y a la construcción dialógica de la moralidad. Es en este orden que veremos las aportaciones derivadas de la aplicación de los círculos de cultura.

5.3.1 La influencia de las dinámicas seleccionadas y la relación palabra-círculo.

Nuestra primera conclusión es que las dinámicas usadas, ciertamente, influyen en el desarrollo del diálogo. Pueden marcar en menor o mayor magnitud las posibilidades de éxito y las limitaciones del círculo de cultura, pero nunca de manera decisiva⁵.

Lectura de la palabra y fichas de cultura.

Los círculos de lectura en donde empleamos 'lectura de la palabra', nos enseñan que 'leer' el concepto (en el sentido freiriano de lectura del mundo) es reconocer un símbolo anímico y desafiante; esto es, un vocablo de contenido ético que más allá de ofrecernos una unidad de distintos grafemas, se muestra como la representación escrita de un fenómeno moral perfectamente comprensible, i. e., al que se le puede desvelar su entorno problemático

⁴ Rivera-Camino, J., (2011) *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. Madrid: ESIC, pp. 124-127; Abbagnano, N., (2007) op. cit. p. 225 (concepto conclusión); Aguilera, V., (2000) *Guía para confeccionar una tesis: desde la idea a la defensa del proyecto*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Mayor.

⁵ Lo más decisivo, como veremos más adelante, es cómo cada participante asume su propio rol y lo lleva a cabo.

y su profundo núcleo de sentidos. Por su parte, las ‘fichas de cultura’ facilitan a los participantes recibir una representación factual o un acontecimiento explícito de la realidad. Las imágenes dicen algo por sí mismas, pero también tienen un significado para quien las observa. En este contexto, las ‘fichas de cultura’ resultan ser un subsidio para la imaginación y la creatividad. No son retratos estrictos, sino que se ofrecen sutilmente a su desvelamiento crítico, cuestión que –claro está– depende no de la imagen, sino de la intersubjetividad del grupo dialogante, que al hablar de ellas se compromete en dar a luz sus significados.

Estas dos dinámicas permiten discutir rápidamente sobre el tema, desde varios ángulos. Trátase de valiosos ejercicios de problematización, que llevan a los estudiantes adolescentes a edificar saberes a partir de una lectura ética de la vida y el mundo. Esto, porque el concepto se torna de fácil asimilación, lo que accede que los sujetos se conecten vitalmente con él, con su apariencia y su esencia.

El texto y el vídeo.

Los círculos de cultura realizados a partir de la lectura de un texto u observación de un vídeo, ofrecen un desarrollo diferente en algunos aspectos. Se asemejan a las dos dinámicas anteriores porque a partir de toda palabra, imagen, texto, vídeo, se pueden descubrir y crear sentidos, valores y situaciones morales de las que se puede hablar y discutir, sobre la base de una actitud creadora. La diferencia está en la recepción inicial del tema de discusión: en la lectura de un texto y en la observación de un vídeo una parte de la ‘realidad’ viene dada y parcialmente problematizada; no obstante, siempre abierta a una recepción crítica y a un mejor desvelamiento. No es lo mismo comenzar el diálogo con una palabra o imagen que la retrata, que a partir de un texto o vídeo. En estos últimos hay un discurso que dice algo sobre el concepto, una postura ideológica, moral, previa a la discusión sobre el tema generador. El sujeto no se reconoce inmediatamente con una palabra, ni con una fotografía, sino con una ‘voz’ que ‘dice cosas’. Pero esto no es un problema, más bien es una ventaja, puesto que estimula un proceso dialéctico más amplio: la captación del sentido y acontecimiento del texto o vídeo, la interpretación individual, la del otro, el cruce de ambas y la discusión. Y en este entramado, el mundo aparece como una experiencia que es fuente de todas estas variables.

Palabra, imagen, texto y vídeo: aspectos transversales.

Existen factores comunes a las cuatro dinámicas de las que hemos hablado. En todas ellas los participantes se ven provocados por una situación gnoseológica, que para llegar a comprenderla deben asumir una postura cognoscente. Asimismo, estas dinámicas generan

una comprensión del mundo sobre la base de la socialización del conocimiento. Fenómeno que Freire comprende como prácticas comunicativas –en el sentido moral del término–; que Puig entiende como una ‘práctica moral’ dialógica; que Cullen define como esclarecimiento y construcción colectiva de los saberes morales⁶.

En este contexto, es claro que la palabra generadora (escrita, retratada en una fotografía o contenida en un texto o vídeo) tiene, y se le atribuyen, significados que se socializan y cohesionan en el lenguaje y en la comunicación. Cuando estos sentidos se cruzan y son interrogados, entran en conflicto. Y es en este punto, no en otro, donde se da inicio al proceso comprensión crítica. Los ocho primeros círculos de cultura en donde empleamos las dinámicas mencionadas, tienden a mostrar que esto es muchísimo más verdadero que una sospecha. Se aprende más y mejor con la ayuda del otro, puesto que su experiencia sobre el tema generador muchas veces es distinta a la nuestra.

Los dilemas morales.

La discusión sobre los dilemas morales que creamos y aplicamos, generaron algunos efectos particulares. Dialogar la palabra a partir de una imagen, texto o vídeo, es cualitativamente diferente a discutirla en el contexto de un conflicto ético. Si bien estas cuatro dinámicas ofrecen grandes ventajas para el desarrollo de la personalidad moral, los dilemas morales generan un escenario aún más desafiante de comprender, puesto que incitan la reflexión sobre la base de situaciones de controversia semejantes a los problemas que el sujeto ha enfrentado, enfrenta y con seguridad seguirá enfrentando en el recorrido de su vida.

Como se habrá observado, presentamos estos problemas mediante textos descriptivo-narrativos, en donde el narrador no manifiesta postura alguna ni hace juicios de valor respecto del problema. Tampoco ofrece soluciones, simplemente describe la situación y el contexto. Producto de ello, la ‘solución’, fundamentada a partir de juicios morales, queda en manos de quienes leen y debaten el dilema. Estos se conectan con un relato sobre un problema del mundo de la vida. Un hecho que es significativo, porque muestra una forma diferente de concientización crítica y moral de la realidad:

Observamos que en la aplicación de los dilemas morales, la comprensión crítica de los sujetos de estudio no se produce al desvelar a fondo los caracteres constitutivos de un concepto moral (el tema generador), sino cuando estos elementos son utilizados para resolver una situación problemática. Son elementos que se transforman en ‘herramientas’ para la elaboración del juicio moral, puesto que pasan a ser las razones que justifican o corrigen la

⁶ Ver Habermas en el Cap. III; Puig y Cullen en el Cap. II.

opinión. En términos más concretos, por ejemplo, los adolescentes no intentaron definir qué es ‘asumir responsabilidades’ (noveno círculo), ni llegar a su fondo amplio de sentidos. En cuanto manifiestan su posición frente al dilema moral estos sentidos salen a la luz y se agregan al discurso ético al usar los instrumentos o capacidades de la conciencia moral, como lo son la comprensión crítica, el autorregulamiento y el juicio ético.

Estos instrumentos permiten identificar las particularidades del conflicto. Una vez identificadas, el sujeto complementa su discurso con valores clave (como la justicia y la solidaridad) y disposiciones éticas cargadas de matices racionales y emotivos. Razonamiento y sensibilidad moral operan en la conciencia como conductores del juicio. Aunque, cabe señalar, nunca sabremos en qué medida estos fenómenos constituirán un aporte para la acción moral. Kohlberg pensaba que el juicio antecede a la acción, para nosotros eso no se puede resolver con nuestro estudio. Lo que sí podemos pensar, es que los círculos de cultura en donde aplicamos dilemas morales son una praxis dialógica que procura llegar a una solución justa ante un conflicto de valores que pide una respuesta y solución.

La relación palabra–círculo

En el desarrollo de todas las dinámicas colaboró el hecho de que se trata de un universo vocabular compuesto por conceptos o ideas de contenido moral que son trazos de una parte de la existencia, cultura y realidad de las personas que las leen, las enuncian y pueden interactuar a partir de ellas, esto es, comunicarse y entenderse.

El nivel de influencia de la palabra en el desarrollo de círculo, depende de la fuerza, uso y relevancia que el concepto tiene en la vida de las personas. Por ejemplo, la palabra ‘Facebook’ (primer círculo) representa de los estudiantes una página de Internet frecuentada diariamente. A diferencia del concepto ‘religiosos y abusos sexuales’ (sexto círculo), que es un problema más distante; vale decir, no vivido en primera persona. Esto genera que las argumentaciones acaben siendo cualitativamente distintas: las opiniones sobre el concepto más vivido terminan obteniendo una naturaleza más confirmatoria, mientras que las observaciones sobre el concepto más distante se caracterizan por ser más hipotéticas. Puig tiene razón cuando señala que “se comprende mejor aquello que se ve con los propios ojos, se comprende mejor cuando se participa directamente, se comprende todavía mejor cuando se vive personalmente aquello que se problematiza”⁷.

En el fondo, no se trata solo de conocer el concepto, sino también de vivirlo. Mientras más cercanía y experiencia se tiene de él, más se puede problematizar y, gracias a ello, más

⁷ Puig., J., (1996) op. cit. p. 177

conciencia crítica se toma de la realidad. Pues este hecho constituye otra importante aportación del método de Freire para la educación moral: se deben discutir palabras de contenido ético que sean vividas, ojalá intensamente, por los sujetos que se van a pronunciar sobre ellas.

También sucede que dependiendo de la palabra, el problema podría llegar a ser discutido más a partir de las emociones que del razonamiento. No estamos pensando en dicotomías, sino en cuánto influyen los sentimientos o la razón en la elaboración del juicio moral. Por ejemplo, ‘religiosos y abusos sexuales’ se tornó un tema cuya discusión se inició más a partir de la estructura emotiva de los adolescentes; mientras que Facebook, desde la esfera cognitiva. Queremos significar que mientras más ‘doloroso’ sea el concepto a discutir, como lo es ‘religiosos y abusos sexuales’, más las emociones se comportan como una carta de navegación del razonamiento y de la elaboración del juicio. Pero esto no es negativo, muy por el contrario: las emociones son significantes, aparecen por algo, y ese algo puede explicarse y justificarse.

He aquí otra relevante aportación del *Método Paulo Freire*: que la discusión periódica de conceptos generadores de distinta naturaleza posibilita, para la construcción del juicio ético, su justificación y corrección, que el sujeto se guíe y se construya moralmente a partir de sus emociones y de su razonamiento.

Vimos en el primer capítulo de este trabajo, que filósofos fundacionalistas como Platón, Aristóteles y Kant (ver Cap. I) intentaron instalar una ética racionalista. Y como la educación es inseparable de la moralidad, defendieron una enseñanza de corte racional. Por ejemplo, Platón pensaba que la única manera de hacer a las personas ‘buenas’ era entrenando en ellas algo que tienen en común, su racionalidad. Vale decir, entendía que la moral se adquiere única y exclusivamente a partir de nuestra estructura cognitiva. Los círculos de cultura que hemos realizado han puesto en duda esta concepción. En lo que respecta a educación de la moralidad, el razonamiento es muy importante, pero no es lo único ni debe serlo. Nuestra estructura emotiva cumple un papel fundamental sobre cómo nos posicionamos moralmente en el mundo.

5.3.2 Importancia de los roles en la construcción dialógica de la moralidad

En los círculos de cultura hay dos tipos de participantes, por ende, dos tipos de roles: el de los estudiantes y el del animador. Ellos son los responsables definitivos del éxito de las sesiones, puesto que en conjunto le dan vida al diálogo.

Los estudiantes

El rol de los estudiantes exige al menos tres responsabilidades: estar atentos y activos (activos en el silencio, pensando y sintiendo; activos en la palabra, expresando su opinión y juicio), comprometerse en el desvelamiento crítico del concepto generador y autorregular el comportamiento ético. Estas tres actitudes son la base para el cumplimiento de una adecuada sesión dialógica. Percibimos, además, que el ejercicio permanente de estas variables favorece su enraizamiento. Para demostrar esto, utilizaremos el caso de 'Manuel', estudiante que es un claro ejemplo de crecimiento cualitativo en relación a actitudes, disposiciones y juicio moral.

Sus actitudes, disposiciones y su manera de dialogar en los primeros círculos, en comparación con los últimos, ponen en evidencia una transformación digna de destacar. En las primeras sesiones, Manuel usaba un lenguaje y comportamiento a veces inapropiado, marcado por las groserías y la ironía en el discurso (aunque esto último menos frecuente que la coprolalia). Sus emociones, de vez en cuando, perturbaban a algunos miembros del grupo, incluyéndonos a nosotros. En cuanto a su razonamiento, inicialmente no alcanzaba la profundidad que en el transcurso de las sesiones comenzó a adquirir. Con todo esto, queremos significar que hubo un cambio cualitativo en su rol. Fue un alumno que de manera particular nos sorprendió.

Desde otro punto de vista, en el ambiente íntimo de los círculos de cultura, nuestras percepciones visuales y capacidad intuitiva nos decían que Manuel se esforzaba por estar a la altura de la situación, siempre cumpliendo un papel activo. A pesar de sus limitaciones iniciales, siempre mostro un espíritu de superación. En las sesiones finales veíamos en su rostro un ánimo que no advertíamos en las primeras. En síntesis, Manuel demostró querer mejorar en todos los aspectos, eso se reflejaba en su manera de comportarse (y que no es posible apreciar en la transcripción de los círculos de cultura; había que estar ahí). Dejó de hablar con groserías, dejó de ser tan directo para recusar de la opinión de sus compañeros, y comenzó a hacer juicios cada vez más prudentes y sin ofensas. También sus comprensiones, manifestadas en su habla, adquirieron un notable salto cualitativo.

Pero Manuel no es el único caso de un alumno que delata cambios en el proceso. Hubo otros que en la medida que avanzaban los círculos adquirían una actitud más participativa. La confianza que fue adquiriendo grupo comenzó a hacer que todos participaran sin miedo. La alumna Fernanda es un ejemplo de este fenómeno: de pronunciarse escasamente al inicio y de no mostrar en su conducta tantas intenciones de querer participar, poco a poco fue tomando la confianza necesaria para mostrar su visión de mundo, de manera libre y sin tapujos. Se mostró cada vez más activa y animada. Asimismo,

todos los estudiantes pasaron por un proceso que mostró avances cualitativos, en las actitudes y el juicio moral.

Recordamos por último a Marcos, muchacho evangélico que normalmente dirigía su juicio a partir de sus creencias religiosas. Al comienzo era bastante cerrado, nada valía más que su fe en Dios. No obstante, esta postura cambió y Marcos se mostró más abierto a entender que las diferencias de pensamiento existen y que su visión, amén a su fe, no es la única válida. Su comportamiento es una demostración de humildad y sabiduría.

Pero bueno, ¿qué nos dicen todas estas cosas? la más evidente e importante es reafirmar la tesis que comparten autores como J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilligan, J. Puig, X. Martín y U. Araújo (Cap. II), que la moral tiene, definitivamente, un carácter procesual y constructivo. Y que el éxito de este proceso depende de la cantidad, calidad y variedad de experiencias que nos proporcione la vida y el mundo. En este contexto, los círculos de cultura constituyen una experiencia que bien colabora en la construcción de la moralidad.

El animador

A partir de una lectura de nuestro propio rol, concluimos que para promover el desarrollo del juicio moral autónomo, crítico y reflexivo en los estudiantes, y para que estos adquieran adecuadas actitudes y comportamiento frente al diálogo, el animador necesita por lo menos de tres formas de ser, o disposiciones: a) la neutralidad, no manifestar juicios propios sobre los comentarios de los alumnos; es decir, dejar que las opiniones sean medidas por el grupo y no por él; b) hacer preguntas que permitan adquirir mayores conocimientos sobre el tema en discusión. Para ello es necesario que esté muy atento a los puntos enigmáticos de los alumnos, a aquellos argumentos que son importantes pero que carecen de cierta profundidad. En el fondo, saber interrogar de modo que los participantes transformen una opinión en una comprensión crítica de la realidad moral; c) ser agradable y mantener el buen humor, esto genera un clima de confianza y de libertad; en consecuencia, los alumnos y alumnas se atreverán a participar más y mejor.

Todas estas facetas, en nosotros, fueron parte de un proceso. El animador también aprende a cumplir su papel en la medida que avanzan los círculos. Y, desde luego, también aprende aspectos de la moralidad que el círculo de cultura consiguió desvelar. Es un aprendizaje más.

CAPÍTULO VI
ÚLTIMAS REFLEXIONES

6.1 Conclusiones generales

Realizamos este estudio de doctorado con el objetivo de comprender las aportaciones del método de Paulo Freire para la educación moral. Hemos presentado en el apartado anterior, ‘*aportaciones derivadas de la aplicación de los círculos de cultura*’, nuestras conclusiones sobre aquello que confiamos el método del profesor brasileño es capaz de favorecer. Bajo este epígrafe, prácticamente abarcaremos las mismas aportaciones, aunque también otros puntos, pero a manera de cierre.

Son siete las aportaciones del *Método Paulo Freire* que queremos resaltar, por el hecho que engloban todo el proceso:

1. Existen elementos transversales a las cinco dinámicas que empleamos para desarrollar los círculos de cultura. El primero, y que fundamenta a todos los demás, es el diálogo interrogativo. Importa, entonces, aclarar que de la dialogicidad provocadora nacen otros fenómenos comunes a cada dinámica: en primera instancia, una lectura individual del mundo que, al ser expuesta a los demás, entra en conflicto. Luego, de este conflicto –que también puede entenderse como ‘problematización’– nace la construcción de ideas y el proceso de toma de conciencia: en el seno de la intersubjetividad se construye una conciencia moral más amplia de la realidad, una comprensión más crítica sobre un objeto cognoscible (la palabra generadora). Observamos durante todo el proceso de aplicación de los círculos de cultura que para que este fenómeno sea realizado en mayor plenitud, cobran incommensurable valor las actitudes y disposiciones éticas, v. gr., el respeto y la tolerancia, la empatía, la solidaridad, el reconocimiento, la amabilidad; y algunas capacidades argumentativas, v. gr., la presentación organizada del punto de vista, la recepción crítica de la visión de mundo del otro (su experiencia existencial), el reconocimiento de la validez de los argumentos propios y de los demás, la ilustración y reforzamiento de una concepción mediante el uso de ejemplos cotidianos.

2. Adaptados los círculos de cultura formación de la moralidad, constituyen una experiencia humana que, cuando los roles de los participantes son asumidos y realizados, favorece adquirir, corregir y perfeccionar un conjunto de actitudes y de valores que pueden colaborar en la construcción de una forma legítima de vida.

3. Como consecuencia de los dos puntos anteriores, el método de Paulo Freire rompe la relación vertical entre quien ‘sabe’ y ‘enseña’ y quien ‘ignora’ y ‘aprende’ qué es la vida y cómo se debe vivir en términos de moralidad. En este contexto, estos encuentros donde prima el lenguaje y la comunicación abren camino para que se descubran y comprendan

críticamente saberes éticos que podrían tornarse guías de vida, tanto para los alumnos como para el profesor.

4. Sin embargo, el método de Freire, en especial su segunda etapa (los círculos de cultura), es una técnica cuya aplicación y éxito no depende de la mera relación 'yo' y 'tú'. Incluso el 'nosotros' se torna insuficiente. El método es, ante todo, un encuentro y recepción de un 'nosotros en y con el mundo', lo que hay y se vive en él: lo pronunciamos, lo sentimos, lo pensamos y lo intentamos resignificar al dar a luz sus verdades más ocultas. Esta praxis dialógica es también una acción amorosa. En estos encuentros es posible medir cuánto amamos al mundo, al Bien y a la felicidad.

5. Los círculos de cultura nos mostraron que al construir colectivamente conocimientos sobre un tema de corte moral y en el seno de la pluralidad, si bien se llega a consensos, estos no siempre son representativos de todos los participantes. En este escenario, la construcción de la moral también depende de que los sujetos acepten la diferencia y consientan que el otro puede decir algo que no se conocía. Pero esto no significa que sea una obligación pensar como piensa el otro, sino reflexionar a partir de lo que piensan los demás. La autonomía no se pierde, sino que es autonomía en tanto reconoce que el mundo escapa de las fronteras del propio ego y asume que el mundo es una recepción de la alteridad. En un entorno de cooperación se rompe el anti-diálogo (esa actitud de sobreponerse a la experiencia y la comprensión del otro) y se hace posible un aprendizaje crítico más amplio sobre un problema ético.

6. Gracias a los aspectos nombrados en el punto anterior, el diálogo genera que el tema moral discutido deje de ser una apariencia y transforme en esencia. La realidad que envuelve es un acto de creación colectiva. Este es un verdadero revés a la educación moral basada en valores absolutos, como también una crítica a la clarificación de los valores, no en el sentido de la toma de conciencia de los valores individuales (que es algo muy importante), sino en el contexto de la construcción de saberes morales en función del bien colectivo.

7. Finalmente, el método de Freire nos enseñó que la realidad es un diálogo, y que los valores y hábitos virtuosos se pueden perfectamente cimentar en este. En el diálogo somos capaces de demostrar que somos humanos en tanto seres morales (en su sentido cognitivo y afectivo). Trátase de una praxis ética: los sujetos construyen, mediante su propia voz, con justicia y solidaridad, una sociedad deseable de habitar.

6.2 Limitaciones y proyecciones.

a) Limitaciones

Nuestro estudio de doctorado jamás pretendió resolver los problemas de la educación moral, simplemente presentar una alternativa más para esta área y abrir la reflexión. Pensaba Freire que la dialogicidad es esencial en una educación como práctica de libertad. Nuestro estudio nos permite asegurar que está en lo correcto. Desde el levantamiento del universo vocabular hasta la aplicación círculos de cultura se llevan a cabo prácticas morales, dialógicas, de liberación de la conciencia. Sin embargo, el método, y por añadidura nuestro propio estudio, tiene sus límites:

La primera limitación que reconocemos es la dificultad en su aplicación. El método no puede ser considerado como la simple puesta en marcha de una técnica, puesto que envuelve toda la teoría humanista de Freire: su concepción de ser humano, su creencia en la capacidad de los hombres y mujeres aprender en comunión, su confianza y amor hacia la humanidad. Por lo tanto, el método exige al animador una clara toma de postura: que se reconozca como agente transformador y no un simple aplicador de una técnica. El método exige tomar conciencia de su tarea en cuanto ser *en* y *con* el mundo y de su función como un educador comprometido en la transformación social, a partir de la concientización de los estudiantes. Para el método de Freire, la educación no es neutra, es un acto político. Y bastará decir, para enlazar a Freire con nuestro propio trabajo, que en todo acto político hay una acción moral.

Otra limitación de nuestro estudio (y que puede ser que de todos los estudios asociados a educación moral) tiene que ver con aquello que va de la *lexis* a la *praxis*, es decir, que las palabras encajen con la acción. Pensamos que el método de Freire es una buena alternativa para comprender el mundo en relación a los problemas éticos que hay en él. La toma de conciencia también tiene como fin hacer del mundo un lugar más justo, más solidario, más acogedor. Sin embargo, el método de Freire, desde el inicio al final, no cumple ni debe cumplir el papel de un 'sello' que marca todo lo que se debe hacer de lo que no. Trátase de un recurso limitado, puesto que a fin de cuentas la moral es una tarea personal e inacabada. Esto significa que todo queda en manos del individuo y de cómo este asuma sus próximas nuevas experiencias: él sabrá en qué y en qué sentidos aquellas ideas que se construyeron en los círculos de cultura se adecua a su vida, una vida que avanza, que cambia y que necesita de constantes adaptaciones críticas.

b) Proyecciones

En consideración de las aportaciones y limitaciones de nuestro estudio, pensamos que el método de Freire puede ser una excelente alternativa para la educación de la moralidad en estudiantes en periodo de adolescencia. Ello, porque promueve aprender a crear conflictos morales cercanos al contexto de los alumnos. La reflexión sobre cómo y bajo qué argumentos actuar en situaciones conflictivas, puede colaborar en la convivencia. Desde otra perspectiva, el método fomenta el diálogo en detrimento de una educación que mantiene a los estudiantes en calidad de pasivos, en donde los conocimientos son instalados en su conciencia. Muy por el contrario, favorece aprender a dialogar y a discutir, y en base a aspectos cognitivos y afectivos de la conciencia humana.

Por último, volvemos a subrayar que los círculos de cultura son realizados mediante situaciones existenciales de los propios educandos, sus saberes y experiencias (el universo vocabular). Gracias a esto, el método permite la articulación entre práctica y teoría. Se trata de tomar las experiencias del grupo de diálogo como un punto inicial de intercambio de ideas y, a partir de ellas –y por medio de un proceso dialógico– promocionar un saber más crítico de la realidad. Vale recordar que la educación verbalista, que suele estar desconectada de los problemas concretos, fue y todavía aparenta ser una traba para el campo educacional.

Pues finalizamos este trabajo de doctorado. Estamos conscientes que no agotamos todas las reflexiones sobre el tema, aunque confiamos que sí provocamos nuevas reflexiones sobre él. Nuestra propia aportación a la educación de la moralidad es justamente esto último.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N., (2007). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A., (1992) *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE, Á., (1994) *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu.
- AHUMADA, M., (2010) *El concepto natalidad de Hannah Arendt como una filosofía de la educación*. Tesis de Magíster en Filosofía, Universidad Jesuita Alberto Hurtado, Chile.
- AHUMADA, M., (2012) *Del ser-para-la-muerte al ser-para-el-inicio. Martin Heidegger y Hannah Arendt*. Salamanca: Factótum, nº 7, año 8.
- ÁLVAREZ, X., (2006) *Carácter, razón y pasión en la Ética de Aristóteles*. Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali: Revista Criterio Jurídico, V. 6, 2006.
- ARANHA, M., (2008) *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna
- ARANTES, V., *Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. En: *Afetividade na escola*. ARANTES, V., (2003) São Paulo: Summus.
- ARANTES, V., (2000) *Cognição, afetividade e moralidade*. São Paulo: Educação e Pesquisa, nº 26.
- ARAÚJO, U., *A dimensão afetiva da psique humana e a educação moral*. En: ARANTES, V. (2003; org.), *Afetividade na Escola*. São Paulo: Summus.
- ARAÚJO, U., (2003) *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.
- ARAÚJO, U., *Democracia, cidadania e educação em direitos humanos*. En: MATOS, C., (2002; org.) *Ciência e inclusão social*. São Paulo: Terceira Margem.
- ARAÚJO, U.; ARANTES, V., (2009) *The Ethics and Citizenship Program: a Brazilian experience in moral education*. Journal of Moral Education 38 (4)
- ARAÚJO, U.; PUIG, J. (2007) *Educação e valores*. São Paulo: Summus.
- ARENDT, H., (2007) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- ARENDT, H. (1997). *Filosofía y política, Heidegger y el existencialismo*. Bilbao: Besatary.
- ARENDT, (1997b) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H., (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Madrid: Península.

- ARISTÓTELES, (2009) *Retórica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales y Políticos.
- ARISTÓTELES, (2006) *Política*. Buenos Aires: Bureau S. A.
- ARISTÓTELES, (2000). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- BARDIN, L., (2000) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Z., (2010) *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- BECHARA, A., (2003) *O papel positivo da emoção*. En: ARANTES, V., (org.) Afetividade na escola. São Paulo: Summus.
- BENHABIB, S., (1992) *Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral*. Revista Isegoría, nº 6.
- BENJAMIN, W., (1993) *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- BERLIN, I. (2005) *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- BERTOGLIA, L., (1990) *Psicología del aprendizaje*. Antofagasta: Ediciones Universidad Católica.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S., (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- BORDENAVE, J., (1988) *O que é a comunicação?* Ed. Brasiliense, São Paulo.
- BOSCH i VILA, C.; MARTÍN, X., y et al (2006). *Participació i escola democrática*. Guix: Elements d'acció educativa, nº. 325.
- BRANDÃO, C., (1991) *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- BRAIDO, P., y et al. (1967) *Educar. Pedagogía y didáctica*. Salamanca: Sígueme.
- BRUN, J., (1984) *Sócrates*. Lisboa: Dom Quixote.
- BUXARRAIS, M., (2000) *El estado de la cuestión. Tendencias y modelos de educación moral*. Diálogos Filosóficos, vol. 47. Disponible en:
<https://antonfernandez.files.wordpress.com/2011/02/buxarrais-tendencias-y-modelos-de-educacion-3b3n-moral.pdf> (cons. 02/03/2015)
- BUXARRAIS, M., (2013) *Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación*. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, nº 43.
- CAMPO, C., *Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Universidad de Barcelona, Tesis de Doctorado en Educación y Sociedad.
- CARPENA, A., (2010). *Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar*. CEE Participación Educativa, nº 15.
- CARVALHO, J., (2004) *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* En: CARVALHO, J, (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Vozes.

- CARVALHO, J., (2001) *Construtivismo, uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- CASTORIADIS, C., (1998) *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORIADIS, C., (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets, vol. 2.
- CHATELET, F., (1995) *El pensamiento de Platón*. Labor, Barcelona.
- CHOMSKY, N., (1998) *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- COMTE, A., (2002) *Discurso preliminar sobre o espírito positivo*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores.
- CORTINA, A., (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- CORTINA, A., (2001) *Valores y comportamiento moral*. En: *El Siglo XX: mirando hacia atrás para ver hacia delante*. FAES, Madrid.
- CORTINA, A., (2000) *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- COSTA, A.; NETO, E.; SOUZA, G., (2008) *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Sundermann.
- COSTA, C., (2006) *Fundamentos filosóficos da educação*. Paraná: Editora Universidade Estadual de Maringá.
- COTRIM, G., (1999) *História e consciência do mundo*. São Paulo: Saraiva.
- CRESWELL, J., (2007) *Projetos de Pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- CULLEN, C., (2005) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- CULLEN, C., (2003). *La escuela es un escenario de socialización y legitimación del conocimiento*. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, nº 22, año 7.
- CULTURA I DESENVOLUPAMENT. Barcelona: Centro UNESCO de Catalunya.
- DAMÁSIO, A., (2005) *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- DAMÁSIO, A., (2000) *O mistério da consciência*. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- DEBERT, G., (1998) *A Antropologia e o Estudo dos Grupos e das Categorias de Idade*. En: LINS DE BARROS, M. (org.), *Velhice ou Terceira Idade?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. www.derechosdelniño.com (consulta 22/07/2014)
- DEL COL, J., (2007) *Diccionario auxiliar español-latino para el uso moderno del latín*. Bahía Blanca: Instituto Superior Juan XXIII.
- DEWEY, J., (1966) *Ensayos de educación*. Madrid: De la Lectura.

- DEWEY, J., (1946) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J., (1934) *Los principios morales que cimentan la educación*. Madrid: Espasa Calpe. Edición electrónica disponible en:
<http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html> (consulta: 25/04/2015)
- DURKHEIM, É., (1960), *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DURKHEIM, É., (2008) *A Educação Moral*. Rio de Janeiro: Vozes.
- EPICURO, (2010) *Carta sobre a felicidade*. São Paulo: UNIVESP.
- ESTEVE, M., *Contraste de dos perspectivas más allá de la ética de la justicia*: Seyla Benhabib. Universitat Jaume I, Jornades de Foment de la Investigació.
- FAUSTO, B., (1996) *História do Brasil. História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias*. Ed. Universidade de São Paulo.
- FERNANDEZ, L., (2006) *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- FERNÁNDEZ, O. y et al. (2008) *Eje transversal. "Valores" en la educación básica: teoría y praxis*. Venezuela: Educere, v.12, n.40. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000100008&script=sciarttext> (consulta: 03/07/2015)
- FERNÁNDEZ-LLEBREZ, F. (2010). *Una lectura interpretativa de Tras la virtud, de Alasdair MacIntyre*. Anuario de Teoría Política, Universidad Complutense de Madrid.
- FRANZI, J., (2013) *Relações amorosas na adolescência: uma análise a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento*. Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado.
- FREIRE, A. (2006; org.) *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras.
- FREIRE, A. (2001; org.) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P., (2008) *Pedagogía del Oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- FREIRE, P., (2007) *Pedagogía de la esperanza*. México DF: Siglo XXI.
- FREIRE, P., (2005) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P., (2005b) *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P., (2003) *África ensinando a gente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, P., (2002) *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P., (2001a) *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P., (2001b) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P., (1989) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1986) *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- FREIRE, P.; MACEDO, D., (2006) *Alfabetização. Leitura da palavra leitura do mundo*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, F., (2002) *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P; BETTO, F., (1986) *Essa escola chamada vida: depoimentos ao reperto Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S., (1982) *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 1.
- FRONDIZI, R., (1958) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Económica, México.
- FROMM, E., (1994) *Marx y su concepto de hombre*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, H., (2002) *Educar es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GIJÓN, M., (1998) *Espacios de Educación Moral en una comunidad escolar*. Universidad de Barcelona, Tesis de Doctorado.
- GILLIGAN, C., (1982) *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- GÓMEZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E., (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- GÖRGEMANN, H., (2010) *Platón: una introducción*. Santiago de Chile: IES.
- GRAY, D., (2012) *Pesquisa no mundo real*. São Paulo: Artmed.
- GROULX, L., (2008) *Contribuição da pesquisa qualitativa a pesquisa social*. En: A pesquisa qualitativa, epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes.
- HAWKING, S., (2008) *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Madrid: Alianza.
- HEIDEGGER, M., (2008) *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.

- HEIDEGGER, M., (2006) *El concepto del tiempo*. Madrid: Trotta.
- HEIDEGGER, M., (1980) *El Ser y el Tiempo*. México DF: FCE.
- HERNÁNDEZ-SAMPELAYO, M., (2007) *La educación del carácter*. Pamplona: Eiunsa.
- HOYOS, G., RUIZ, A., (2008) *Ciudadanía en formación*. Bogotá: Civitas.
- HUME, D., (1984) *Tratado de la Naturaleza Humana*, Buenos Aires: Orbis, Vol. I.
- HURTADO, A., (2005) *Un fuego que enciende otros fuegos*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Centro de Estudios y Documentación Padre Hurtado.
- KANT, I., (2008) *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- KANT, I., (2006) *Filosofía de la Historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, I., (2004) *Reflexiones sobre filosofía moral*. Salamanca: Sígueme.
- KANT, I., (2003) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentros.
- KANT, I., (2000) *Sobre la pedagogía*. Buenos Aires: Elaleph. Edición electrónica disponible en: <http://www.scribd.com/doc/7239740/Kant-Emmanuel-Sobre-Padagogia> (consulta: 03/01/2015)
- KILPATRICK, W. H., (1971) *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos.
- UNESCO, Institute for Lifelong Learning. Disponible en: <http://uil.unesco.org/es/portal/> (Consulta: 24/07/2014)
- KOHLBERG, L., (1992) *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LA TAILLE, Y., (2012) *Construção da consciência moral*. São Paulo: UNESP/UNIVESP.
- LA TAILLE, Y., (1996) *A educação moral: Kant e Piaget*. En: Macedo, L. (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LA TAILLE, Y., (2000) *Para um estudo psicológico das virtudes morais*. En: Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo.
- LA TAILLE, Y., (2010) *Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica*. Psicologia USP: Teoria e Pesquisa, vol. nº 26.
- LEME, M., *Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural*; En: ARANTES, V., (2003) São Paulo: Summus.
- LICKONA, T., (2001) *What is Character Education?* Disponible en: <http://www2.cortland.edu/centers/character/resources/> (consulta: 30/03/2015)

- LICKONA, T., (2002) *Entrevista en la Universidad Anahuacsur*. Disponible en: <https://universidadanahuacsur.wordpress.com/2012/02/29/entrevista-al-dr-thomas-lickona/> (consulta: 30/03/2015)
- LUDKE, M.; André, M., (2006) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- LUZURIAGA, L., (1954) *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- MACHADO, N. (2004) *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.
- MACINTYRE, A., (1991) *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- MACINTYRE, A., (2001) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARCÍLIO, M. L., (2005) *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel.
- MARCONI, M.; Lakatos, E., (1990) *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- MARCUSE, H. (1969) *Un ensayo sobre la liberación*. México DF: Joaquín Mortiz.
- MARIANO, N., (2004) *Operación Cóndor: Terrorismo de Estado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Lumen.
- MARPEAU, J., (2002) *O processo educativo. A construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*.
- MARTIN, L, (2002) *Pedagogía y relación educativa*. México DF: UNAM
- MARTÍN, X., (1994) *Aportaciones y Límites de los Paradigmas Cognitivo y Dialógico en Educación Moral*. Universidad de Barcelona: Teoría de la Educación, VI.
- MARTIN, X., (2006) *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN, X., (2004) *La educación civicomoral en la escuela*. Aula de innovación educativa, nº 129,
- MARTÍN, X.; PUIG, J. (2010) *Sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus.
- MARTÍN, X.; RUBIO, L., (2010) *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M., *La Educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 7, Educación y Democracia
- MARTÍNEZ, M.; ESTEBAN, F. (2005) *Una propuesta de formación ciudadana para el EEES*. Revista Española de Pedagogía, nº 230.
- MARTÍNEZ, M.; TEY, A.; CAMPO, L., (2006) *"L'educació en valors y l'aprenentatge ètic, Quaderns d'Educació en Valors*. MEC – CIDE

- MARTÍNEZ, M.; TIANA, A. (2004) *Educación, valores y cohesión social*. Ginebra: Ponencia en la Cuadragésimo Séptima Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO sobre Calidad de la Educación e Inclusión Social.
- MARTÍNEZ-FREIRE, P. (2002) *La nueva filosofía de la mente*. Madrid: Gedisa.
- MELENDEZ, M., (2003) *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. Universidad de Barcelona, Tesis de Doctorado en Pedagogía.
- MILHOLLAN, K.; FORISHA, B., (1978) *Skinner x Rogers. Maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus.
- MINAYO, M., (2010) *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO BRASIL, (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, (1998) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2014) *Lineamientos Curriculares para el área de Ética*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ, (2005) *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica*.
- MORENO, M., *O significado afetivo e cognitivo das emoções*. En: ARANTES, V., (2003) *Afetividade na Escola*. São Paulo: Summus.
- MORENO, M., *Temas transversais: um ensino voltado para o futuro*.
- MORENO, M.; SASTRE, G., (2000) *Repensar la ética desde una perspectiva de género*. Intervención Psicosocial, vol. 9, n° 1.
- MORIN, E., (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- MORIN, E., (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- MORIN, E.; ROGER, E.; MOTTA, R., (2006) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- NARDI, F.; DELL'AGLIO, D., *Delinquência juvenil: uma revisão teórica*. Bogotá: Acta.
- NICHOLSON, L., (2000) *Interpretando o gênero*. Florianópolis: Estudos feministas, vol. 8, n° 2
- NODDINGS, N., (2003) *O cuidado: uma abordagem feminina à ética e educação moral*. São Leopoldo: UNISINOS.

- OLADIPO, S., (2009) *Moral Education of the Child: Whose Responsibility?* Soc Sci, 20(2).
- OLIVERIRA, M., (1982) *A implantação da obrigatoriedade da educação moral e cívica no ensino brasileiro em 1969*. Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- ORAISÓN, M., (2000) *La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance*. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/oraison.htm> (consulta: 28/08/2014).
- ORTEGA y GASSET, J., (1983) *Introducción a una estimativa ¿Qué son los valores?* En: Obras completas, Tomo 6. Madrid: Alianza Editorial.
- OTERO, E.; LÓPEZ, R., (1989) *Pedagogía del terror: un ensayo sobre la tortura*. Santiago de Chile: Atenas.
- OVELAR, N., (2005) *Educación, política y ciudadanía democrática a través de la especial mirada de Paulo Freire*. Caracas: Revista de Pedagogía, vol. 26, nº 76. Disponible en:
- http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922005000200002&script=sci_arttext (cons. 25/08/2014)
- PABÓN, J., (1967) *Diccionario Manual Griego*. Griego clásico-español. Madrid: Vox.
- PACHECO, L., (2012) *Las emociones y la moral, una propuesta desde la psicología*. Universidad Nacional de Colombia, Tesis de Postgrado en Psicología.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997) MEC/BRASÍLIA
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO (2000) MEC/BRASÍLIA.
- PARRA, J., (2003) *La Educación en valores y su práctica en el aula*. Universidad Complutense de Madrid: Tendencias Pedagógicas, nº 8.
- PASCUAL, A., (1995) *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- PAYÁ, M., y et al, *Educación ética y en valores*. Universitat de Barcelona.
- PÉREZ DE CUELLAR, J (1997) *La nostra diversitat creativa*. Informe de la Comissió Mundial sobre
- PIAGET, J., (2005) *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- PIAGET, J., (1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- PIAGET, J., (1978) *Epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural.
- PLATÓN, (2006) *La República*. Austral, Madrid.
- PLATÓN, *Obras completas*. Madrid: Medina y Navarro.

- PUIG, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J., (2000) *Aprender a dialogar*. Madrid: Fundación Infancia y Juventud.
- PUIG, J. (2004), *Práticas morais. Uma abordagem sociocultural da educação moral*. Ed. Moderna, São Paulo.
- PUIG, J., (2001) *Construcción dialógica de la personalidad moral*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 8, Educación y Democracia.
- PUIG, J.; MARTÍN, X., (2015) *Para un currículum de educación en valores*. Folios: Revista de la Facultad de Humanidades, nº. 41.
- PUIG, J.; MARTÍN, X., (1998) *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- PUIG, J.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S., (1999) *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- QUINTANA, J., (2005) *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- QUINTEROS, H., (2005) *Curso de Administración y Gestión Educativa*. Iquique: Campvs.
- RACHELS, J.; RACHELS, S., (2013) *Os elementos da filosofia moral*. McGraw-Hill.
- RATHS, L.E.; Merrill H.; Simon S.B. (1978) *Values and teaching*. Columbus: Charles E. Merrill.
- REALE, M., (1983) *Obras Políticas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- RELATÓRIO FINAL DA COMISSÃO ESPECIAL PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (2014). Brasília: Câmara.
- RIBEIRO, M. L., (1984) *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Moraes.
- ROMÃO, J., (2005) *Pedagogias de Paulo III*. Uberlândia: Ed. Popular.
- RORTY, R., (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- RORTY, R., (2000) *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós.
- ROSS, W. D., (1957) *Aristóteles*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ROSSINI, M., (2001) *Pedagogia afetiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- RUIZ, J., (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAVATER, F., (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SAVIANI, D., (2008) *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- SAVIANI (2008b) *A pedagogia no Brasil. História e teoria*. São Paulo: Autores Associados.

- SAVIANI, D., (1997) *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- SCHELER, M., (1948) *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Revista de Occidente.
- SCHRANDER, A., (2009) *O sistema brasileiro de educação no período das reformas após 1971*. Ed. Universidade Regional do Noroeste.
- SILVA, S., (2006) *Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade*. Universidade de São Paulo: Estudos Avançados, Vol. 20, Nº 57.
- SILVA, T., (2005) *A pedagogia do oprimido versus a pedagogia dos conteúdos*. Belo Horizonte: Educação, Sociedade e Culturas, nº 23.
- SOARES DE ALMEIDA, J. (2008) *O legado educacional do século XX*. En: SAVIANI, D. (org.) *O legado educacional do século XX*. São Paulo: Autores Associados.
- SOUZA, A., (org.; 2007) *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular.
- SOUZA, L.; VASCONCELOS, M., (2009) *Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia*. Florianópolis: Psicol.Soc., vol. 21, nº 3
- SPOSITO, M., (2003) *Jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa.
- TAYLOR, S.J; BODGAN, R., (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TRIPOLI, S., (1998) *A arte de viver do adolescente. A travessia entre a criança e o adulto*. São Paulo: Arte.
- TRIVIÑOS, A., (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação: positivismo, fenomenologia e marxismo*. Campinas: Atlas.
- TUGENDHAT, E., (1998) *Ética y política*. Madrid: Tecnos.
- UNESCO, (2004) *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília.
- UNESCO, (2002) *Educação na América Latina. Análise de perspectivas*. Brasília.
- UNESCO - OREALC, (2000) *Educação na América Latina*. Brasília.
- UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. Washington, DC. Disponível em: <http://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007833> (consulta: 22/01/2015)
- VEGAS, J. (1992) *Introducción al pensamiento de Max Scheler*. Instituto Emmanuel Muonier, Madrid.
- VELASCO, H.; Díaz de la Rada, A. (1997/2006) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta

- VENDRELL, I. (2009) *La noción del valor en la filosofía de Meinong*. Meinong Studien III, Graz.
- VIEIRA, S., (2009) *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas.
- VIGO, A., (2007) *Aristóteles, una introducción*. IES, Santiago.
- WEISS, R., (2013) *A relação entre o sagrado e a moralidade laica na teoria durkheimiana*. En: Universidade Federal de Maranhão, Revista Pós-graduação em Ciências Sociais, vol. 10, nº 19.
- ZARAYA, D., (2013). *Os combinados em sala de aula: uma prática construtivista para a legitimação moral dentro da escola*. Trabalho final de postgrado, Universidade de São Paulo.
- ZURETTI, C., (1988) *Breve historia de la educación*. Buenos Aires: Claridad.

Otros recursos:

Vídeos usados en los círculos de cultura

1. A Liga - Band - Sexo e Adolescente - Parte 1. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=FoV3x-L-CkQ>

2. Balada Teen faz a cabeça da garotada - Rádio Resenmusic. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=V9aqTLwnMsU>