

# Las distancias en la educación



Educa, International Catholic Journal of Education

Nº 1, 2015

### **Designation**

EducA, International Catholic Journal of Education

### **Property**

Association for Catholic Institutes for the Study of Education –ACISE (FIUC member).

21, Rue d'Assas – 75270 PARIS, France (FIUC and ACISE)

(Postal address – Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia – PT)

### **Regularity**

Annual, at April each year.

### **Identity**

EducA is a peer-reviewed international and electronic journal created to publish the best research in education that is done in the Catholic Universities all over the world.

### **Main Objectives:**

- . Stimulate the publication of social researchers from the Catholic Universities in the whole world, that have been conducting research activities in the education domain;
- . Disseminate the research activities results to all those potential interested in the education field and decision makers;
- . Promote the international scientific and professional cooperation between researchers investigating in education.

### **Main characteristics:**

- . EducA publish original papers insert in the education sciences field, as a plural and transdisciplinary scientific field.
  - . Each number of EducA has a main theme and a small number of free theme papers.
  - . EducA is open to the publication of empiric research papers, methodological papers, literature reviews and systematizations, fundamental theoretical papers and evaluations of relevant projects, innovations and experiences.
- . All the submitted papers to the EducA Journal are submitted to a blinded peer-reviewed process, as the international standards. Each paper will be submitted anonymously to at least two referees.

### **Target-audience**

The international scientific and academic community, the schools all over the world and other potential public interested in the education research domain.

### **Board of direction**

The board is responsible for the coordination and general management of the journal and of the Advisory Council and the Scientific Committee, for the journal quality assurance. The Board also is responsible for the sustainability of the project.

### **Advisory Council**

Composed by the peer-reviewers. This team of teachers, experts and researchers is responsible to support the journal doing the evaluation of the articles submitted to publication.

### **Scientific Committee**

Composed by teachers and researchers in education, all over the world. This team is responsible for the advice in the selection of the themes of the journal and cooperate with the board of direction in the identification of peer-reviewers and coordinators of the themes of the journal.

### **Themes and specialized coordinators**

Each number of the journal will have an invited Coordinator specialized on the theme that will cooperate with the director inviting researchers on the specific theme, doing a first view of the articles proposed, suggesting the specialized peer-reviewers.

### **Editorial Process**

The articles proposed are firstly review by the board of direction in order to assure the fulfilment of the editorial criteria of the journal and the formal requests. The editor will send the blinded articles to the reviewers- two for each article -and their analysis will be done in an established protocol. If corrections are recommended, the authors will do them and the editor will accomplish the final style revision in order to be published. All these steps, from the article reception to the acceptance will not exceed three months.

### **Beginning**

April 2015 (1st number)

### **Main theme of the first number**

The distances in education (Coordinator Juan Carlos Torre Puente).

### **Main theme of the second number**

Open to others (Coordinator Bart McGettrick).

### **Furtherance by**

Fundação Manuel Leão . Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia PT



Las distancias en la educación: muchas preguntas, algunas respuestas   Nota del editor	7
Presentation	13
Le Problème de la distance en éducation chez les fondateurs de la Pédagogie Moderne: Rousseau et Pestalozzi	15
La distancia de la mirada educativa, o de la teta a la razón	29
Distâncias na educação e no currículo – professores, discurso e escola	57
The Role of a Catholic University in the Formation of Whole Young Adults: Campus and Community Involvement and Social Awareness in University Students	73
Una distancia en educación que atenta contra la democracia: el caso de la segmentación educacional en Chile	93
La distanza tra l'apprendere e il servire	123



# **LAS DISTANCIAS EN LA EDUCACIÓN: MUCHAS PREGUNTAS, ALGUNAS RESPUESTAS**

## **NOTA DEL EDITOR**

Juan Carlos Torres Puente

La Asociación Católica Internacional de Instituciones de Ciencias de la Educación (ACISE-FIUC) pone en marcha, tras más de un cuarto de siglo de existencia, una nueva revista electrónica, EducA, cuyo horizonte es la promoción de la reflexión sobre la educación que proviene especialmente de las universidades y centros de educación superior de orientación católica. En este número inicial se aborda el tema de las “distancias en la educación”, cuestión que puede afrontarse desde muchos ángulos y perspectivas.

Uno puede acercarse a los procesos educativos desde la óptica de la formalización que representan los sistemas educativos de los países. Así, legislativamente, se establece una estructura de niveles, etapas y ciclos con unos determinados principios, objetivos, competencias, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación que permiten, por una parte, adquirir una formación y, por otra, obtener unas certificaciones acreditativas de haber conseguido determinados aprendizajes y logros. Los *ministerios de educación* respectivos especifican cuál debe ser el camino que, obligatoriamente, los niños y jóvenes que desean insertarse en la sociedad como adultos deben recorrer. ¿Cuáles son los ingredientes que componen la esencia de este recorrido propuesto y exigido? ¿Cuáles son los énfasis que se destacan en cada propuesta legislativa? ¿Cabría acortar las distancias existentes entre los distintos sistemas educativos pertenecientes a un área determinada, por ejemplo, la europea? ¿Existe coherencia entre el currículo que se ha diseñado oficialmente, el que pone en juego en el día a día de la escuela y el que consiguen de hecho los estudiantes cuando terminan una etapa? ¿Pueden los resultados de las evaluaciones del desempeño y aprendizaje de los estudiantes ser un buen indicador de objetivos relativamente inasibles cuantitativamente a corto plazo? ¿En qué dirección debieran cambiar las políticas educativas que constatan escasos logros en el ámbito escolar?

Por otro lado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula ocupan la mayor parte del tiempo de la educación reglada. Es posible que un niño, una niña, si su escolaridad dura trece años, pase más de catorce mil horas en contacto directo con sus profesores y sus compañeros. Es mucho tiempo como para no considerar en serio las posibilidades y responsabilidades que están ahí implicadas. La acción educativa es esencialmente relacional; en ella alguien entra en contacto con otros, con una finalidad de perfeccionamiento personal (mutuo). Enseñar, educar implica comunicarse, transmitir y recibir información, desarrollar hábitos y actitudes, incorporar valores... y todo ello viene de la mano de la interacción personal. El desarrollo del individuo en formación requiere un tipo de acción que no sea invasiva, que respete y potencie la especificidad de quien se forma, es decir, que evite la manipulación del otro como objeto y a la vez que no le invada en una suerte de simbiosis intimista, no dejándole ser. ¿Cuánto de cerca, cuánto de lejos hay que estar para lograr educar adecuadamente? ¿Qué grados de implicación y de alejamiento son más convenientes en función de las edades de que se trate y de los objetivos pretendidos? ¿Cómo graduar la autoridad y la libertad en las relaciones interpersonales educativas? ¿Es la educación una sabia combinación de opuestos: exigencia académica-cordialidad en el trato, rectitud-flexibilidad, rigor-comprensión...? ¿Está el influjo educativo estrictamente vinculado al *ser y relacionarse* del maestro? ¿Puede competir la relación interpersonal en vivo y en directo con las relaciones virtuales y mediáticas?

Sin embargo, a pesar de buenos sistemas educativos y de una buena calidad de las relaciones entre profesores y alumnos, no todos llegan a alcanzar los niveles pretendidos por el sistema y a veces ni siquiera los estándares básicos. El grado de conocimientos con el que algunos estudiantes parten, representa un obstáculo para beneficiarse de la educación institucionalizada y, por su ausencia o por el mal establecimiento de unos conceptos mínimos o de un buen lenguaje, perciben para sí un largo recorrido a veces desmotivador, por lejano e inalcanzable. Hay personas, estudiantes con algún tipo de discapacidad (cognitiva, motórica, sensorial...) cuyo camino educativo se vuelve más dificultoso, por lo que han de caminar con un ritmo diferente y a veces dar más vueltas para conseguir lo mismo o menos que los demás. Con frecuencia, es la desigualdad social de origen (por territorio, por cultura, por clase social) la que alarga las distancias educativas hasta tal punto que algunos niños y niñas se ven imposibilitados para conseguir un desarrollo mínimamente humano. A veces, también el sexo marca la diferencia en las rutas por las que discurre o no la vida educativa... ¿En qué medida la función de mediador cognitivo, social, emocional... del profesorado puede contribuir al perfeccionamiento de los niños y jóvenes? ¿Puede la educación mitigar las (crecientes) desigualdades sociales siquiera a largo plazo? ¿Resultan los modos establecidos de educación un vehículo adecuado para integrar y potenciar a todo tipo de personas hasta su máximo posible? ¿Permite una educación



inclusiva al uso que las personas con distintas discapacidades salven las distancias que les dificultan educarse?

Educarse lleva su tiempo. El propio transcurso vital puede ser percibido como un trayecto o un viaje que consta de muchas etapas, por lo que cabe tornar la mirada hacia una perspectiva evolutiva de la educación. Se habla de aprendizaje a lo largo de la vida y quizá ésta sea una de las claves más importantes de la educación, ser aprendices permanentes. Esta perspectiva implica que el profesorado y los estudiantes deben asumir que el periodo escolar no es sino una parte de un proceso más amplio de aprendizaje del que aquél forma parte. Se acabaron los tiempos en los que valía una educación circunscrita a un espacio (el colegio) y a un tiempo (la época escolar y universitaria). Se necesitan personas que adquieran competencias que les permitan seguir aprendiendo, pero sobre todo que dispongan de una actitud de apertura y de innovación. Resulta insuficiente concebir el aprendizaje como una mera acumulación de conocimientos (frecuentemente memorísticos). Más bien debe interpretarse como un proceso de transformación personal que descansa en un conjunto articulado de saberes que el sujeto, en interacción con el medio, es capaz de ir construyendo y reconstruyendo a lo largo de su vida. Esta *sabiduría adquirida* la que se tiende, potencia el desarrollo del espíritu, proporciona autonomía personal, permite dar sentido al mundo, ser un miembro activo de él y promover el progreso personal y social. ¿Es posible equipar a los alumnos, en la etapa escolar, con los componentes de una autorregulación personal potenciadora a lo largo de la vida? ¿Está en contradicción la formación recibida en las escuelas con los requisitos y competencias que permiten llegar a ser alguien en el periodo tras la escuela? ¿Puede educarse la *sabiduría*? ¿Debe la escuela plegarse a las exigencias de tipo profesional exigidas por las empresas? ¿Qué peso tiene en la formación básica el componente ético exigible a todo individuo? ¿Es posible un aprendizaje permanente medianamente reglado o sólo el que se va produciendo de manera espontánea?

Por último, educar y educarse a distancia. Cursos *on-line*, foros, *chats*, *blogs*, seminarios electrónicos, *web seminars*, redes sociales... Un nuevo mundo convive en paralelo con la educación presencial que descansa sobre el papel y el libro de texto. Antes se decía que *la clase es allí donde la educación tiene lugar*, y aunque nunca fue del todo cierto, ahora resulta bastante insostenible. Nuestros alumnos pasan mucho tiempo pendientes de una pantalla, más que el que están en clase en presencia de sus compañeros y del profesor. Si los clásicos procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar entre las cuatro paredes de las aulas no tienen en cuenta, no incorporan o incluso no se dejan seducir por las aportaciones y recursos de la tecnología más reciente, la educación estructurada se convertirá en una oferta residual. Quizá. Aprovecharse de las posibilidades que comportan no implica desconsiderar algunos problemas asociados emergentes, como los vinculados con la

construcción de la identidad o identidades personales, con la pérdida, el incremento y la calidad de los tipos de vínculos (superficiales, profundos, virtuales, personales...), con la sobreabundancia de la información quizá no procesada, con las utilizaciones abusivas de datos e imágenes personales... ¿Cabe oponer la educación virtual a distancia a la educación presencial? ¿Es un buen camino aprovechar las posibilidades tecnológicas para incorporarlas en la estructura educativa presencial sin que ésta cambie en su esencia? ¿Será prescindible el profesor real en un próximo futuro? ¿Estamos ante una renovación educativa promovida por los nuevos recursos? ¿Cabe pensar que las desigualdades sociales se agranden aún más por el diferente acceso y utilización que los estudiantes tengan de la tecnología? ¿Pueden las nuevas relaciones virtuales generar nuevos tipos de personas?

Las ramificaciones en torno a “las distancias en la educación” son, sin duda, aún más que las aquí esbozadas y su tratamiento requerirá de mayores profundizaciones posteriores. En esta revista, en su número inicial, se ofrecen ya seis contribuciones que pretenden dar pie a un debate que contemple las muy diversas perspectivas de este concepto. Michel Soëtard, partiendo de las aportaciones de Rousseau y Pestalozzi, se adentra en las relaciones existentes en educación entre autoridad y libertad, tratando de acotar la distancia educativa adecuada que permita al educando construirse a sí mismo. José Manuel Vázquez-Romero pone en continuidad la crítica cultural y social de Rousseau con la práctica educativa derivada del pensamiento de Montessori y se pregunta, dado el diluido papel que juegan los preceptores en estas ópticas, cómo ocupa el niño su posición de sujeto. Maria do Céu Roldão analiza las distancias perniciosas existentes entre los diversos niveles de decisión curricular (*macro, meso, micro*) y entre las verbalizaciones retóricas del discurso educativo y su apropiación operativa; entre la bondad de las intenciones y las acciones prácticas, sin olvidar las complicaciones que generan las propias teorías curriculares. Ricardo Machón y sus colaboradores se centran en el crecimiento personal de estudiantes que participan más en actividades de compromiso solidario y religiosas; su estudio concluye que quienes más comprometidos se manifiestan, tienden a mostrar una mayor orientación y conciencia ética y social, valores que se incrementan a lo largo de la carrera y que afectan a sus proyectos de vida futuros. Jorge Baeza sostiene que una gran parte de los resultados escolares obtenidos a nivel nacional (Chile) e internacional están estrechamente relacionados con las diferencias existentes entre diversos grupos socioeconómicos y advierte sobre las consecuencias que esta segmentación puede acarrear en la cohesión social y en la construcción de la ciudadanía. Finalmente, Italo Fiorin presenta en su artículo la *Scuola di Alta Formazione “Educare all’Incontro e alla Solidarietà” (EIS)*, una institución que nace con el propósito de, tanto en la investigación como en la enseñanza, acortar las distancias entre el aprendizaje académico y la solidaridad, entre la investigación teórica y la vida real, en suma, entre los valores proclamados y los valores vividos.

Una nueva revista nace tras estas palabras de presentación y quizá también una nueva categoría pedagógica, *las distancias en la educación*. Ojalá que ambas alcancen un desarrollo adecuado y lleguen a su madurez. Ojalá estas seis aportaciones puedan ser al menos el punto de partida para ello.



# PRESENTATION

Joaquim Azevedo

The passion for education is renewed each day and each hour in our catholic universities throughout the world as suggested by the title of the “Instrumentum laboris” from the 2014 Congregation for Catholic Education. A passion rooted in an unshakeable faith in the possibility and need of an inrush of unique humanity inhabiting each person in his inalienable and sacred dignity. A very demanding passion that requires a high level of professionalism, an enlightened ethic fundament, a lot of care and attention, for just this way education is and will be a continuous source of life and hope.

Students, all those who learn through their lives, are not only parts of any educational machine, submitted to the rules of competition, objects of the market or subjects of consumerism, but also unique human beings who should deserve the best shelter and hospitality, in respect for their singularity, according to particular dynamics of personalization and sociability.

The “Christian spiritual patrimony”, as a source and promise, inspires our universities to become endless and hardworking shipyards of freedom, truth and solidarity.

Before “spiritual poverty”, the “downgrading of cultural levels” and the disturbing reductionism of anthropological density in education possible to be seen in today’s world, it’s up to catholic universities not to be left behind, whether in their ability to place the dignity of each student above and before any institutional framing or any university social function, or in being a specific voice, loud and clear, on the present and future of education. In truth, amongst such human and cultural aridity, there is a huge thirst of freedom and truth, of good and beauty.

To renew this passion for education, which equally implies to renew its proposal of “integral education”, to strengthen this identity and to give voice to this unique voice, necessary and present in a great diversity of cultures around the world, the EducA magazine is edited.

In the womb of catholic universities and in the Easter of 2015, this International Catholic Education Magazine is born, edited by ACISE-International Catholic Association of Science of Education Institutions, member of FIUC-International Federation of Catholic Universities, with head office in Paris.

EducA is a peer-reviewed online international magazine, to be initially edited once a year, collecting the contributions of worldwide education research done in catholic universities.

The main goals of EducA are (i) to stimulate the edition of research results coming from catholic universities from around the world; (ii) to disseminate this research and its main results for all the international community and political decision makers; (iii) to stimulate scientific and professional cooperation and the dialogue between researchers on educational matters from catholic universities from around the world, representing such different cultures and traditions.

EducA articles are edited in FIUC's official languages (French, Spanish, English, Italian and Portuguese). The Scientific Committee and the Editorial Committee of the magazine are formalized and growing. The main theme of the first number, "The distances in education", had Professor Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madrid) as invited editor. The theme for the 2016 number will be "Being open to others".

Catholic universities develop a research and reflection on education that should be present in public spaces, with its own inspiration, always in an atmosphere of open and plural dialogue. With a lively face of hope, always.

To accomplish these missions, here we stand on a continuous serving attitude.

# Le Probleme de la distance en education chez les fondateurs de la Pedagogie Moderne : Rousseau et Pestalozzi. Notre situation

Michel Soëtard \*

## Résumé

On peut dire que la pensée pédagogique est née à la faveur de la difficile appréciation de la juste distance avec l'enfant. Entre son instrumentalisation autoritaire dans un projet social qui l'ignorait comme tel et son assimilation à un projet de liberté qui tendait à le diviniser, la pédagogie moderne s'est employée à ouvrir un chemin à la spécificité de sa nature, être à la fois entièrement déterminé par sa condition et aspirant à s'accomplir comme personne libre et responsable. L'auteur illustre ce projet à travers deux pères fondateurs de la pédagogie moderne : Rousseau et son *Emile*, pour l'approche théorique, et Pestalozzi pour la mise en pratique. Une question reste posée de nos jours: est-on véritablement sorti du dilemme?

**Mots clefs:** Autonomie - autorité – Éducation nouvelle - liberté – Pestalozzi – Rousseau

## Abstract

La question de la juste distance est un problème central, mais difficile en éducation. Cette contribution se propose de l'étudier chez les deux pères fondateurs de la pédagogie moderne: Rousseau à travers la fiction éducative de l'*Émile*, Pestalozzi au fil de la pratique qu'il a développée dans ses instituts. Tous deux convergent dans l'idée que la visée de construction de la liberté autonome réclame une proximité de cœur et

---

\* Professeur honoraire à l'Université Catholique de l'Ouest, Angers.

d'intérêt avec l'enfant, mais dans le même temps une distance entretenue qui lui permette de «se faire une œuvre de soi-même». - L'auteur examine à cette lumière notre situation actuelle, où, après «l'ère de l'autorité» dans une société fermée, s'est imposée «l'ère de la liberté» qui a ouvert l'individu à tous les vents: entre ces deux limites, le temps est sans doute venu de réfléchir à une juste distance en éducation qui favorise la formation de la personne morale, intégrant le primat de la liberté (-*auto*) et le sens de la loi (-*nomos*).

**Keywords:** Autonomy - authority - New Education - freedom

L'appréciation de la bonne distance est un problème crucial en éducation. On peut en effet le percevoir dès l'origine: l'enfant jouit d'abord d'une parfaite unité dans la fusion complète avec le corps de la mère, il s'en détache à la naissance (on dit même avant !), puis il engage un long chemin en vue de construire sa propre unité à distance de ses géniteurs. D'une unité subie à l'unité consciente, il y a la distance, plus exactement: *les distances* qui vont s'instaurer (l'autorité de l'adulte), s'élargir (les objectifs d'apprentissage), s'entrecroiser (celle des parents avec celle du maître d'école)... C'est le grand paradoxe de l'éducation: comment faire l'unité/identité de la personne à travers les constantes distanciations de soi d'avec soi qui vont marquer le parcours de formation?

On peut certes ignorer le problème et gérer tout à la fois de la distance et des moments de fusion avec l'enfant: un jour dans mes bras, le jour suivant une cuisante gifle- un jour d'amour, l'autre jour de crainte - un jour dans la famille, l'autre jour loin des siens, à l'étranger en programme *Erasmus...* - .mais qui peut se satisfaire de ces contradictions? Grâce à Dieu, l'homme pense, et il ne peut s'accommoder de contradictions sans chercher, sinon à les résoudre, du moins à les surmonter. Et il est heureusement, en éducation, des hommes qui ont pensé plus fortement que les autres, et ont même pris tous les risques de l'action au milieu du tourbillon, ce sont les pères de notre pédagogie moderne, je veux dire: Rousseau (1712-1778) pour le rêve, et Pestalozzi (1746-1827) pour la mise en œuvre du grand rêve.



Pourquoi s'intéresser à ces deux là? Peut-être parce qu'ils sont des «pères fondateurs», mais surtout parce qu'ils ont eu une pleine conscience du problème qui nous occupe. Ils quittent en effet un monde où les liens ancestraux se trouvent distendus jusqu'à se rompre dans la Révolution : le lien entre le roi et ses sujets, le lien entre les sujets eux-mêmes au sein de la grande famille des enfants de Dieu, le lien charnel entre le père et le fils, le lien entre Dieu et ses enfants... C'est l'époque où la *liberté* fait irruption dans l'histoire - «l'homme est né libre» - et rompt tous les liens tissés par la tradition platonico-chrétienne, bouscule les institutions, met en question la métaphysique et sa vertu unificatrice, et consacre l'*individu* dans toute sa modernité. Il n'est alors pas étonnant que l'éducation, avec l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau, devienne la préoccupation centrale de cette période: il s'agit de renouer par l'origine le lien défait, de combler en l'aménageant la distance qui s'est creusée entre moi et l'autre, de telle façon que chacun atteigne l'unité de la personne et que les personnes vivent entre elles dans l'harmonie d'une belle humanité; il s'agit de renouer le lien avec un Dieu perdu dans les nuages de la métaphysique... On prend conscience dans le même temps des fossés qui se creusent dans la nature humaine et de la tâche confiée prioritairement à l'éducation, sans doute pas de la combler, mais de jeter par-dessus eux de nouvelles passerelles. Pestalozzi a ici les formules les plus fortes lorsqu'il écrit en 1815, à une époque où l'Europe prend sa distance par rapport à la liberté: «Il n'est dans notre monde effondré moralement, spirituellement et politiquement, aucun salut possible, si ce n'est par l'éducation, si ce n'est par la formation à l'humanité, si ce n'est par la formation de l'homme».

La distance devient, dans le nouvel univers de la modernité, une dimension inhérente à la relation éducative. Il s'agit bien encore et toujours d'accéder au Bien platonicien ou au Royaume chrétien qui fera le bonheur de l'homme. Mais alors que, jusque-là, cet accès se faisait à la faveur d'une fusion dans l'universel théorique qui assurait l'unité de l'humanité - l'*humanisme* -, voici que l'homme a creusé avec celui-ci une distance infinie, jusqu'à le perdre de vue. Mais nous savons, depuis Platon, qu'il ne peut se passer de l'universel pensé comme perspective d'un sens à sa vie. Il lui faut alors reconstruire l'accès: l'éducation sera le levier décisif de cette reconstruction.

### **La distance par l'autorité**

Il s'agit d'abord de remettre en question cette distance par l'autorité qui a longtemps dominé les rapports sociaux, des parents jusqu'aux gouvernants et aux gens d'Église, en passant par les maîtres d'école. Cette distance était légitimée par la situation d'un pouvoir – divin, royal, paternel - qui avait pour mission de faire à distance le bonheur des «administrés», mais qui a fini par faire leur malheur dans l'insatisfaction générale. C'est Rousseau qui, dans son *Contrat social*, va faire la critique la plus dévastatrice de ce pouvoir «autorisé» déclaré «naturel», mais débusqué par lui comme l'outil d'une domination discrétionnaire d'un homme, ou de quelques hommes bien nantis sur la masse des autres. On pointa alors du doigt l'instituteur qui, certes, ne faisait que reproduire le modèle social général, mais s'employait à le légitimer en arguant de la faiblesse initiale de l'enfant.

C'est cet argument que Rousseau va renverser dans son *Émile*, en expliquant que la force de l'homme, à l'inverse de celle de l'animal qui est tout entière dès le premier moment, c'est que l'homme peut se prendre en mains et développer ses aptitudes et ses capacités de façon «presque illimitée». Sa faiblesse de départ se transforme, par l'éducation, en force, qui deviendra bientôt force d'autonomie morale, capacité de prendre en mains son existence et de se forger ses propres outils. Il écrit que si l'enfant naissait tout armé du sein de la mère, ce serait un être misérable, incapable de se mouvoir dans toutes les dimensions.

Il s'agit alors de favoriser le mouvement. Or la position autoritaire porte l'inconvénient de couper à la base l'initiative de la volonté de l'autre, considérée comme incapable de se mouvoir par elle-même et condamnée à se glisser dans la volonté de l'éducateur pour entreprendre quoi que ce soit. Cette autorité n'est pas forcément tonitruante: on peut ici évoquer le cas de la mère très aimante qui est convaincue au fond d'elle-même que son enfant ne s'en sortira pas s'il lui lâche la main; elle prolongera alors indûment la dépendance.

Cet exemple de la mère montre bien toute l'ambivalence de l'autorité en éducation lorsqu'elle est prise pour un principe absolu, non discutable: en fait de distance entre l'éducateur et l'enfant, c'est à une *fusion* entre les deux à laquelle nous assistons. L'homme autoritaire a d'abord un problème avec lui-même: il n'accepte pas, par égoïsme, de laisser vivre l'autre dans son altérité et l'assimile à sa propre volonté; derrière l'objection de son incapacité à le voir se débrouiller seul, il y a la peur de lui

lâcher la bride et un comportement par lequel il n'accepte pas que la chair de sa chair se fasse une autre chair qui rompe une nouvelle fois, et définitivement, le cordon originel. Pestalozzi a été très sensible à ce problème de la relation, et lui qui a mis comme aucun autre en avant le rôle de la mère aimante, a fini par reconnaître que sa mission éducatrice était constamment menacée par un «péché» qui lui faisait percevoir l'intérêt de l'enfant à travers son propre intérêt. Dans sa *Lettre de Stans*, le pédagogue suisse lance cet avertissement à tout éducateur:

« L'homme veut si volontiers le bien, l'enfant lui prête si volontiers une oreille attentive; mais il ne le veut pas pour toi, maître, il ne le veut pas pour toi éducateur, il le veut pour lui-même. Le bien auquel tu veux le faire accéder ne doit pas être le fruit d'un caprice de ton humeur ou de ta passion, il doit être bon en soi, conformément à la nature de la chose, il doit apparaître comme bon aux yeux de l'enfant.» (*Écrits sur la Méthode*, LEP, II, 62).

C'est dire que l'autorité, si elle creuse une distance apparente entre l'éducateur et l'éducatrice, ne fait au fond que consacrer une assimilation qui peut aller jusqu'à la fusion. Et la servilité n'est peut-être pas du côté où on la pense. C'est ainsi que Rousseau note avec pertinence au Livre II de l'*Émile*: « La domination même est servile, quand elle tient à l'opinion; car tu dépends des préjugés de ceux que tu gouvernes par les préjugés ». Au fond, l'éducateur qui exige l'obéissance aveugle se met en dépendance de celui qui obéit, dont il attend la reconnaissance de ses propres préjugés. Quelques lignes plus loin Rousseau écrit encore: «Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour la faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens: d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté.»

Qui n'a pas observé, dans son enfance, des maîtres autoritaires et distants, qui n'étaient au fond que des êtres en recherche d'affection?

### **Le rejet de la distance au nom de la liberté**

Mécontents d'un joug qu'il ne supportaient plus, les hommes ont fait entrer la liberté dans l'histoire, au cœur de leur condition, et ils ont, dès lors, voulu bannir toute

distance qui séparait les administrés de leurs gouvernants, les enfants de leurs éducateurs, jusqu'aux hommes entre eux, invités à s'unir dans une grande fraternité sans hiérarchie ni pouvoir. Ce fut une tentation historique que Pestalozzi, fait citoyen d'honneur de la Révolution française, a désigné par l'expression de «sans-culottisme politique» et qui n'a pas cessé de se manifester tout au long de notre histoire, au rythme des révolutions qui l'ont secouée, jusqu'à ce mai 68 où le slogan «Il est interdit d'interdire» a pénétré jusque dans la salle de classe.

On a voulu alors abolir par tous les moyens la distance en éducation. Ce fut Neill à Summerhill, qui, à l'assemblée générale de l'établissement, siégeait au même rang que le plus petit pensionnaire; ce fut le mouvement de la non-directivité, portée par Rogers, qui voulut inverser le rapport d'autorité en faisant du besoin librement exprimé le ressort de la pédagogie; ce fut la «pédagogie institutionnelle» qui s'employa à déconstruire l'institution pour en évacuer l'autorité... La proximité avec les enfants et les étudiants ne connut plus de limites, et le *summum* fut sans doute atteint par ces communautés scolaires en Allemagne où adultes et enfants couraient nus dans la nature: même le vêtement ne devait plus faire autorité!

Ces mouvements en appelaient régulièrement à Rousseau, à sa «bonne nature», à l'*Émile* et à son système d'éducation tout entier axé sur la liberté de l'enfant: l'homme n'est-il pas né libre? On voulait voir un gouverneur au plus proche de son pupille, réduisant la distance qui le séparait de lui, s'effaçant même pour le laisser aller son chemin. Mais il est visible que l'on ne l'avait pas lu de près, ou simplement: qu'on n'avait pas lu ce livre compliqué, volontiers théorisant, plus porteur de philosophie que de pédagogie.

En fait de distance abolie, il faut convenir qu'elle est constamment entretenue par le gouverneur. Il se donne d'abord un Émile orphelin en arguant que la relation parentale viendrait inopinément interférer avec la finalité de l'éducation qu'il a en tête. Ensuite, le gouverneur (notez déjà le terme!) ne cesse de creuser la distance avec l'enfant, en cassant régulièrement son désir, que ce soit dans la scène des carreaux brisés, ou dans celle où il laisse volontairement le jeune garçon s'égarer en forêt, ou plus tard le jeune homme se perdre dans le maquis des décevantes réalités sociales... Rousseau insiste encore pour que le gouverneur soit fort et pour que l'enfant sache de quel côté est la force. Le gouverneur planifie tout, ne laisse rien au hasard, et l'on garde l'impression qu'Émile est un moucheron pris dans la toile machiavéliquement tissée par son mentor.

On s'est légitimement demandé où pouvait encore être la liberté dans tout cela. Et pourtant, Rousseau ne jure que par elle! Nous sommes effectivement en présence d'un grand paradoxe qu'il nous faut absolument éclairer, sachant qu'il est difficile de taxer Rousseau d'incohérence. Les interrogations sont les suivantes: faut-il se précipiter dans une éducation libertaire qui accorderait tout à la liberté, dans l'idée qu'elle est capable de donner forme à une nouvelle humanité dégagée du poids de l'autorité aliénante? Ou faut-il renvoyer ce projet au monde des utopies et reprendre le chemin de l'éducation dite «traditionnelle», dictée par l'institution et encadrée par le «système»? Mais on ne peut pas se dissimuler la poussée de liberté qui travaille la nature humaine et met à mal l'autorité sur laquelle, de l'instituteur au directeur, les adultes sont sensés s'appuyer. On voudrait abolir la distance au nom de la liberté, mais on perçoit bientôt que les obstacles, à commencer par l'égoïsme et la soif de pouvoir, chassés par la porte rentrent par la fenêtre...

Il s'agit alors de penser la distance dans l'éducation à la liberté.

### **L'éducation à la liberté: une culture de la distance**

Il faut encore aller chercher chez Rousseau les éléments théoriques d'une pensée de la distance dans l'éducation à la liberté. Le Genevois distingue en effet

a) la liberté naturelle, liée à l'instinct et à sa spontanéité, qui abolit la distance entre le désir et son objet, atteint dans l'immédiateté. C'est l'attitude du jeune enfant qui manifeste un égocentrisme naturel et rapporte tout à soi.

b) cet amour de soi naturel sera brisé par l'entrée en société, qui va introduire une suite de distances: la distance de l'appropriation qui fait apparaître l'autre comme une menace; la distance de l'État et de la citoyenneté, qui monte des barrières entre les individus ; la distance même avec Dieu, qui devient le Père à craindre autant que le bon Père aimant. C'est notre monde divisé à l'infini, où nous aspirons de manière toujours plus désespérée à une unité dans la fraternité.

On peut pester contre ces distances accumulées, mais il faut reconnaître qu'elles ont contribué historiquement, et continuent de contribuer à former l'homme. Si l'homme en était resté à l'état de nature, il aurait certes joui de sa condition dans l'instant, mais il l'aurait fait à la façon de l'animal qui ne connaît pas la distance entre soi et soi. L'homme

au contraire se sépare de lui-même pour se construire socialement, puis moralement; s'il se fait citoyen, c'est qu'il accepte certes de sacrifier sa liberté naturelle, mais pour gagner en retour une liberté civique qui le protège de la menace de l'autre dans un monde livré à l'empoignade des intérêts. La distance entre les individus est salutaire, et l'on a pu mesurer, dans notre histoire récente, ce qu'il en coûtait de vouloir forcer politiquement l'unité dans la «fraternité». Désormais l'homme ne se laisse pas aliéner, et il prend la distance dès que le rapprochement menace sa liberté: c'est observable chez le petit enfant, qui affirme très tôt son désir d'autonomie, que les parents ont avantage à respecter, au milieu de tout l'amour qu'ils lui doivent.

L'éducation s'est historiquement construite, à travers l'édification du système, sur la base de cette distance instaurée et entretenue. Il s'agit de construire l'individu libre et responsable de lui-même. Et cela ne peut se faire qu'à distance.

c) Il reste que l'éducation n'est pas un jeu de construction. Il ne s'agit pas de modeler un objet placé devant nous, mais de former un sujet en lien avec un pédagogue lui-même sujet. La distance s'abolit ici pour autant que l'individu à éduquer est essentiellement une *personne* douée de raison et de liberté, qui a cette raison et cette liberté en commun avec son éducateur. Il y a ainsi une connivence de nature entre l'éducateur et l'*educandus* qui fait la singularité de leur relation. On ne parlera pas d'empathie, car je ne puis pas me mettre au centre de ce que ressent l'autre. Mais ce ressenti se répercute lui-même dans mon intériorité.

C'est ce que le pédagogue doit gérer: tout à la fois la distance qui va permettre à l'autre de devenir soi-même, et la proximité, par laquelle il va tendre à s'identifier à son éducateur. L'équilibre est délicat à maintenir. Si tout bascule dans la distance, l'enfant va se sentir étranger au processus et il risque de partir à la dérive. Mais si la proximité est trop forte, l'éducateur, pris au piège de la relation, risque de n'avoir plus prise sur l'éducation.

C'est ce que Rousseau tente de réussir à travers le gouverneur qu'il met en scène. Celui-ci reste proche d'Émile, au point de se comporter parfois avec lui comme un camarade. Mais il ne manque pas une occasion de lui rappeler ses devoirs et de le laisser à sa responsabilité. Ce jeu entre distance et proximité peut être le mieux illustré par l'attitude du gouverneur en présence des pleurs de l'enfant. Il met en garde contre la tentation d'accourir au premier cri de l'enfant qui tombe, par sympathie avec sa douleur: on court alors le risque de voir l'enfant tirer avantage du geste de secours pour

manipuler l'adulte et s'en faire désormais son esclave au moindre pleur; la distance est ici salutaire, il s'agit de l'articuler avec une compassion qui n'étouffe pas la capacité de l'enfant à se prendre lui-même en mains.

Liberté et contrainte se conjuguent ainsi dans une action qui laisse l'enfant à sa condition, mais le force pour ainsi dire à la liberté autonome. La formule peut paraître paradoxale, voire contradictoire. Mais il ne faudrait pas perdre de vue que derrière le terme *autonomie*, il y a la loi (-*nomos*) que le sujet se (*auto-*) se donne. D'une façon ou d'une autre, l'enfant n'échappe pas à la loi et à sa contrainte : elle l'encadre dès le premier jour de son existence. Le challenge éducatif est qu'à travers elle, l'enfant construise sa liberté, qu'il se fasse, selon l'expression chère à Pestalozzi, «un œuvre de soi-même», *ein Werk seiner selbst*.

### **Une pratique pédagogique de la distance: la Lettre de Stans de Pestalozzi**

Mais Rousseau reste encore dans la rêverie, dans l'action fictive, qui se donne les meilleures conditions de sa réalisation. Pour prendre toute la mesure concrète du problème, il faut aller vers Pestalozzi (1746-1827) et lire le document sans doute le plus prégnant de sa pratique pédagogique: la *Lettre de Stans* adressée à «un ami» en 1799, du lieu de sa première expérience pédagogique <sup>1</sup>.

Il importe de se remettre d'abord dans le contexte. La ville de Stans, qui oppose une résistance au nouveau gouvernement républicain de la Suisse (l'Helvétique), a été réduite par la guerre (on peut penser à certaine cité d'Irak...). Des enfants sont jetés hors de chez eux, ils errent dans les rues, orphelins pour la plupart. Pestalozzi, qui occupe un poste important dans le nouveau gouvernement, décide de l'abandonner pour aller fonder à Stans l'institut de pauvres (*Armenanstalt*) qu'il a en vue depuis toujours. L'occasion est favorable.

Premier pas: il s'agit de gagner la confiance des enfants et de vaincre les préjugés, aussi ceux de leurs parents qui se mettent en travers de sa venue : préjugé politique (c'est un suppôt du gouvernement), préjugé religieux (un réformé en terre

---

<sup>1</sup>La traduction de ce texte est présentée dans les *Écrits sur la Méthode*, LEP, Lausanne, coll «Pestalozzi», 2009, p. 57-84. - Le texte lui-même a été publié aux éditions *Zoe* à Genève.

catholique), préjugé pédagogique (il veut faire la révolution dans l'école). Pestalozzi ne s'effraie pas de ces obstacles, qui sont autant de tremplins pour une action qui veut respecter l'autre aussi dans son pouvoir de résistance. Il va tout faire pour réduire ces distances, en vivant au milieu d'eux, en compatissant à leur souffrance, en soignant les malades, en accueillant les parents. C'est en effet le premier pas du pédagogue, en quelque contexte qu'il évolue: gagner la confiance des enfants, établir une relation de cœur, sur la base de laquelle il va pouvoir construire. Cette confiance gagnée ne lève assurément pas les obstacles, mais elle est la base d'une éducation qui cherche à atteindre la personne par-delà ses déterminations sociales, religieuses, individuelles même.

Car Pestalozzi n'en reste pas là: être bien ensemble, former une belle famille, c'est une chose; former l'enfant à ce qu'il doit être, c'en est une autre, à laquelle il va s'atteler en mettant sur pied une forme d'éducation morale. Il n'ira d'ailleurs pas au delà dans son expérience, qui va devoir s'interrompre, balayés par la guerre, au bout de neuf mois. Il reprendra le flambeau à Berthoud, puis à Yverdon.

Pestalozzi met en place une méthode. C'est une première distance prise par rapport au désir spontané des enfants: il s'agit de tracer le chemin (*-odos*) et de les y accompagner (*meth-*) vers un but. Quelle est cette fin ? Il s'agit de redresser les enfants, physiquement d'abord, puis moralement, en leur forgeant une conscience morale. Cette conscience, on ne la forgera pas de l'extérieur, mais en les faisant réfléchir sur les incidents de la vie communautaire, sur les événements d'un environnement social marqué par la guerre, sur le comportement du monde en général.

Il sera fait appel régulièrement à leur amour de l'autre, à leur générosité, à leur volonté d'agir.

C'est ainsi que Pestalozzi, tout en se conservant le cœur des enfants, creuse avec eux, par sa méthode, une *distance* qui va leur permettre de se tracer leur propre voie. Il faut en effet ne pas perdre de vue que l'enfant veut assurément le bien, mais qu'il ne veut pas pour l'éducateur, mais bien pour lui-même. Et Pestalozzi précise: le bien recherché doit être «bon en soi, conformément à la nature de la chose», et il doit dans le même temps «apparaître comme bon aux yeux de l'enfant»<sup>2</sup>. On notera que ce bien n'est pas dans le prolongement direct du désir de l'enfant, mais qu'il doit être *objectivement* bon en soi, en déduction d'un idéal d'humanité, avant d'apparaître bon à l'enfant.

---

<sup>2</sup> p. 62



Cette double exigence réclame, dans un premier temps, une prise de distance par rapport au désir pour le mettre en conformité avec «la nature de la chose». Qu'entend par là Pestalozzi? A un autre endroit de la lettre, il parle des grandes idées qui doivent présider au comportement de l'homme et qui sont mises en action dans l'expérience: la justice, le respect de l'autre, la recherche désintéressée de son bien. Le pédagogue demande que, dans un premier temps, ces idéaux soient *mis à distance* et que l'action pédagogique soit engagée à leur lumière. Il importe certes que le sujet à éduquer s'y retrouve et y reconnaisse son bien, mais le bien en question est désormais médiatisé par une réflexion qui en fait un universel à poursuivre pour lui-même, de façon désintéressée.

Pestalozzi fait encore faire aux enfants des exercices de «dépassement de soi». Il s'agit en effet de former la *force morale*, et, une fois encore, cette formation ne se fait pas dans le simple prolongement du désir, mais en le tordant d'une certaine façon pour le mettre au service du bien d'autrui, avec toutes ses conséquences désagréables, comme dans l'exemple de l'accueil des enfants réfugiés d'Altdorf qui obligera les enfants de Stans à se serrer et à se priver.

La prise de distance se manifeste sans doute le plus fortement dans le traitement que fait Pestalozzi de la punition. C'est en effet la rupture la plus radicale que puisse vivre la relation pédagogique établie sur l'amour. Il est remarquable que le pédagogue de Stans ne joue pas seulement sur le cœur, en appelant au bon sentiment de l'enfant. La punition, avec la rupture qu'elle opère, est pleinement assumée dans son objectivité: l'enfant paiera sa dette à la communauté. Séparé du «père Pestalozzi», il cherchera à revenir vers lui. Mais c'est ici que Pestalozzi fera de l'incident un levier moral: «je veux bien que tu m'embrasses, mais tu ne le feras qu'en promettant de mieux te comporter dans l'avenir! ». Il l'oblige à mettre la distance entre ce qu'il a été et ce qu'il doit être.

L'expérience de Stans nous place ainsi devant le schéma d'une éducation morale. Le sujet est au début et à la fin, mais pas sous la même forme: c'est, au départ, le *moi* naturellement égocentré, rendu bientôt égoïste dans le contexte social (aussi en contexte de pauvreté); au terme du processus éducatif, ce devrait être le *je* moral, la *personne* qui endosse la responsabilité de son comportement; entre deux, il y a l'ordre social et la loi, qui peuvent tout au plus réduire les égoïsmes qui s'affrontent. Le travail du pédagogue est d'aider l'enfant à franchir l'obstacle de la loi pour se faire *auto-nome*, c'est-à-dire capable de se donner sa propre loi. Il ne s'agit pas de faire briller aux yeux de l'enfant un

univers moral, en espérant qu'il en déduirait un comportement correct. Pestalozzi travaille directement sur les égoïsmes, dans le but de les faire se dépasser dans le sens du bien communautaire.

Il s'agit, dans ce processus, de cultiver la distance à bon escient. La relation de cœur à cœur est maintenue, car c'est à ce niveau que se fera l'acquis moral. Elle est seulement organisée d'une façon telle que le cœur s'élargisse aux dimensions du bonheur de l'ensemble des individus concernés, d'abord par renoncement à l'égoïsme: la prise de distance par rapport à soi est ici nécessaire.

Cet universel pensé n'est pas la simple collection des intérêts en présence, pas même la résultante d'une discussion commune. Cette discussion peut intervenir dans l'élaboration du bien commun, mais le pédagogue, s'il ne veut pas se laisser engluier dans l'emmêlement des intérêts, ne doit pas perdre de vue le *bien en soi*, qui ne renvoie à aucune matière sensible: il est forme pure, articulée sur le moteur qui est et reste l'*ego* de l'individu.

### **Notre situation**

Le problème de l'appréciation de la juste distance en éducation est sans doute plus nettement posé que jamais en ce début de siècle. Nous avons vécu l'âge de l'autorité, qui a fonctionné dans une société close et sécurisée, telle que l'a décrite Bergson. Puis est venue la rupture de la digue et le déferlement de la liberté. Il s'agit maintenant de la contenir et, si possible, de la faire revenir dans un certain ordre qui intègre la nouvelle poussée de liberté. Nous en sommes là, un peu comme l'Europe du Congrès de Vienne tentée par la restauration de l'ordre ancien et à laquelle Pestalozzi lance son texte en forme d'appel *A l'innocence, à la gravité et à la noblesse d'âme de mon époque et de ma patrie*<sup>3</sup>. On peut rêver de l'innocence première de l'homme en pleine liberté, mais il faut le savoir: c'est désormais un rêve; le temps est venu de prendre les choses au sérieux, dans leur réalité contraignante, quasi scientifiquement, et de développer cette vertu morale qui va permettre de les gérer dans une perspective d'autonomie de la personne.

---

<sup>3</sup>Ed. LEP, Lausanne, coll. «Pestalozzi», 2012.

N'en sommes-nous pas là? Triomphe de l'individualisme, imbrication des intérêts, expansion du mondialisme: notre société est, par la force des choses, plus ouverte que jamais, et les tentations de fermeture brutale sont à la mesure du désarroi des citoyens en présence d'un État qui leur échappe. L'État européen comme l'État mondial semblent être hors de portée, tant le mythe du nationalisme, annoncé comme capable d'encadrer et de satisfaire les intérêts, reste fort. Nous n'avons pas alors d'autre issue que de construire un monde moral à la mesure du renoncement à nos intérêts immédiats pour laisser, voire faire vivre l'intérêt d'autrui. On ne peut plus s'en remettre qu'à la volonté des individus qui porte les réformes, mais leur donne dans le même temps leur sens vrai: l'ennoblissement moral de la personne.

Il n'est pas pensable de faire marche arrière vers un paradis perdu, mais que l'on ne fait que reconstruite à partir de notre insatisfaction présente. Il s'agit d'intégrer la nouvelle poussée de liberté, mais dans une œuvre qui ne perde pas de vue la perspective de la loi: de la loi que chacun, à terme, est appelé à se donner.

L'éducation est au cœur de ce processus. Certes, c'est une affaire sociale : il lui revient d'éduquer un futur citoyen en lui donnant tous les outils de savoir, de savoir-être et de savoir-faire qui lui permettront de se frayer un chemin en ce monde. Mais sa mission ne s'arrête pas là: il s'agit de former un *homme* dans la plénitude de la notion. L'éducation doit alors se donner une dimension morale que seul le pédagogue comme personne s'adressant à une personne peut assumer: il faut certes obtenir des comportements socialement corrects, mais la personne dépasse cette correction: elle est en mesure de rencontrer l'autre dans son altérité, comme fin en soi, et non plus comme le résultat d'un calcul d'intérêt. C'est tout le sens d'une *pédagogie morale*.

Le christianisme nous y porte, c'est dans son ADN. Encore faut-il qu'il ne reste pas prisonnier du système éducatif et de ses limites institutionnelles. Encore faut-il que, par-delà son devoir social, l'éducateur chrétien prenne la mesure de sa tâche morale, qui n'est pas de simple moralisation (on est encore dans le social!), mais de formation de la personne dans sa relation à l'autre personne au sein d'un monde communautaire qui s'enrichisse de la richesses de ces relations interpersonnelles.

Ce qui implique que le pédagogue gère à bon escient la distance par rapport à sa mission. Non pas la distance sociale froide des citoyens qui se côtoient sans jamais se rencontrer, sinon au tribunal. Mais on ne pourra non plus se satisfaire de la fusion

communautaire, fût-elle chrétienne, qui abolit les distances. Il s'agit bien du respect de l'autre dans son altérité, et de l'entreprise de le faire grandir vers ce qu'à terme il voudra devenir. Entreprise toujours incertaine, par rapport à laquelle l'éducateur doit garder la distance, hors de tout dogmatisme. Mais entreprise où il se retrouve dans le regard de l'autre qui lui laisse entendre, *à distance*: merci de m'avoir permis de devenir moi-même!

### **Éléments de bibliographie**

- AVANZINI G. : *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse, 1987.
- KANT, E. : *Réflexions sur l'éducation*, trad. Philonenko, Vrin, Paris, 1996.
- NEILL A.S. : *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, Paris, 1970.
- ROUSSEAU : *Émile ou de l'éducation*, Oeuvres Complètes, vol. IV, La Pléiade, 1969.
- PESTALOZZI : *Lettre de Stans*, in : *Écrits sur la Méthode*, vol. 2, LEP, Lausanne, 2009.
- PESTALOZZI : *A l'innocence, à la gravité et à la noblesse d'âme de mon époque et de ma patrie*, coll. Pestalozzi, LEP, Lausanne, 2012.
- SCHMID J.R. : *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Maspero, Paris, 1973.
- SNYDERS G. : *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, PUF, Paris, 1965.
- SOËTARD M. : *Penser la pédagogie*, L'Harmattan, Paris, 2011.

# LA DISTANCIA DE LA MIRADA EDUCATIVA, O DE LA TETA A LA RAZÓN

José Manuel Vázquez-Romero

Universidad Pontificia Comillas

## Resumen

La vía educativa de la crítica cultural y social rousseauiana, tras una etapa previa antropológica, que supone la conversión de nuestra mirada desde la inocencia del salvaje, se continúa en la etapa pedagógica, que persigue la preservación del niño con vistas a la constitución del ciudadano libre. La operación educativa consiste en cuadrar el balance entre poder y querer, equilibrio en el que estribaría la felicidad, limitando lo imaginario del último—deseo—a lo real del primero—capacidad. La condición de esa contabilidad comporta figurar la relación educativa como relación económica, basada en la utilidad de las cosas, evitando a toda costa su institución como relación política, basada en la sumisión del otro. De ese modo, el maestro pierde su condición de preceptor y adopta la de doble, eclipse parcial de la figura de autoridad que se hará casi total en el aula montessoriana, donde la maestra se sublima como ventrílocua del material educativo. Esa tesitura educativa nos deja en el suspense de una cuestión: ¿cómo ocupa el niño, de cuya mirada se ha evacuado al *Otro*, su posición de sujeto?

## Palabras clave

Educación rousseauiana, mirada, deseo, autoridad, método Montessori, repetición, inhibición.

## Abstract

*The educational venue of the Rousseauian cultural and social criticism, following a previous anthropological stage which involves the conversion of our vision from the innocence of the savage, continues in the pedagogical stage, which aims to protect the child with a view to the constitution of the free citizen. The educational operation should find a balance between being able and willing, the equilibrium where happiness would lie, by limiting the imaginary of the latter—will—to the reality of the former—ability. The condition of such accounting involves understanding the educational relationship as an economic relationship, based on the utility of things, avoiding at all costs its institution as a political relationship based on the submission of the other. Thus, the teacher loses his status as a tutor and adopts the status of a double, a partial eclipse of the authority figure that will become almost total in the Montessori classroom, where the teacher is sublimated as a ventriloquist of the educational material. This educational circumstance leaves us in suspense with a question: How does the child—whose view was evacuated to the Other—occupy its subject position?*

## Key words

*Rousseauian pedagogy, view, will, authority, Montessori method, repetition, inhibition.*

...  
 vamos con antifaces por el agua  
 como en los carnavales de Caronte,  
 no nos sabemos ver en la mirada  
 aquel chispazo que arde como yesca,  
 como la estopa del refrán del fuego,  
 como los esponsales dorados del amor

P. GIMFERRER, *Rapsodia XIII*

## 1. La profundidad de la ilusión

Conocido es que la crítica de la sociedad rousseauiana se puede formular como una crítica de la apariencia: el cruce de miradas por el rabillo del ojo es la trama de la sociedad, donde el hombre ya no es hombre porque ha perdido su libertad originaria en ese enredo que nos enajena porque nos compara y estima, no según nuestro valor real, sino según los vectores ficticios del amor propio: “...comment tout se réduisant aux apparences, tout devient factice et joué [...]; comment, en un mot, demandant toujours aux autres ce que nous sommes et n’osant jamais nous interroger là-dessus nous mêmes [...], nous n’avons qu’un extérieur trompeur et frivole...”<sup>1</sup>. Si pretendemos restaurar esa naturaleza progresivamente deformada en el curso de la historia, será preciso inquirir acerca de nuestra complexión original. Pero, “...comment l’homme viendra-t-il à bout de se voir tel que l’a formé la Nature...?”<sup>2</sup>.

Esa visibilidad sin tapujos plantea problemas, puesto que hasta “...les illusions mêmes de la perspective nous sont nécessaires pour parvenir à connoître l’étendue et à comparer ses parties”<sup>3</sup>. La visión supone la perspectiva, legislación escópica que se ha de aprender para adquirir una pericia que nos sustraiga de las apariencias y nos permita un juicio atinado de las magnitudes reales. Por ello, para el peritaje del sentido de la vista, la duplicación de la comparación es necesaria: “...il faut avoir longtems comparé

---

<sup>1</sup> *Sur l’origine de l’inégalité*, en J.-J. ROUSSEAU, *Œuvres complètes. Tome III. Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raumont*, Paris, Éditions Gallimard 1964, p. 193. Cfr. J. STAROBINSKI, *L’œil vivant*, Paris, Librairie Gallimard 1961; *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l’obstacle*, Paris, Éditions du Seuil 1973.

<sup>2</sup> *Sur l’origine de l’inégalité*, cit., p. 122

<sup>3</sup> *Émile, ou de l’éducation*, en *Œuvres complètes. Tome IV*, ed. cit., 1969, p. 391. “Le sens de la vue n’a pour juger la grandeur des objets et leur distance qu’une même mesure, savoir l’ouverture de l’angle qu’ils font dans nôtre œil; et comme cette ouverture est un effet simple d’une cause composée [grandeur et distance], le jugement qu’il excite en nous laisse chaque cause particulière indéterminée, ou devient nécessairement fautif” (pp. 391s.).

la vue au toucher ...”<sup>4</sup>. La precipitación de la vista se ha de embridar con el tesón del tacto, la extensión de la visibilidad se ha de cotejar con el tiento de la tangibilidad, para que la estimación de las cantidades visibles resulte acreditada por el patrón de las cantidades tangibles.<sup>5</sup>

Aprender a ver, pues, consistiría en un palpar con los ojos que disiparía lo imaginario. La visión sin pupila de las cosas sería captura de mis necesidades reales, que no captura de mi deseo por la mirada del otro, quien me alteraría, saboteando la transparencia presunta de ese origen primero y primitivo de mi naturaleza. Pero, ¿es posible establecer esa especularidad satisfecha entre sujeto y cosa anulando al otro?<sup>6</sup>, ¿no implica la visibilidad la exterioridad del otro?<sup>7</sup>

<sup>4</sup> *Émile*, p. 396. Esa inquietud ortoscópica tiene su trasunto autobiográfico: “dès le premier *Discours*, les écrits de Rousseau son la présentation d’une âme qui veut être aimée pour ses mérites personnels. Ils son un *double* de l’existence individuelle. Ils obligent à leur lecteur à imaginer un Jean-Jacques Rousseau vertueux, héroïque, attaché aux plus nobles principes [...]. Ce reflet, pour exister, a besoin d’avoir pour complice la conscience fascinée des lecteurs. Nouveau recours à l’imaginaire [...]. Et désormais aussi, les lois de l’optique deviennent moins simples ; il ne suffit plus d’un rayon qui se brise sur la paroi réfléchissante ; il faut que, derrière la surface de l’œuvre, les projections imaginaires de Jean-Jacques et celles de ses lecteurs se rencontrent pour constituer une image unique. Mais si ces projections imaginaires ne coïncident pas? Il y aura deux images de Jean-Jacques : le reflet se dédoublera” (J. STAROBINSKI, *L’œil vivant*, cit., p. 172).

<sup>5</sup> El tacto como moneda para la vista. “Il ne faut pas non plus que l’enfant passe tout d’un coup de la mesure à l’estimation ; il faut d’abord que, continuant à comparer par parties ce qu’il ne sauroit comparer tout d’un coup, à des aliquotes précises il substitue des aliquotes par appréciation et qu’au lieu d’appliquer toujours avec la main la mesure il s’accoutume à l’appliquer seulement avec les yeux. Je voudrais pourtant qu’on vérifiât ses premières opérations par des mesures réelles afin qu’il corrigeât ses erreurs, et que s’il reste dans le sens quelque fausse apparence, il apprit à la rectifier par un meilleur jugement. On a des mesures naturelles qui son à peu près les mêmes en tous lieux ; les pas d’un homme, l’étendue de ses bras, sa stature” (p. 396). Ese no pasar de golpe y porrazo (*tout d’un coup*), conlleva la apertura del espacio-tiempo educativo, para el que se preceptúa la contrastación inmediata y pertinaz de las operaciones, como, en este caso, la tasación de lo visto por lo tocado. (El abolengo de la consideración de la inmediatez del tacto, que lo diferencia de los otros sentidos, se remonta bien atrás: cfr. *De anima* 435a1 ss.).

<sup>6</sup> Para contemplar el hombre al natural, para conseguir que el hombre se contemple al natural, sería preciso considerar la hipótesis de la ausencia de otro, de cualquier otro que mirándome sorprenda mi mirada. Sin embargo, pudiera ocurrir que esa soledad resulte deshumanizadora, que la desaparición de otros puntos de vista conlleve la extenuación del propio, como le ocurre al naufrago en su isla desierta: “la solitude n’est pas une situation immuable où je me trouverais plongé depuis le naufrage de la *Virginie*. C’est un milieu corrosif qui agit sur moi lentement, mais sans relâche et dans un sens purement destructif. [...]. Dès lors je suis avec une horrible fascination le processus de *déshumanisation* dont je sens en moi l’inexorable travail. [...] mes relations avec les choses se trouvent elles-mêmes dénaturées par ma solitude. Lorsqu’un peintre ou un graveur introduit des personnages dans un paysage ou à proximité d’un monument, ce n’est pas par goût de l’accessoire. Les personnages *donnent l’échelle* et, ce qui importe davantage encore, ils constituent des *points de vue possibles* qui ajoutent au point de vue réel de l’observateur d’indispensables virtualités. [...] Contre l’illusion d’optique, le mirage, l’hallucination, le rêve éveillé, le fantasme, le délire, le trouble de l’audition... le rempart le plus sûr, c’est notre frère, notre voisin, notre ami ou notre ennemi, mais quelqu’un, grands dieux, quelqu’un!” (M. TOURNIER, *Vendredi ou les limbes du Pacifique. Postface de Gilles Deleuze. Édition revue et augmentée*, Paris, Éditions Gallimard 1972, pp. 52-55). En un comentario de esa novela se perfila el asunto: “il faut comprendre qu’autrui n’est pas une structure parmi d’autres dans le champ de perception (au sens où, par exemple, on lui reconnaîtrait une différence de nature avec les objets). *Il est la structure qui conditionne l’ensemble du champ*, et le fonctionnement de cet ensemble [...]. Ce n’est pas le moi, c’est autrui comme structure qui

Para el examen del asunto, aproximémonos nosotros también más a la escena educativa, casi hasta tocarla. El alumno imaginario rousseauiano se habrá de entrenar en el dibujo figurativo para juzgar atinadamente la magnitud de los objetos, “...car au fond cette imitation ne tient absolument qu’aux loix de la perspective...”<sup>8</sup>. No obstante, esa imitación será, a su vez, imitada por un sosia:

Je ne veux point qu’il ait d’autre émule que moi, mais je serai son émule sans relâche et sans risque; cela mettra de l’intérêt dans ses occupations sans causer de jalousie entre nous. Je prendai le crayon à son exemple, je l’employerai d’abord aussi maladroitement que lui. Je serois un Apelle que je ne me trouverai qu’un barbouilleur. Je commencerai par tracer un homme comme les laquais les tracent contre les murs; une barre pour chaque bras, une barre pour chaque jambe, et les doigts plus gros que le bras. Bien longtems après nous nous appercevrons l’un ou l’autre de cette disproportion [...]. Dans ce progrès je marcherai tout au plus à côté de lui, ou je le devancerai de si peu, qu’il lui sera toujours aisé de m’atteindre et souvent de me surpasser. Nous aurons des couleurs, des pinceaux; nous tâcherons d’imiter le coloris des objets et tout leur apparence aussi bien que leur figure. Nous enluminerons, nous peindrons, nous barbouillerons; mais dans tous nous barbouillages nous ne cesserons d’épier la nature; nous ne ferons jamais rien que sous les yeux du maitre.<sup>9</sup>

El interés reflejo que facilitan las representaciones del tutor sobre las propias, a pesar de—¿o, más bien, por mor de?—esa lateralidad, de ese escorzamiento, ¿podríamos columbrar que proviene de que suponen puntos de vista virtuales? El cuadro del tutor funcionaría como espejo que dota de profundidad al dibujo del aprendiz de la perspectiva, instituyendo el punto de distancia lateral que permite calibrar la

---

rend la perception possible” (G. DELEUZE, *Logique du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit 1969, p. 358). Más adelante habrá ocasión para otras *robinsonadas*.

<sup>7</sup> “Nous dirons que c’est la possibilité subjective de la projection en miroir d’un tel champ dans le champ de l’autre qui donne à l’espace humain sa structure originellement « géométrique », structure que nous appellerions volontiers *kaléidoscopique*” (J. LACAN, *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil 1966, p. 122).

<sup>8</sup> *Émile*, p. 397.

<sup>9</sup> p. 398. Sin embargo, esas cosas imitadas, ¿no resultan, aun cuando masas magras para el tacto, también superficies bruñidas que arrebatan al vidente al capturar su reflejo? ¿No somos mirados por los ojos de esa naturaleza convertida en maestra?: “...une Visibilité, un Tangible en soi, qui n’appartiennent en propre ni au corps comme fait ni au monde comme fait, — comme sur deux miroirs l’un devant l’autre naissent deux séries indéfinies d’images emboîtées qui n’appartiennent vraiment à aucune des deux surfaces, puisque chacune n’est que la réplique de l’autre, qui font donc couple, un couple plus réel que chacune d’elles. De sorte que le voyant étant pris dans cela qu’il voit, c’est encore lui même : il y a un narcissisme fondamental de toute vision ; et que, pour la même raison, la vision qu’il exerce, il la subit aussi de la part des choses, que, comme l’on dit beaucoup de peintres, je me sens regardé par les choses, que mon activité est identiquement passivité, — ce qui est les sens second et plus profond du narcissisme : non pas voir dans le dehors, comme les autres le voient, le contour d’un corps qu’on habite, mais surtout être vu par lui, exister en lui, émigrer en lui, être séduit, capté, aliéné par le fantôme, de sorte que voyant et visible se réciproquent et qu’on ne sait plus qui voit et qui est vu” (M. MERLEAU-PONTY, *Le Visible et l’Invisible suivi de notes de travail*, Paris, Gallimard 1964, p. 183).



mirada propia con la mirada del otro para decidir las proporciones del objeto gracias a la profundidad del espacio pictórico<sup>10</sup>. La imagen se descentra hacia la réplica lateral que, como un guiño, señala el lugar del otro, aun cuando éste mire de reojo o sustraiga su presencia de la escena educativa.

Si el otro fuera irrefragable, la indeterminación de la abertura del ángulo de visión o superficie de la retina impresionada no sólo causaría aquella ilusión física—cuando mirando suponemos al objeto mayor o menor por no haberlo comparado tangencialmente—, sino que provocaría una ilusión moral—cuando mirándonos nos suponemos superiores o inferiores al compararnos como mirones<sup>11</sup>. ¿Cómo sustraernos a esa otra ilusión en la que se atraparía nuestra estimación, nuestra valoración de nosotros mismos y de los otros? Se trataría de convertir el espacio en un espacio sin profundidad, bidimensional, en el que la ilusión desapareciera al suprimir la profundidad que implica el punto de distancia lateral que supone el otro, colocándonos en el punto de vista del que sólo se mira a sí mismo.

... dans notre état primitif, dans le véritable état de nature, l'Amour propre n'existe pas ; Car chaque homme en particulier se regardant lui-même comme le seul Spectateur qui l'observe, comme le seul être dans l'univers qui prenne intérêt à lui, comme le seul juge de son propre mérite, il n'est pas possible qu'un sentiment qui prend sa source dans des comparaisons qu'il n'est pas à portée de faire, puisse germer dans son ame [...]. En un mot, chaque homme ne voyant guères ses semblables que comme il verroit des Animaux d'une autre espèce, peut ravir la proie au plus foible ou ceder la sienne au plus fort, sans envisager ces rapines que comme des événements naturels, sans le moindre mouvement d'insolence ou de dépit, et sans autre passion que la douleur ou la joie d'un bon ou mauvais succès.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> “Le paradigme perspectif ne fait pas que poser, face au « sujet », l'autre, comme toujours déjà là: il introduit le *tiers*, jusque-là exclu par un art (comme l'était celui du Moyen Age) essentiellement contemplatif, et qui coupait court à toute possibilité de passer d'une position à l'autre, aussi bien que d'entrer dans le tableau comme sur une « scène ». Merleau-Ponty prêtait à Berkeley l'argument suivant : ce qu'on nomme « profondeur » n'aurait de sens que par un spectateur qui la considérerait latéralement, et pour ainsi dire de profil, ainsi que le veut la notion de point de distance ...” (H. DAMISCH, *L'origine de la perspective*, Paris, Flammarion 1987, p. 406). Tal vez no sea anodino reparar en que el dibujo que se propone a ese alumno que se aísla del trato social sea el de la figura humana, que permitiría comparar y repetir la identificación imaginaria con esa semejanza del semejante. “Non pas qu'il sache d'origine faire sa figure, mais elle le marque, et il peut la lui rendre, lui rendre la marque qui est justement le trait unaire, soit le support de ce dont je suis parti sous le nom de *stade du miroir*, c'est-à-dire d'*identification imaginaire*” (J. LACAN, *Le Séminaire de... Texte établi par Jacques-Alain Miller. Livre XIX ... Ou pire. 1971-1972*, Paris, Éditions du Seuil 2011, p. 168).

<sup>11</sup> “Nous ignorons ce que notre nature nous permet d'être; nul de nous n'a mesuré la distance qui peut se trouver entre un homme et un autre homme. Quelle est l'âme basse que cette idée n'échauffe jamais, et qui ne se dit pas quelquefois dans son orgueil : combien j'en ai déjà passés ! combien j'en puis encore atteindre ! Pourquoi mon égal iroit-il plus loin que moi ?” (*Émile*, p. 281).

<sup>12</sup> *Sur l'origine de l'inégalité*, p. 219s.

## 2. El origen de la comparación

Habremos de mirarnos desde ese, como ese que sólo se mira a sí mismo, sin que tenga a nadie a su lado a quien mirar: el salvaje, pues éste no necesita más de lo que él mismo puede, sin depender de ningún otro: "...sujet à peu de passions, et se suffisant à lui même ..." <sup>13</sup>. Sin embargo, esa mirada que no compara estaría ya empañada por una mota que hace indecible la naturaleza humana, por mucho que decapemos la pátina de la cultura.

El salvaje puede sólo con lo que quiere, quiere sólo con lo que puede, pero, ¿es posible determinar esa justa medida, que sería la reconciliación entre naturaleza y cultura, el punto de equilibrio de la autosuficiencia? <sup>14</sup>. Por muy deflacionario pulsionalmente que supongamos al salvaje, la mella que estría ese estado originario es ya originaria, es el origen no original de la condición humana. Fijémonos en las especificidades que se apuntan como distintivas del hombre en comparación con los animales: libertad y perfectibilidad; lejos de ser atributos, resultan, a la postre, privaciones.

---

<sup>13</sup> *Sur l'origine de l'inegalité*, p. 160. Cfr. J. M. VÁZQUEZ-ROMERO, "Querer, ¿es poder? A vueltas con Emilio", en J. C. TORRE PUENTE, *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas 2012, pp. 17-45 (sobre el 'salvaje', vid. pp. 18-20; otros asuntos tratados aquí se abordan o aluden en ese artículo, pero desde rutas distintas).

<sup>14</sup> Ciertamente es que, recién abandonado el estado de naturaleza en el que el hombre era un animal asocial, y recién instituidas la familia y la propiedad, se califica a esa época primitiva como "...l'époque la plus heureuse et la plus durable...", merced a que en ella el desarrollo de las facultades humanas se encontraría en "...un juste milieu entre l'indolence de l'état primitif et la pétulante activité de notre amour propre...". Hasta se indica que, siendo ese estado el idóneo para el hombre, "...qu'il n'en a du sortir que par quelque funeste hazard..." (*Sur l'origine de l'inegalité*, p. 171). Sin embargo, poco antes ya se nos avisa de que, a medida que las relaciones sociales se establecen y estrechan, las comparaciones arruinan esa edad dorada: "on s'accoutume à s'assembler devant les Cabanes ou autour d'un grand Arbre : le chant et la danse, vrais enfans de l'amour et du loisir, devinrent l'amusement ou plutôt l'occupation des hommes et des femmes oisifs et attroupés. Chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même, et l'estime publique eut un prix. Celui qui chantoit ou dansoit le mieux ; le plus beau, le plus fort, le plus adroit ou le plus éloquent devint le plus considéré, et ce fut là le premier pas vers l'inegalité, et vers le vice en même tems ..." (*Sur l'origine de l'inegalité*, pp. 169s.). Casi como un eco, la siguiente valoración de la institución samoana de la danza: "in one way this informal dance floor approximates more closely to our educational methods than does any other aspect of Samoan education. For here the precocious child is applauded, made much of, given more and more opportunities to show its proficiency while the stupid child is rebuked, neglected and pushed to the wall" (M. MEAD, *Coming of Age in Samoa*, en *From the South Seas. Studies of Adolescence and Sex in Primitive Societies*, New York, William Morrow & Company 1939, p. 119).

...C'est ne donc pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre. La Nature commande à tout animal, et la Bête obéit. L'homme éprouve la même impression, mais il se reconnoît libre d'acquiescer, ou de résister ...

...il y a une autre différence très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner ; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce, que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle étoit la première année de ces mille ans. Pourquoi l'homme seul est il sujet à devenir imbécile ?<sup>15</sup>

La inespecificidad específica del hombre provoca que se compare, y así se determine... siempre en función del otro. Su primera mirada es la condición reflexiva de la unidad genérica y de la identidad individual; por ella se granjea el reconocimiento, al tiempo que contrae la alienación más profunda, por cuanto es la mirada que refleja y reflexiona la comparación con el animal.

Les nouvelles lumieres qui résultèrent de ce développement, augmentèrent sa supériorité sur les autres animaux, en la lui faisant connoître. [...]. C'est ainsi que le premier regard qu'il porta sur lui-même, y produisit le premier mouvement d'orgueil ; c'est ainsi que sachant encore à peine distinguer les rangs, et se contemplant au premier par son espèce, il se préparoit de loin à y prétendre par son individu.

Quoique ses semblables ne fussent pas pour lui ce qu'ils sont pour nous, et qu'il n'eût gueres plus de commerce avec eux qu'avec les autres animaux, ils ne furent pas oubliés dans ses observations. Les conformités que le temps put lui faire appercevoir entre eux, sa femelle et lui-même, le firent juger de celles qu'il n'apercevoit pas, et voyant qu'ils se conduisoient tous, comme il auroit fait en de pareilles circonstances, il conclut que leur manière de penser et de sentir étoit entièrement conforme à la sienne, et cette importante vérité, bien établie dans son esprit, lui fit suivre, par un pressentiment aussi sûr et plus prompt que la Dialectique, les meilleures règles de conduite que pour son avantage et sa sureté il lui convînt de garder avec eux.<sup>16</sup>

La superioridad que aprecio entre mi mismo y el animal es proporcional a la que aprecio entre otros, mis semejantes, y los animales, con lo que se manifiesta, por una parte, el carácter agonístico de la identificación y su estructura narcisista (*le premier*

<sup>15</sup> *Sur l'origine de l'inegalité*, pp.141s. "Tous les animaux ont exactement les facultés nécessaires pour se conserver. L'homme seul en a de superflues. N'est-il pas bien étrange que ce superflu soit l'instrument de sa misère?" (*Émile*, p. 305).

<sup>16</sup> *Sur l'origine de l'inegalité*, pp. 165s.

*mouvement d'orgueil*)<sup>17</sup>, y, por otra, la condición traslaticia o metafórica del género, es decir, que ‘hombre’ se diría siempre por referencia a esa primera mirada en la que uno se instituye soberanamente<sup>18</sup>. El carácter intrínsecamente conflictivo del analogado formal o absoluto (el orgullo o amor propio) revela la problematicidad esencial del analogado impropio en que consistiría finalmente la naturaleza humana (libertad y perfectibilidad), por cuanto su identidad ideal se funda y, a la par, desfonda, en la rivalidad de la comparación.

Si el salvaje puede ser imago de nuestro pasado originario y, por tanto, mítico, es porque suspende esa indeterminación de la libertad de elegir y de la perfectibilidad indecible. Pero no la cancela, y aunque intercalemos entre el salvaje y el civilizado una serie de mojones que jalonan el degenerado progreso de la desigualdad y de la dependencia de la civilización (agricultura, metalurgia, familia, propiedad, artes, derecho, sociedad, estado), ¿qué hacer con un pasado que no tiene historia?, ¿con una historia que no tiene pasado? Si bien se afirma, un tanto aventuradamente, que se puede integrar la derivada de la degeneración humana “al restablecer, junto con las posiciones intermedias que acaba de señalar, las que el tiempo que me apremia me hace suprimir, o que la imaginación no me ha sugerido”, de ello no se concluye sino la más completa oposición: “...l’homme Sauvage et l’homme policé différent tellement par le fond du cœur et des inclinations, que ce qui fait le bonheur suprême de l’un, réduiroit l’autre au désespoir”.<sup>19</sup>

Ese duelo por el paraíso perdido no sólo añorará, depresivo, el exotismo de las islas polinesias, no sólo denunciará, maníaco, la patogenia de las sociedades complejas, que de todo eso claro que hay en la escritura rousseauiana, sino que se refigurará, desplazando el asunto de lo humano desde la imago ahistórica del salvaje imaginario hasta la imago evolutiva del niño imaginado, única que sería capaz de sincopar el

---

<sup>17</sup> Y aquí podemos dudar de la oposición entre amor de sí y amor propio, en virtud de que ese primer amor, reputado de pasión natural, es también escotofílico: “...la comiseration sera d’autant plus énergique que l’animal Spectateur s’identifiera plus intimement avec l’animal souffrant...” (*Sur l’origine de l’inegalité*, p. 155).

<sup>18</sup> Sobre política y animal, cfr. J. DERRIDA, *Séminaire La bête et le souverain. Volume I (2001-2002)*, Paris, Éditions Galilée 2008.

<sup>19</sup> *Sur l’origine de l’inegalité*, p. 192. Esa encrucijada reaparece en el ámbito de la fundamentación de las ciencias humanas como el problema de sintetizar los resultados de la antropología en una sociología general. “Prétendre reconstituer un passé dont on est impuissant à atteindre l’histoire, ou vouloir faire l’histoire d’un présent sans passé, drame de l’ethnologie dans un cas, de l’ethnographie dans l’autre, tel est, en tout cas, le dilemme auquel leur développement, au cours des cinquante dernières années, a trop souvent paru les acculer l’une et l’autre” (CL. LÉVI-STRAUSS, *Antropologie structurale*, Paris, Librairie Plon 1958, p. 5). En la escritura rousseauiana, esa aporía—“la meilleure étude ethnographique ne transformera jamais le lecteur en indigène” (p. 23)—encontrará una salida educativa.

quiasmo entre naturaleza y sociedad y decidir la condición de la humanidad: “Emile n’est pas un sauvage à releguer dans les déserts; c’est un sauvage fait pour habiter les villes”<sup>20</sup>. Se amaga así con una prelatura de la pedagogía en el ámbito de las ciencias humanas.

### 3. El devenir de la imaginación

En esa relocalización pedagógica, el salvaje deviene idiota. Un personaje que nace con suficiencia fisiológica, porque puede, pero sin la inquietud que agita al que necesita, de donde que no sepa querer... ni llorar. Su inviabilidad avisa de que la viabilidad de lo humano no está decidida por la preprogramación del instinto, sino por la estructuración del deseo:

Supposons qu’un enfant eut à sa naissance la stature et la force d’un homme fait [...]; cet homme-enfant seroit un parfait imbecille, un automate, une statue immobile et presque insensible. Il ne verroit rien, il n’entendrait rien, il ne connoitroit personne, il ne sauroit pas tourner les yeux vers ce qu’il auroit besoin de voir. Non seulement il n’apercevrait aucun objet hors de lui, il n’en rapporteroit même aucun dans l’organe du sens qui le lui feroit apercevoir [...]; toutes ses sensations se réuniroient dans un seul point; il n’existeroit que dans le commun sensorium ; il n’auroit qu’une seule idée, savoir celle du moi à laquelle il rapporteroit toutes ses sensations, et cette idée ou plustôt ce sentiment seroit la seule chose qu’il auroit de plus qu’un enfant ordinaire.

Cet homme formé tout à coup ne sauroit pas non plus se redresser sur ses pieds, il lui faudroit beaucoup de tems [...]; peut-être n’en feroit-il pas même l’essai...

Il sentiroit le mal-aise des besoins sans les connoître et sans imaginer aucun moyen d’y pourvoir. [...]; et comme son corps auroit pris son accroissement, que ses membres seroient tout développés, qu’il n’auroit par consequent, ni les inquiétudes ni les mouvemens continüels des enfans, il pourroit mourir de faim avant de s’être mu pour chercher sa subsistance. Pour peu qu’on ait réfléchi sur l’ordre et le progrès de nos connoissances, on ne peut nier que tel ne fut à peu près l’état primitif d’ignorance et de stupidité naturel à l’homme, avant qu’il eut rien appris de l’expérience ou de ses semblables.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> *Émile*, pp. 483s.

<sup>21</sup> *Émile*, pp. 280s. La interdicción del *tout à coup*, recordaremos (cfr. nota 5), supone la habilitación de la educación. El *niño* se presentaría como la solución al dilema entre antropología y historia (cfr. nota anterior), por cuanto sería la encrucijada entre pasado y presente, y ello también para el psicoanálisis: “Anna Freud compares the situation of an analyst of children with that of an ethnologist ‘who would also seek in vain for a short cut to prehistory in studying a primitive people instead of a cultured race’ [...]. This again strikes me as a theoretical statements which contradicts practical experience. The

El niño, por el contrario, no puede, pero quiere en virtud de esa inquietud de la que es requisito la falla constituyente de lo humano: la indeterminación de su libertad de la que resulta su perfectibilidad virtual, incluida la posibilidad futura de imbecilidad amortizada, pero también la indeterminación de su libertad virtual, incluida la posibilidad futura de servidumbre voluntaria. Aun contando con los peligros de esa prematuración que anticiparía imaginariamente la satisfacción, exponiendo el balance entre poder y deseo al desequilibrio provocado por la inflación de este último, ese inquieto dinamismo humano habrá de ser preservado: “il veut tout toucher, tout manier; ne vous opposez point à cette inquiétude ...”<sup>22</sup>. Como condición del desarrollo

---

analysis of little children, as well as that of older children, if it is carried far enough, gives a very clear picture of the enormous complexity of development which we find even in very little ones and shows that children of the age of, say, three years, just because they are already so much the products of civilization, have gone and are going through severe conflicts. To keep to Anna Freud's illustration, I should say that precisely from the standpoint of research a children's analyst finds himself in a fortunate situation which is never vouchsafed to an ethnologist, namely that of finding the civilized people in closest association with the primitive and, in consequence of this rare association, of receiving the most valuable information about both the earliest and later times” (M. KLEIN, *Love, Guilt and Reparation and Other Works. 1921-1945*, London, The Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis 1975, p. 154).

<sup>22</sup> *Émile*, p. 284. Se puede conjeturar que ese tratamiento de la ‘inquietud’ es tributario del análisis lockeano de la *uneasiness*, vertida en la traducción francesa por *inquiétude* (cfr. *Essai philosophique concernant l'entendement humain... par M. Locke. Traduit de l'Anglois par M. Coste... Quatrième Edition...* Amsterdam, Chez Pierre Mortier 1742, p. 177, nota 1, donde el traductor justifica la elección del término de *inquiétude*). La inquietud que mueve a adquirir aquello que nos representamos en su ausencia como apetecible es el *deseo*, que es el estímulo principal de la actividad humana: “...le sage Autour de notre Être ayant égard à notre constitution, & sachant ce qui détermine notre Volonté, a mis dans les Hommes l'incomodité de la faim & de la soif & des autres desirs naturels qui reviennent dans leur terms, afin d'exciter & de déterminer leurs Volontez à leur propre conservation, & à la continuation de leur Espèce” (*Essai...*, Ch. XXI, §34, p. 195). La inquietud se acompaña siempre de deseo, por cuanto éste es la actualización de la privación de aquélla, la presentación de su ausencia: “une autre raison pourquoi l'on peut dire que l'*inquiétude* détermine seule la Volonté, c'est qu'il n'y a que cela de présent à l'Esprit; & que c'est contre la nature des choses que ce qui est absent, opère où il n'est pas. [...] rien ne peut être dans l'Esprit comme un Bien présent, en fort que soit capable de contrabalancer l'éloignement de quelque *inquiétude* dont nous sommes actuellement tourmentez, que lorsque ce Bien excite actuellement quelque desir en nous: & l'*inquiétude* causée par ce *Désir* est justement ce qui prévaut pour déterminer la Volonté” (Ch. XXI, §37, p. 197). La carencia de esa carencia es lo que determina la pusilanimidad del idiota; pero, asimismo, la misma inquietud comporta un desafío al ajuste de la educación negativa rousseauiana por conllevar una compulsión a la repetición que promueve la indeseable deslocalización de las necesidades: “et comme notre Eternité ne dépend pas du moment présent où nous existons, sirs dont nous jouissons actuellement; & le desir accompagnant ces regards anticipez sur l'avenir, entraîne toujours la Volonté à sa suite. De sort qu'au milieu même de la *joie*, ce qui soutient l'action d'où dépend le plaisir présent, c'est le desir de continuer ce plaisir, & le crainte d'en être privé: & toutes les fois qu'une plus grande *inquiétude* que celle-là, vient à s'emparer de l'Esprit, elle détermine aussi-tôt la Volonté a quelque nouvelle action; & le plaisir présent est négligé” (Ch. XXI, §39, p. 199). Lo señalado para la escritura autobiográfica rousseauiana nos puede resultar aquí de provecho: “...si grande est l'*inquiétude* primitive, que tout commence par des voies détournées et que le premier objet désiré est déjà imaginaire et aberrant. C'est un pisaller qui ne sait pas de quoi il tient lieu, quelle insoutenable jouissance il remplace” (J. STAROBINSKI, *L'œil vivant*, cit., p. 120).

sensoriomotriz que culminará en la diferenciación del yo<sup>23</sup>, se aconseja fomentar esa actividad de descubrimiento: que los niños miren, palpén, escuchen..., pero, sobre todo, que no se olvide duplicar, verificar la sensación, para que la pupila llegue a palpar las dimensiones del objeto: “...à juger [...], surtout en comparant la vüe au toucher, en estimant à l’œil la sensation qu’ils feroient sous ses doigts”<sup>24</sup>. La visión, recordaremos, está comprometida por la ilusión que hace suponer al objeto donde no está o como no es, mas se nos advierte explícitamente que esa ilusión física de la magnitud no habría de confundirse con una ilusión moral de la superioridad:

C’est parce que l’enfant n’a point cette idée [de l’étendüe] qu’il tend indifféremment la main pour saisir l’objet qui le touche ou l’objet qui est à cent pas de lui. Cet effort qu’il fait vous paroît un signe d’empire, un ordre qu’il donne à l’objet de s’approcher ou à vous de le lui apporter, et point du tout ; c’est seulement que les mêmes objets qu’il voyoit d’abord dans son cerveau, puis sur ses yeux, il les voit maintenant au bout de ses bras et n’imagine d’étendüe que celle où il peut atteindre.<sup>25</sup>

Sin embargo, la carencia que el aspaviento del corto brazo del infante ahueca supone que la necesidad se articula como demanda al proferirse: “le mal-aise des besoins s’exprime par des signes quand le secours d’autrui est nécessaire pour y pouvoir. De là les cris des enfans. Ils pleurent beaucoup, cela doit être”<sup>26</sup>. El llanto es señal de la necesidad insatisfecha, pero signo de la demanda del otro, y, como tal signo, está hendido por la posibilidad del desplazamiento, la desfiguración y la substitución<sup>27</sup>, que exigirán la vigilancia, la interpretación y la reserva educativas:

...de leur propre foiblesse d’où vient d’abord le sentiment de leur dépendance, nait ensuit l’idée de l’empire et de la domination ; [...], et l’on voit

<sup>23</sup> “...elle lui suggère un apprentissage très nécessaire, c’est ainsi qu’il apprend à sentir le chaleur, le froid, la dureté, la mollesse, la pesanteur, la légèreté des corps, à juger de leur grandeur, de leur figure et de toutes leurs qualités sensibles [...] Ce n’est que par le mouvement que nous apprenons qu’il y a des choses qui ne sont pas nous ...” (*Emile*, p.284).

<sup>24</sup> p. 284.

<sup>25</sup> pp. 284s. Supuestamente, la imaginación seguiría inactiva, porque la inquietud habría sido suspendida o retenida por los buenos oficios educativos: “...qu’on n’a rien fait pour l’animer, il ne voit que ce qui est, n’estime les dangers que ce qu’ils valent, et garde toujours son sang-froid. La nécessité s’appesantit trop souvent sur lui pour qu’il regimbe encore contre elle ; il en porte le joug dès sa naissance, l’y voila bien accoutumé...” (pp. 422s.).

<sup>26</sup> p. 285.

<sup>27</sup> “Il faut étudier avec soin leur langage et leurs signes, afin que dans un age où ils ne savent point dissimuler, on distingue dans leurs desirs ce qui vient immédiatement de la nature, et ce qui vient de l’opinion” (p. 290). “En général ne substituez jamais le signe à la chose que quand il vous est impossible de la montrer. Car le signe absorbe l’attention de l’enfant, et lui fait oublier la chose représentée” (p. 434).

déjà pourquoi dès ce premier age il importe de démêler l'intention secrète qui dicte le geste ou le cri.

Quand l'enfant tend la main avec effort sans rien dire, il croit atteindre à l'objet parce qu'il n'en estime pas la distance ; il est dans l'erreur ; mais quand il se plaint et crie en tendant la main, alors il ne s'abuse plus sur la distance, il commande à l'objet de s'approcher, ou à vous de le lui apporter. Dans le premier cas portez-le à l'objet lentement et à petits pas. Dans le second, ne faites pas seulement semblant de l'entendre; plus il criera, moins vous devez l'écouter. Il importe de l'accoutumer de bonne heure à ne commander, ni aux hommes, car il n'est pas leur maitre, ni aux choses, car elles ne l'entendent point.<sup>28</sup>

La necesidad que marra la captura de la cosa se apaña para investirse como demanda de asistencia; la pulsión se subvierte a sí misma:

En même tems que l'auteur de la nature donne aux enfans ce principe actif il prend soin qu'il soit peu nuisible, en leur laissant peu de force pour s'y livrer. Mais sitôt qu'ils peuvent considérer les gens qui les environnent comme des instruments qu'il dépend d'eux de faire agir, ils s'en servent pour suivre leur penchant et suppléer à leur propre foiblesse. Voila comment ils deviennent incomodes, tirans, impérieux, méchans, indomptables...<sup>29</sup>

¿Cómo escapar de esa deriva, para la que, se insiste, no hay fundamento natural, pero que, no obstante, arrastra al niño a la lógica de la dominación, viciada por la falsa estimación del amor propio, desfigurada por una falsa perspectiva moral? Si la necesidad del niño se enreda fatalmente en la demanda cuando no es satisfecha, abriendo así el escaparate de las pasiones artificiales, se ha de conseguir que su inquietud encuentre su espejo sólo en las cosas, para que ningún espejismo cree expectativa alguna por cuya decepción se demande al otro.

¡Que la demanda quede más acá, fijada en la necesidad, declinando el llanto como ruego!, ¡que no quede más allá, dictando el llanto como orden!<sup>30</sup> Para ello, ni siquiera resulta suficientemente educativo que la prestación con que se atiende la llantina permanezca anónima, sino que ha de representarse como fuerza física: “j'ai déjà dit que vôtre enfant ne doit rien obtenir parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a

<sup>28</sup> pp. 287s.

<sup>29</sup> p. 289.

<sup>30</sup> “Les premières pleurs des enfans son des prières : si on n'y prend garde elles deviennent bientôt des ordres ; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir” (p. 287).



besoin ...”<sup>31</sup>. Si la mirada del tutor debe perseguir las secretas intenciones del llanto para juzgarlas, por el contrario, el objeto habrá de eclipsar del todo al otro para el niño, sin que permita que la mirada del niño se escorce hacia la intención del que asiste.

Au reste quand ils pleurent par fantaisie ou par obstination, un moyen sur pour les empêcher de continuer est de les distraire par quelque objet agréable et frappant qui leur fasse oublier qu’ils vouloient pleurer. La plupart des nourrices excellent dans cet art, et bien ménagé il est très utile ; mais il est de la dernière importance que l’enfant n’aperçoive pas l’intention de le distraire, et qu’il s’amuse sans croire qu’on songe à lui : or voila sur quoi toutes les nourrices sont maladroites.<sup>32</sup>

Si no, el chispazo, soslayado, de esa intención encenderá sus ojos apagados<sup>33</sup>, haciéndolo capaz de mirar, aún cuando inexperto para la estimación de la distancia y magnitud del objeto que necesita, el reajo del deseo del otro, dilatando su pupila hasta sublevar el deseo, lanzándolo como bolido tras los avatares de la falta: “...l’objet qui paroisoit d’abord sous la main fuit plus vîte qu’on ne peut le poursuivre; quand on croit l’atteindre il se transforme et se montre au loin devant nous”<sup>34</sup>. Velemos el sueño de la imaginación, sincopando el hiato entre necesidades y facultades; ¿acaso, no consiste en eso la educación negativa?: “oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l’éducation? Ce n’est pas de gagner du tems, c’est d’en

<sup>31</sup> p. 316. “...ainsi les mots d’obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d’obligation; mais ceux de force, de nécessité, d’impuissance et de contrainte y doivent tenir une grande place” (id.).

<sup>32</sup> pp. 291s. Lo crucial es simular que la demanda (del otro) no puede ser desatendida, confiando así en reducirla a necesidad (de la cosa). Pero, aun con esa maniobra—aunque fuera de lado, o poco por delante—¿no se escorzaría igualmente la satisfacción, interpelándome como amor?

<sup>33</sup> “...leurs yeux ternes ne disent presque rien ; [...] l’expression des sensations est dans les grimaces, l’expression des sentimens est dans les regards” (p. 286)

<sup>34</sup> p. 116. Sobre la tríada ‘necesidad’, ‘demanda’, ‘deseo’: “la demand en soi porte sur autre chose que sur les satisfactions qu’elle appelle. Elle est demande d’une présence ou d’une absence. Ce que la relation primordiale à la mère manifeste, d’être grosse de cet Autre à situer *en deça* des besoins qu’il peut combler. Elle le constitue déjà comme ayant le « privilege » de satisfaire les besoins, c’est-à-dire le pouvoir de les priver de cela seul par quoi ils sont satisfaits. Ce privilège de l’Autre dessine ainsi la forme radicale du don de ce qu’il n’a pas, soit ce qu’on appelle son amour.[/] C’est par là que la demande annule (*aufhebt*) la particularité de tout qui peut être accordé en le transmuant en preuve d’amour, et les satisfactions même qu’elle obtient pour le besoin se ravalent (*sich erniedrigt*) à n’être plus que l’écrasement de la demande d’amour (tout ceci parfaitement sensible dans la psychologie des premiers soins [...]). A l’inconditionné de la demande, le désir substitue la condition « absolue » : cette condition dénoue en effet ce que la preuve d’amour a de rebelle à la satisfaction d’un besoin. C’est ainsi que le désir n’est ni l’appétit de la satisfaction, ni la demande d’amour, mais la différence qui résulte de la soustraction du premier à la seconde, le phénomène même de leur refente (*Spaltung*)” (J. LACAN, *Écrits*, cit., pp. 690s.).

perdre”<sup>35</sup>. Perder tiempo, ya desde el momento cero de la travesía educativa, que conduce de la teta a la razón<sup>36</sup>. Si ineluctablemente corre el tiempo en ese intervalo entre la necesidad natural (*teta*) y su estructuración discursiva (*razón*), que ese tiempo no tenga valor, que no se conozca su precio<sup>37</sup>; de otro modo, estaremos abocados a la comparación imaginaria que nos aliena, haciéndonos perseguir los espejismos del deseo, enseñoreando a ese mismo deseo, que agujerea cada vez más nuestra indeterminación hasta introducir en ella la ek-sistencia de la muerte: “...la santé, la gaité, le bien-être, le contentement d’esprit ne sont plus que des visions. Nous n’existons plus où nous sommes, nous n’existons qu’où nous ne sommes pas. Est-ce la peine d’avoir une si grande peur de la mort, pourvu que ce en quoi nous vivons reste ?”<sup>38</sup>

#### 4. La utilidad de la propiedad

El freno que tasca a ese bólido será la utilidad, la utilidad inmediata: “il faut dans les secours qu’on leur donne se borner uniquement à l’utile réel, sans rien accorder à la fantaisie ou au desir sans raison...”<sup>39</sup>. La educación correcta consistirá en la substitución—¿o subrogación?—de la relación de poder por la relación de utilidad, de la

<sup>35</sup> *Émile*, p. 323. “La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l’esprit de l’erreur. Si vous pouviez rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l’âge de douze ans sans qu’il sut distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s’ouvriraient à la raison ; sans préjugé, sans habitude il n’auroit rien en lui qui put contrarier l’effet de vos soins” (pp. 323s.).

<sup>36</sup> “Si les enfans sautoient tout d’un coup de la mammelle à l’âge de raison l’éducation qu’on leur donne pourroit leur convenir ; mais selon le progrès naturel il leur en faut une toute contraire” (p. 323). Se trata de diferir la separación: “on sévre trop tôt tous les enfans” (p. 292).

<sup>37</sup> “L’heureux enfant jouït du tems sans en être esclave ; il en profite et n’en connoit pas le prix. Le calme des passions qui rend pour lui sa succession toujours égale lui tient lieu d’instrument pour le mesurer au besoin” (p. 459). Ese niño no protiene, no precursa aquello por lo cual resultará arrebatado, aquéllo que no está al alcance de la mano: “La prévoyance! la prévoyance qui nous porte sans cesse au delà de nous et souvent nous place où nous n’arriverons point ; voila la véritable source de toutes nos misères. Quelle manie à un être aussi passager que l’homme de regarder toujours au loin dans un avenir qui vient si rarement et de négliger le présent dont il est sur...” (p. 307). El escamoteo del otro, además de sustraer la profundidad del espacio, y, en consecuencia, su ectopía, sustraería también la profundidad del tiempo y, en consecuencia, su éxtasis: “Autrui assure donc la distinction de la conscience et de son objet, comme distinction temporelle. Le premier effet de sa présence concernait l’espace et la distribution des catégories de la perception ; mais le deuxième effet, peut-être plus profond, concerne le temps et la distribution de ses dimensions, du précédent et du suivant dans le temps. Comment y aurait-il encontre un passé quand autrui ne fonctionne plus ?” (G. DELEUZE, *Logique du sens*, cit., p. 361). ¿Cómo podría haber allí ya un futuro cuando el otro no funciona todavía?

<sup>38</sup> p. 308. Cfr. J. M. VÁZQUEZ-ROMERO, “Querir, ¿es poder? A vueltas con *Emilio*”, cit., pp. 26-31.

<sup>39</sup> p. 290. “Il ne s’agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile!” (*Émile*, p. 428).

resistencia de las voluntades por la resistencia de las cosas. Se trataría de restringir la dinámica política de la dominación del otro en una mecánica económica del interés real.

Ese principio de la utilidad, que regula la escena educativa en su aislamiento, en su insularidad, determina la visión correcta.

Vôtre plus grand soin doit être d'écarter de l'esprit de vôtre élève toutes les notions des relations sociales qui ne son pas à sa portée ; mais quand l'enchaînement des connoissances vous force à lui montrer la mutuelle dépendance des hommes, au lieu de la lui montrer par le côté moral, tournez d'abord toute son attention vers l'industrie et les arts mécaniques qui les rendent utiles les uns aux autres...

Emile songeant à meubler son isle aura d'autres manières de voir...

Apprenez-lui donc prémièrement ce que sont les choses en elles-mêmes, et vous lui apprendrez après ce qu'elles sont à nous yeux : c'est ainsi qu'il saura comparer l'opinion à la vérité et s'élever au dessus du vulgaire ...<sup>40</sup>

Las cosas mismas demandarían ya conocer el precio de ese tiempo, que, si bien mejor hubiera sido que desconociera, se corría el riesgo de dejarnos inermes<sup>41</sup>. Su regulación por la utilidad presente opera una segunda transformación del salvaje, si se quiere, y dado que el salvaje iría desnudo, un investimento. La lánguida autosuficiencia pasional del salvaje es convertida en poderosa autosuficiencia racional, de resultas que nos lo encontraremos travestido como aquel personaje que aporta a la mirada del querer su patrón tangible:

<sup>40</sup> pp. 456-458.

<sup>41</sup> “Tel est encore aujourd’hui le degré de prévoyance du Carybe : Il vend le matin son lit de Coton, et vient pleurer le soir pour le racheter, faute d’avoir prévu qu’il en auroit besoin pour la nuit prochaine” (*Sur l’origine de l’inégalité*, p. 144). La abominada previsión y, en definitiva, la temporalidad de la retención y protención (memoria y imaginación) serán valoradas cuando la posesión del útil, del colchón requerido para el descanso, hasta del vestido que tapa la desnudez, se vea amenazada por el otro. “Le textile est d’abord un texte. Il y a l’étoffe, et—j’invoquerai ici les esprits les plus secs, Marx—il est impossible, sauf à faire une fable psychologique, de poser comme première je ne sais quelle coopération de producteurs. Au début, il y a l’invention productrice, à savoir le fait que l’homme—et pourquoi seul lui ?—se me à tresser quelque chose, quelque chose qui n’est pas dans un rapport d’enveloppement, de cocon par rapport à son propre corps, mais qui va se cavalier indépendamment dans le monde comme étoffe, qui va circuler. Pourquoi ? Parce que cette étoffe est valeur de temps. [...]. Les besoins de l’homme se logent dans l’utile. [...]. Or, dans cette chose, rare ou pas rare, mais en tous les cas produite, dans cette richesse en fin de compte, de quelque pauvreté qu’elle soit corrélative, il y a au départ autre chose que sa valeur d’usage—il y a son utilisation de jouissance. [/] Le bien s’articule dès lors d’une façon toute différente. Le bien n’est pas au niveau de l’usage de l’étoffe. Le bien est au niveau de ceci, c’est qu’un sujet peut en disposer. [/] Le domaine du bien est la naissance du pouvoir. [...] disposer de ses biens, c’est avoir le droit d’en priver les autres. [...] Mais l’important est de savoir que le privateur est une fonction imaginaire. [...] ce qui s’appelle défendre ses biens n’est qu’une seule et même chose que se défendre à soi-même d’en jouir. [/] La dimension du bien dresse une muraille puissante sur la voie de notre désir” (J. LACAN, *Le séminaire de... Livre VII. L’étiqne de la psychanalyse. 1959-1960*, Paris, Éditions du Seuil 1986, pp. 268-270).

Robinson Crusôé dans son isle, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien-être, voila un objet intéressant pour tout âge et qu'on a mille moyens d rendre agréable aux enfans. Voila comment nous réalisons l'isle déserte qui me servoit d'abord de comparaison. Cet état n'est pas, j'en conviens, celui de l'homme social ; vraisemblablement il ne doit pas être celui d'Emile ; mais c'est sur ce même état qu'il doit apprécier tous les autres. Le plus sur moyen de s'élever au dessus des préjugés et d'ordonner ses jugemens sur les vrais rapports des choses est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même eu égard à sa propre utilité.<sup>42</sup>

¡Ahora sí! Sí podrá fantasear el alumno imaginario con los bienes de ese naufrago, soñará con su isla, con las cabras. El delirio de la autosuficiencia, la alucinación de la razón:

Je veux que la tête luis en tourne, qu'il s'occupe sans cesse de son château, de ser chèvres, de ses plantations, qu'il apprenne en détail non dans des livres mais sur les choses tout ce qu'il faut savoir en pareil cas ; qu'il pense être Robinson lui-même, qu'il se voye habillé de peaux, portant un grand bonnet, un grand sabre, tout le grotesque équipage de la figure, au parasol près dont il n'aura pas besoin.<sup>43</sup>

Sin embargo, las cosas, las mismas prendas de vestir, nos exponen porque están expuestas: pueden faltar, y el alumno "...qu'il s' inquiette des mesures à prendre si ceci ou cela venoit à lui manquer..."<sup>44</sup>; es que, además, ...les choses ne se défendent pas elles-mêmes"<sup>45</sup>. Aquella inquietud del neonato, por la que braceaba para atrapar el

---

<sup>42</sup> p. 455.

<sup>43</sup> Ibid. "Tandis que l'on s'efforce de prévenir les élans imaginaires qui éveilleraient trop précocement la sensualité, c'est à l'imagination pourtant que l'on s'adresse pour prévenir l'usage prématuré de la réflexion. [...] La conscience rêveuse se place dans un état où elle connaît le bonheur par la parfaite adéquation du besoin qu'elle éprouve et de l'objet fictif qui vient à la rencontre de son besoin. Ainsi se réalise un équilibre tout à fait analogue à celui que l'état de nature possédait dans la plénitude du réel. L'analogie est confirmée par un terme que Rousseau utilise indistinctement pour décrire le bonheur de l'état de nature et celui de la rêverie chimérique : *se suffire à soi-même*" (J. STAROBINSKI, *L'œil vivant*, pp. 134-136). Pero, comprobaremos, que ese 'bastarse a sí mismo', imaginario y narcisístico, está bien lejos de cancelar al deseo en la necesidad.

<sup>44</sup> *Émile*, p. 455.

<sup>45</sup> p.330. Esa relación que acoplaría la necesidad a la utilidad para prevenir su ilimitación como pasiones artificiales, en definitiva, esa economía restringida del deseo que evitaría su ajuste a una lógica infinita del poder, se deja sorprender y desbaratar en el propio texto por la indefensión de la cosa que remite imaginariamente a la inminencia del otro : "la véritable nature du bien, sa duplicité profonde, tient à ce qu'il n'est pas purement et simplement bien naturel, réponse à un besoin, mais pouvoir possible, puissance de satisfaire. De ce fait, tout le rapport de l'homme avec le réel des biens s'organise par rapport au pouvoir qui est celui de l'autre, l'autre imaginaire, de l'en priver" (J. LACAN, *Le séminaire de... Livre VII*, cit., p. 274).

objeto apetecido, se transforma ahora en desvelo por la retención del objeto ensoñado, amenazando, otra vez, con subvertir la autosuficiencia del régimen educativo. La huella del otro, como la huella en la playa de la isla robinsoniana, está ya allí, por cuanto esa felicidad ceñida a la necesidad, esa necesidad proyectada en la utilidad—esa economía restringida—puede ser perturbada por la inminencia del otro. ¿De quién se habrían de defender o habrían de ser defendidas sino de algún otro, de ese otro que puede dejar huella? Ese otro que, como el jardinero del que se relata cómo arruinó el huerto educativo del pequeño robinsón, disipa el aura robinsoniana de las cosas, haciéndolas aparecer ya como valor de tiempo:

Un beau jour il arrive empressé et l'arrosoir à la main. Ô spectacle ! ô douleur ! toutes les fèves sont arrachées, tout le terrain est bouleversé, la place même ne se reconnoit plus. Ah qu'est devenu mon travail, mon ouvrage, le doux fruit de mes soins et de mes sueurs? Qui m'a ravi mon bien? Qui m'a pris mes fèves? Ce jeune cœur se soulève; le premier sentiment de l'injustice y vient verser sa triste amertume. Les larmes coulent en ruiseaux ; l'enfant desolé remplit l'air de gémissemens et de cris. On prend part à sa peine, à son indignation ; on cherche, on s'informe, on fait des perquisitions. Enfin l'on découvre que le jardinier a fait le coup. On le fait venir.<sup>46</sup>

Los horticultores advenedizos—*Émile* y *Jean-Jacques*—habían plantado en hacienda ajena, recibiendo con el destrozo de sus frutos el castigo por esa ocupación ilegal, de la que sacan la moraleja: "...et nous ne travaillerons plus la terre avant de savoir si quelqu'un n'y a point mis la main avant nous"<sup>47</sup>. La idea de propiedad, para

<sup>46</sup> p. 331. Ese otro es el que, invisible por entonces, deja su huella en la arena de la playa de *Robinson*: "au moment où, n'ayant pas encore trouvé trace de vie humaine sur l'île, n'ayant pas encore entendu de voix autre que celle de son perroquet Poll qui fait écho à sa propre voix, Robinson découvre « *the Print of a Man's naked Foot on the Shore* » (pour citer la traduction de Pétrus Borel (1809-1859) : peintre et poète romantique) : le « vestige humain d'un pied un parfaitement empreint sur le sable ». Il est alors comme s'il avait été frappé par la foudre ou par la tonnerre (« *I stood like one Thunder-struck* ») et comme s'il avait vu un fantôme, la vision d'un spectre (*an Apparition*) : la trace d'un pas sur le sable de la rive devient non seulement une apparition spectrale, un « fantôme », dit la traduction, mais une hallucination paralysant, un signe venue du ciel, un signe aussi menaçant que prometteur, *uncanny*, aussi diabolique que divin : l'autre homme. Ce qui le terrifie, Robinson, c'est la trace possible de la présence spectrale d'un autre, d'un autre homme dans l'île" (J. DERRIDA, *Séminaire. La bête et le souverain. Volume II (2002-2003)*, Paris, Éditions Galilée 2010, p. 81. Un seminario donde encontraremos otras 'robinsonadas').

<sup>47</sup> *Émile*, p. 332. "Die Waren können nicht selbst zu Markte gehn und sich nicht selbst austauschen. Wir müssen uns also nach ihren Hütern umsehn, des Warenbesitzen. Die Waren sind Dinge und daher widerstandslos gegen den Menschen. Wenn sie nicht willig, kann er Gewalt brauchen, in andren Worten, sie nehmen" (K. MARX, *Das Kapital. Kritik des politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals*, Berlin, Dietz Verlag 1962, p. 99). La creencia en el valor y la propiedad como 'naturales' es el fetichismo de la mercancía marxiano, una *robinsonada*: "Da die politische Ökonomie Robinsonaden liebt, erscheine zuerst Robinson auf seiner Insel. Bescheiden, wie er von Haus

cuya genealogía se monta esa escena, se convertirá en el dispositivo de seguridad y en el regulador que debe distanciar todavía a los otros, o, si no, reducirlos a agentes económicos, pues el interés no requiere de explicaciones de la igualdad de los hombres, cuyo régimen es político, sino de la explicación de la igualdad de las cosas, cuyo intercambio es posible por el dinero.

Les connoissances politiques d'un enfant doivent être nettes et bornées : il ne doit connoître du gouvernement en général que ce qui se rapporte au droit de propriété dont il a déjà quelque idée.

L'égalité conventionnelle entre las cosas a fait inventer la monnoye; car la monnoye n'est qu'un terme de comparaison pour la valeur des choses de différentes espèces, et en ce sens la monnoye est le vrai lien de la société...

L'usage de cette invention ainsi expliquée se fait sentir au plus stupide. [...]. Si telle quantité de drap vaut une telle somme d'argent et que telle quantité de bled vaille aussi la même somme d'argent, il s'ensuit que le marchand recevant ce bled pour son drap fait un échange équitable. Ainsi c'est par la monnoye que les biens d'espèces diverses deviennent commensurables et peuvent se comparer.

N'allez pas plus loin que cela et n'entrez point dans l'explication des effets moraux de cette institution. En tout chose il importe de bien exposer les usages avant de montrer les abus. Si vous prétendiez expliquer aux enfans comment les signes font négliger les choses, comment de la monnoye sont nées toutes les chimères de l'opinion, comment les pays riches d'argent doivent être pauvres de tout, vous traiteriez ces enfans non seulement en philosophes mais en hommes sages, et vous prétendriez leur faire entendre ce que peu de philosophes mêmes ont bien conceu.<sup>48</sup>

Como las relaciones sociales fuerzan inevitablemente la dependencia de los hombres entre sí, se habrá de maniobrar educativamente para conseguir que, en la encrucijada de las miradas, la comparación no discurra por la travesía de los efectos morales, sino por la vía de los físicos. La moneda, concebida como equivalente general para la comparación del valor de las mercancías, será el instrumento que permita concebir el intercambio. Si se conviene en que “l'égalité conventionnelle entre les

---

aus ist, hat er doche verschiedenartige Bedürfnisse zu bedriedigen und muß daher nützliche Arbeiten vershiedner Art verrichten, Werkzeuge machen, Möbel fabrizieren, Lama zähmen, fischen, jagen, usw. Vom Beten u. dgl. sprechen wir hier nicht, da unser Robinson daran sein Vergnügen findet und derartige Tätigkeit als Erholung betrachtet. Trotz der Verschiedenheit seiner produktiven Funktionen weiß er, daß sie nur verschiedene Betätigungsformen desselben Robinson, also nur vershiedne Weisen menschlicher Arbeit sind. Die Not selbst zwingt ihn, seine Zeit genau zwischen seinen vershiednen Funktionen zu verteilen. [...]. Alle Beziehungen zwischen Robinson und den Dingen, die seinen selbstgeschaffnem Reichtum bilden, sind hier so einfach und durchsichtig, daß selbst Herr M. Wirth sie ohne besondre Geistesanstrengung verstehn dürfte. Und dennoch sind darin alle wesentlichen Bestimmungen des Werts enthalten” (pp. 90s.).

<sup>48</sup> *Émile*, pp. 461s.

hommes, bien différente de l'égalité naturelle, rend nécessaire le droit positif, c'est-à-dire le gouvernement et les lois"<sup>49</sup>, y, concrètement, el derecho de propiedad, la igualdad convencional entre las cosas tramitará ese derecho de propiedad por medio de la moneda como equivalente general. La reificación, que el dinero opera sobre el tiempo de trabajo consumido en la producción de la mercancía, retendría la distensión imaginaria del goce, al hacer del precio del tiempo el valor de la cosa y al tramitar el potencial traumático del otro en el intercambio de equivalente. Pero, si el signo monetario eclipsa con su presencia fetichizada que las necesidades reales se satisfagan con cosas ausentes, lo logrará constituyéndose en un simulacro de la riqueza que mistifica las pasiones naturales<sup>50</sup>. Por ello, ese *plus* habrá de descontársele al alumno: *n'allez pas plus loin que cela et n'entrez point dans l'explication des effets moraux de cette institution.*

El eclipsamiento de lo político por lo económico, mediado por la moneda, ¿no resulta homólogo al eclipsamiento del maestro por las cosas, mediado por el tacto? Pero, si "...le Prince seul a droit de battre monnaie, attendu que lui seul a droit d'exiger que son témoignage fasse autorité parmi tout un peuple"<sup>51</sup>, ¿habrá un otro que acuñe las cosas educativas?

### **Colofón: la distancia de la autoridad**

El alumno en la ínsula educativa no se dirige al otro como preceptor, sino que es a un alter ego, "c'est son ami, son camarade, c'est le compagnon de ses jeux qu'il aborde, il est bien sur en me voyant qu'il ne restera pas longtemps sans amusement ; nous ne

---

<sup>49</sup> *Émile*, p. 461.

<sup>50</sup> "Dans une société marchande comme celle qu'ont étudiée les économistes classiques, la monnaie est le signe d'une marchandise absente; et la circulation visible de la monnaie, tout en manifestant les circuits commerciaux et les équivalences marchandes, cache les vrais rapports politiques. [...] Dans la société grecque des VII<sup>e</sup>-VI<sup>e</sup> siècles, [...] n'est plus un symbole qui effectue, pas encore un signe représentatif. [...] Alors que si le signe « représente », le simulacre substitue à une substitution. C'est sa réalité de simulacre qui a permis à la monnaie de rester longtemps non seulement un instrument économique mais une chose qui émane du pouvoir [...] Ce qui peut rendre compte du fonctionnement de la monnaie, ce n'est pas une théorie du signifiant, c'est plutôt une analyse du simulacre. La monnaie a été simulacre avant d'être signe. [...] Et peut-être peut-on aller plus loin. C'est comme simulacre qu'elle est signe : sa mise en fonctionnement comme signe dans une économie marchande est un avatar de son histoire réelle de simulacre. Simulacre d'une nature des choses, simulacre d'une valeur qui leur appartiendrait en propre, simulacre d'une équivalence réelle. Ce que Marx a appelé « le fétichisme »" (M. FOUCAULT, *Leçons sur la volonté de savoir. Cours au Collège de France 1970-1971*), suivi de *Le savoir d'Œdipe*, Seuil-Gallimard, février 2011, pp. 134s.)

<sup>51</sup> *Émile*, p. 462.

dépendons jamais l'un de l'autre, mais nous nous accordons toujours, et nous ne sommes avec personne aussi bien qu'ensemble"<sup>52</sup>. ¡Que el preceptor no preceptúe, que no corrija! Todo lo más que guíe... un poco, ¡y sin que se note!

Ese eclipsamiento de la figura del maestro ha sido elogiado<sup>53</sup>. Con todo, este enfoque permite iluminar la figura paradójica del paidocentrismo educativo, que, en su límite, parecería cancelar la propia relación educativa y suspender su constituyente alteridad<sup>54</sup>.

El experimento rousseauiano arrancaba de un gesto parricida, requisito de la borradura de la autoridad de la lista de ingredientes educativos: "Emile est orphelin"<sup>55</sup>. La familia, como institución política, estaría atravesada por una cesura que amenaza su soberanía al abrir el hiato para la comparación y, de resultas, el desgobierno y la discordia:

Il est impossible qu'un enfant qui passe successivement par tant de mains différentes soit jamais bien élevé. A chaque changement il fait de secretes comparaisons qui tendent toujours à diminuer son estime pour ceux qui le gouvernent, et conséquemment leur autorité sur lui. [...]. Un enfant ne doit connoître d'autres supérieurs que son père et sa mère, ou à leur deffaut sa nourrice et son gouverneur : encore est-ce déjà trop d'un des deux ; mais ce partage est inévitable, et tout ce qu'on peut faire pour y remédier est que les

---

<sup>52</sup> p. 419.

<sup>53</sup> "La démarche de Rousseau a des points communs avec une démarche analytique en ce qu'on trouve chez lui une volonté d'effacement" (M. MANNONI, *Éducation impossible, avec une contribution de Simone Benhaim, de Robert Lefort et d'étudiants*, Paris, Éditions du Seuil 1973, p. 49). Aseveración hecha en el contexto anti-psiquiátrico de la presentación de *l'école de Bonneuil*, que se hace extensible a otras experiencias radicales: "si la position de A. S. Neill a pris une telle importance, c'est qu'il a su préserver une vérité fondée sur une radicale *démystification de la fonction enseignante*" (p. 54). A cambio, se ha censurado la proclividad manifestada por el discurso pedagógico a convertirse en una preceptiva que allanaría el relevo de la autoridad magisterial por la clínica (nutricionista, pediatra, psiquiatra, psicólogo, etc.), incluso prohibiéndolo al convertir a la escuela en institución paraclínica.

<sup>54</sup> "...que deviendrait en effet l'enseignant si l'élève était mis en situation de *ne plus être empêché d'apprendre ?*" (M. MANNONI, *Éducation impossible*, cit., p. 50). Y el testimonio de quien se había granjeado relevancia por la desmitificación de la docencia: "I refuse to be classified as a teacher. Think what a tin god a teacher really is. He is the centre of the picture; he commands and he is obeyed; he metes out the justice; he does nearly all the talking.[/] I might define myself as a true believer in humanity" (A. S. NEILL, *The New Summerhil. Edited by Albert Lamb*, London, Penguin Books 1992, p. 101). Pero no se trata de que el maestro resulte sólo retirado de ese centro en el que convergen las miradas de los otros, sino de resituarlo allí donde tenga una perspectiva adecuada, no en el centro del recinto del aula, desde donde sólo se observa la cabeza en lo alto. Se sigue tratando de mirar lo visible de lo invisible: "...to show how the classroom walls and the prison-like buildings narrow the teacher's outlook and prevent him from seeing the true essentials of education. His work deals with the part of a child that is above the neck and, perforce, the emotional, vital part of the child is foreign territory to him" (ibid.). En definitiva, ese coto de la invisibilidad habrá de convertirse en la pradera de la transparencia... para el maestro.

<sup>55</sup> *Émile*, p. 267.



personnes des deux sexes qui le gouvernement soient si bien d'accord sur son compte que les deux ne soient qu'un pour lui.<sup>56</sup>

El orden genealógico, hendido en su fundación por la diferencia sexual, parece el régimen a reemplazar por el orden educativo; sin embargo, el tutor no se presenta ya como un superior, sino como un igual, hasta como un doble. A pesar de esa igualación, son, sin embargo, numerosas las recomendaciones con que se que insta al educador a la observación, a la vigilancia, habiendo éste de cuidarse mucho de que su mirada no sea sorprendida. La condición para que ese espionaje sea efectivo es que el niño no deponga su atención y concentración en las cosas:

L'enfant doit être tout à la chose; mais vous devez être tout à l'enfant, l'observer, l'épier sans relâche et sans qu'il y paraisse, pressentir tous ses sentimens d'avance, et prévenir ceux qu'il ne doit pas avoir ; l'occuper enfin de manière que non seulement il se sente utile à la chose, mais qu'il s'y plaise à force de bien comprendre à quoi sert ce qu'il fait.<sup>57</sup>

Aproximémonos nosotros también más a la escena educativa, casi hasta tocarla. Si entramos en el aula montessoriana, observaremos que los niños, pequeños robinsones en ese ambiente insular de trabajo, ejecutan los ejercicios para repetirlos gozosamente, absortos en esas tareas porque responderían a sus necesidades más íntimas y enérgicas.

Che cosa è che lo spinge a scegliere un oggetto piuttosto che un altro? Non l'imitazione...

Non è dunque l'imitazione. Anche il modo come il bambino userà il materiale ce lo dimostra: perchè il bambino finisce per immergersi nel suo esercizio con tale intensità di attenzione, che non si accorge più delle cose circostanti e continua a lavorare, ripetendo l'esercizio uniformemente decine e decine di volte consecutive. Questo è il fenomeno della concentrazione e della ripetizione dell'esercizio, a cui è collegato lo sviluppo interiore. Nessuno può concentrarsi per imitazione.<sup>58</sup>

Los objetos son señuelos para el interés inconsciente infantil por satisfacer sus necesidades vitales de desarrollo, advirtiéndonos de que su actividad persigue no la

---

<sup>56</sup> p. 274.

<sup>57</sup> p. 461.

<sup>58</sup> M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Roma, Edizione Opera Nazionale Montessori 2000, p. 319 (en el caso de que haya variantes significativas entre las distintas ediciones compulsadas por esa edición crítica, indicaré, entre paréntesis y a al final, la lección elegida).

satisfacción de la posesión material o intencional (relación de conocimiento o de significación) de la cosa, sino el placer de la praxis: “...ama più l’azione di vestirsi che lo stato di vedersi vestito, sia pure magnificamente; ama l’azione di lavarsi più che il benessere di sentirsi pulito; ama costruirsi una casa, più che possederla. Poichè egli « non deve godersi la vita, ma formarsela »”<sup>59</sup>. Pero, propiamente, ese placer no procede de la ejecución, sino de la repetición.

Amiamo appunto di cantarelli motivi musicali ben noti, quindi gustati, vissuti. Amiamo ripetere il racconto di cose che ci appassionano, che sappiamo bene, anche se abbiamo perfetta coscienza di non dir nulla di novo, d’aver ripetuto quel racconto altre volte. Nessuno è più convinto di amarsi, che gli amanti in pieno ardore; e pure sono essi quelli che ripetono senza fine di amarsi.

Ma per ripetere così, occorre che esista prima la cosa da ripetere; il sapere corrisponde a questa esistenza, a questo sine qua non, all’indispensabile per cominciare la ripetizione degli atti: e nella ripetizione, non nell’apprendimento, consiste l’esercizio che sviluppa la vita.

Ora, quando il fanciullo è riuscito a raggiungere questo stato, di ripetere un esercizio, egli è nella via di sviluppo della sua vita, e si manifesta esternamente come disciplinato.<sup>60</sup>

Podemos pensar que esa compulsión de repetición efectúa la representación de las fantasías y deseos infantiles por medio de la animación de los objetos; no obstante, las directrices del método pedagógico dictaminan que la función lúdica sea subyugada a la función disciplinar, con lo que se busca sobredeterminar esa repetición como necesidad de orden<sup>61</sup> y figurar la susceptibilidad imaginaria del objeto en “..materiale sensoriale [che] può considerarsi [...] un’« astrazione materializzata »”<sup>62</sup>, religando, entonces, la fantasía en la utilidad y el trabajo en virtud de la circularidad del deseo que granjea la economía de la repetición:

Le opere esterno sono al nostro caso il *mezzo* per raggiungere l’interno sviluppo e ne appariscono come l’esplicazione: i due fattori si compenetrano. Il lavoro perfeziona interiormente al bambino; ma il bambino che si è perfezionato

<sup>59</sup> Ibid., p. 665.

<sup>60</sup> Ibid., p. 666 (1913; en ediciones posteriores se suprime desde “Nessuno è più convinto...” hasta el final de la frase).

<sup>61</sup> “Il caos della sua anima non ha bisogno di altre cose nuove, ma di *ordine* in quelle che già esistono” (Ibid., p. 469).

<sup>62</sup> “Esso presente il « colore », la « dimensione », la « forma », l’« odore », il « rumore » in un modo tangibile e distinto e ordinato in gradazioni che permettono di classificare e di analizzare le qualità” (Id. p. 486).

lavora meglio e il lavoro migliorato lo affascina, quindi continua a perfezionarlo interiormente.<sup>63</sup>

Condición de esa operación educativa es que la figura de la autoridad se haya evacuado del ambiente de aprendizaje. La maestra—pues ya se ha femineizado la función docente<sup>64</sup>—ya no tiene que desgañitarse ni exponerse, porque ha sido relevada por el material del aula: “La maestra sorvegliava, è vero; ma sono le cose di vario genere che « chiamano » i bambini [...]. Quegli oggetti hanno un’eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere: prendimi, dicono; conservami intatto; mettimi nel mio posto»<sup>65</sup>. La voz de los objetos exige la atención, en caso contrario, hasta amonesta a los usuarios:

E non soltanto gli oggetti per l’educazione sensoriale e per la coltura, ma tutto nell’ambiente è preparato in modo da rendere facile il controllo degli errori.

<sup>63</sup> Id., p. 663. Seguramente deberíamos referirnos a una sexualización de la actividad: “it is «sexualized» [an activity] when it fails to achieve its asexual goals and gets caught in the vicious circle of futile repetition. We enter sexuality when a gesture that «officially» serves some instrumental goal becomes an end-in-itself, when we start to enjoy the very «disfunctional» repetition of this gesture and thereby suspend its purposefulness” (S. ŽIŽEK, *Organs without bodies: Deleuze and consequences*, New York – London, Routledge 2004, p. 89).

<sup>64</sup> La crítica del autoritarismo escolar y la borrada de la función magisterial coinciden con el derrocamiento de la figura patriarcal y la femineización de la familia. Advértase, no obstante, el empeño de la escuela nueva por los internados para la educación integral, que supondrían un relevo de la institución familiar. Si bien se trata de una institución educativa para niños abandonados, o por ello, el caso del internado suizo *Home* «*Chez Nous*», modelo de escuela activa, es sintomático: “La référence à laquelle les fondatrices rattachent explicitement leur action au début de l’institution est d’abord de l’éducation familiale. [...]. L’appellation, à la limite du pléonasmе, qu’elles choisissent pour leur œuvre est à cet égard tout à fait révélatrice: Home «*Chez Nous*». [...]. On n’est donc pas étonné d’apprendre que chacune des trois éducatrices représente la «*maman*» du groupe d’enfants dont elle a la charge, que ses collègues son des «*tantes*», et que ces termes familiers sont les seuls à avoir cours dans la maison. [.../...] elles se perçoivent meilleures mamans pour leurs petits protégés que les vraies mères.[/] Cette conviction ne peut être simplement attribuée à une sottise prétention. Elle est représentative du paradoxe caractérisant les conceptions familialistes de l’éducation qui son à l’œuvre dans les courants qui s’inspirent de Rousseau. [...] [Le] éloge de la cellule familiale s’accompagne invariablement [...] d’une dénonciation de la perte de conscience de leur mission par les pères et mères réels, mais dénaturés, qui manquent à leurs responsabilités éducatives. Ainsi la famille *naturelle* aurait souvent moins de chance de réussir le modèle d’éducation familiale que sa version *artificielle*, le home. [.../...]. Cet point de vue, en vigueur aujourd’hui encore chez les éducateurs—mais sous une forme différente—, prend une acuité particulière dans les années vingt, lorsque des travaux de psychologues et de statisticiens sociaux se targuent de démontrer scientifiquement la véracité d’un vieux préjugé du XIX<sup>e</sup> siècle qui voudrait que les familles défavorisées soient non seulement plus prolifiques que les autres, mais transmettent héréditairement leurs multiples vices” (J. COQUOZ, *De l’«*Éducation nouvelle*» à l’*éducation spécialisée*. Un exemple suisse, le Home «*Chez nous*». 1919-1989*, Lausanne, LEP Loisirs et Pédagogie 1998, pp. 69-71).

<sup>65</sup> M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, cit., p. 276. “Gli oggetti e non l’insegnamento della maestra sono la cosa principale: ed essendo il bambino che li usa, egli, il bambino, è l’entità attiva e non la maestra. [.../...] Volendo riassumere il suo principale compito nella pratica della scuola, si può accennarlo così: la maestra deve spiegare l’uso del materiale. Essa è principalmente un trait d’union tra materiale (gli oggetti) e il bambino” (id., p. 342; en la edición de 1950, en vez de *trait d’union*, se emplea la expresión *punto di collegamento*).

Gli oggetti, dal mobilio, ai singoli materiali di sviluppo, sono dei denunciatori, la cui voce ammonitrice non può sfuggire.

I colori chiari e la lucentezza denunciano le macchie; la leggerezza dei mobili denuncia le movenze ancora imperfette e rozze, cadendo o strisciando con rumore sul pavimento. Così che tutto l'ambiente è come un educatore severo, una sentinella sempre all'erta: e ciascun bambino ne sente gli ammonimenti come se fosse solo dinanzi a quello inanimato maestro.<sup>66</sup>

¿No se habrá convertido la maestra, tras hacer mutis por el foro, en ventrílocua? Se trataría, entonces, de que los objetos subroguen a la maestra y funcionen como portavoces del deseo de esa ausente. Una vez eclipsada así la maestra, ya puede observar sin ser vista y, desde su mirador, ser psicóloga. El nuevo método se tilda de científico porque el aula es laboratorio, pero no sólo porque el niño descubra, sino porque es descubierto:

Così la maestra è una dirigente del lavoro spontaneo dei bambini: è una « paziente » ed una « silenziosa ».

I bambini sono occupati ciascuno in una cosa diversa, e la direttrice può sorvegliarli, facendo osservazioni psicologiche, le quali appunto, raccolte con ordine e con criteri scientifici, potranno ricostruire la Psicologia infantile e preparare la Pedagogia sperimentale. Io credo di avere stabilito, col mio metodo, le condizioni di studio necessarie a svolgere una Pedagogia scientifica: e chi adotterà questo metodo, aprirà con ciò solo, in ogni scola e in ogni classe, un laboratorio di Pedagogia sperimentale.<sup>67</sup>

Es una bioeducación, que no me atraviesa de fuera a dentro (imitación), sino que se consume de dentro a fuera (sujetivización, *assujettissement*, *subjection*)<sup>68</sup>. Por ello,

<sup>66</sup> Ibid., p. 324.

<sup>67</sup> Id., pp. 675s.

<sup>68</sup> “Espiez avec soin les conclusions secrtes qu’il tire en son cœur de toutes ses observations” (*Émile*, p. 463). Si la mirada del educando era restringida a la immediatez, en cambio, la mirada del educador es promovida al panoptismo: “*Foucault* : Je dirai que Bentham est le complémentaire de Rousseau. Quel est, en effet, le rêve rousseauiste qui a animé bien des révolutionnaires ? Celui d’une société transparente, à la fois visible et lisible en chacune de ses parties ; qu’il n’y ait plus de zones obscures, de zones aménagées par les privilèges du pouvoir royal ou par les prérogatives de tel ou tel corps, ou encore par le désordre; que chacun, du point qu’il occupe, puisse voir l’ensemble de la société; que les cœurs communiquent les uns avec les autres, que les regards ne rencontrent plus d’obstacles, que l’opinion règne, celle de chacun sur chacun. [...] Bentham, c’est à la fois cela et tout le contraire. Il pose le problème de la visibilité, mais c’est en pensant à une visibilité, qui jouerait au profit d’un pouvoir rigoureux et méticuleux. Ainsi, sur le grand thème rousseauiste—qui est en quelque sorte le lyrisme de la Révolution—se branche l’idée technique d’exercice d’un pouvoir « omniregardant », qui est l’obsession de Bentham; les deux s’ajoutent et le tout fonctionne : le lyrisme de Rousseau et l’obsession de Bentham.[/] *M.P.* : Il y a cette phrase du *Panoptique* : « Chaque camarade devient un surveillant. »[/] *Foucault* : Rousseau aurait dit sans doute l’inverse : que chaque surveillant soit un camarade. Voyez *L’Émile* : le précepteur d’Émile est un surveillant ; il faut aussi qu’il soit un camarade” (“L’œil du pouvoir, entretien avec Michel Foucault”, en J. BENTHAM, *Le Panoptique*[.] *précède de...*[.] *postface de Michelle Perrot*, Paris, Belfond 1977, p. 16).

en vez de la confrontación cara a cara, ahora podemos fisgar de reojo la vida entera, como lo certifican los registros montessorianos: la *Cartella per lo studio del bambino*, que comprende el *Diario Psicologico*, dividido en los apartados relativos al trabajo, la conducta y la obediencia, y la *Inchieste Private*, biológica, social y con una *Guida per l'inchiesta morale*, donde encontramos los ítems para consignar tanto criterios de aprobación como de censura de las familias (*criteri di lode e di vanto in famiglia*, o *di biasimo e di scusa*), además de los educativos (*severità – dolcezza – premi – castighi – collaborazione della coscienza infatile – libertà dei bambini e in che modo intesa*), etc. En lo relativo a la ‘obediencia’, el *Diario Psicologico* preceptúa, entre otras recomendaciones, observar el modo cómo obedece a las llamadas, a las órdenes y, destacamos, “notare quando il bambino manifesta l’obbedienza con desiderio e gioia”<sup>69</sup>. Trabajo, conducta y obediencia conforman el ambiente de silencio y paz típico del aula montessoriana, donde los niños, concentrados y obsesionados en su trabajo con los objetos, son dirigidos y ordenados anónimamente por ellos hasta producir la obediencia perfecta.<sup>70</sup>

---

¿Se sobrepone la función clínica o psi al eclipsamiento del maestro (cfr. nn. 53 y 54), o es una consecuencia de esa lateralidad y profundidad que conllevan el desplazamiento y eclipsamiento del maestro? El panoptismo pedagógico conlleva la preferencia por el régimen de internado, donde el régimen de control bioeducativo resulta palmario. En relación a la institución *Home « Chez nous »*, a la que ya nos hemos referido (cfr. n. 64), se apunta lo siguiente: “L’institution qui est érigée en modèle de *self-government*, qui est proposée comme exemple pour illustrer « l’autonomie des écoliers », comporte des traits qui font penser à l’institution totalitaire décrite par Ervin Goffman. Le succès que Ferrière veut mettre en exergue, celui d’une pédagogie qui prétend, plus qu’aucune autre jusqu’alors, soustraire l’enfant aux interventions intempestives et aux inévitables incompréhensions des adultes, celui d’un modèle qui se donne toujours à voir en mettant en scène des enfants libres et seuls, ce succès serait dû au fait que les éducateurs son omniprésents, jour et nuit, à l’école comme dans la vie quotidienne, et qu’ils s’occupent d’enfants ayant des caractéristique qui les rendent particulièrement malléables” (J. COQUOZ, cit., pp. 89s.). Merced a ese empeño por la vigilancia y control bioeducativos se concilian las instituciones del preceptor y del internado: “au début du XIX<sup>e</sup> siècle, la réclusion de l’enfant et du jeune homme loin du monde et de sa propre famille, était considérée comme l’une des formes idéales de l’éducation, avec le préceptorat individuel, rendu célèbre grâce à l’*Émile*. Le préceptorat et l’internat entrèrent ensemble dans les mœurs. Le paradoxe n’est qu’apparent : l’un et l’autre répondent à la même conviction de la nécessité morale d’un encadrement plus exact de l’enfance. Les Jésuites et les jansénistes recommandaient depuis longtemps la surveillance constante des élèves : toutefois ils n’avaient pu appliquer ce principe [...]. Dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, au contraire, on reconnaissait la valeur morale et pédagogique de la réclusion” (PH. ARIES, *L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil 1973, p. 313).

<sup>69</sup> M. MONTESSORI, *L’Autoeducazione nella scuole elementari*, Milano, Garzanti Editore 2000, p. 634. Cfr., en los “Allegati”, pp. 621-638.

<sup>70</sup> “Il periodo vivacemente formativo della prima infanzia è pure quello ove può stabilirsi una forma di *obbedienza* perfetta, il cu elemento esteriore fu apprezzato come una tendenza alla « imitazione ». Quando però si approfondisca quel fenomeno e quando le circostanza dell’ambiente siano favorevoli allo sviluppo del bambino e perciò alle sue espressioni più profonde, si vede come ci sia nel fanciulletto la tendenza a un meraviglioso adattamento agli altri esseri umani che lo circondano, fatto in cui dobbiamo cercare lo stabilirsi di una base di « amore », di « adesione » tutta umana” (M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, cit., p. 469).

\* \* \*

Hasta aquí, “il metodo di cui si tratta contiene in ogni sua parte un esercizio volitivo: quando il bambino compie movimenti coordinati a uno scopo, raggiunge un fine prefisso, ripete pazientemente un esercizio, essercita la sua *volontà*”<sup>71</sup>. Una repetición en la que el otro mira sin ser visto en el gozo del niño, ese gozo del sujeto que se ve en el deseo objetivado del otro: “...perfezionandosi negli esercizi, nasce nel bambino la gioia di sapere obbedire”<sup>72</sup>. Pero, ¿hay algo que pueda quebrar esa especularidad imaginaria del gozo, para que la pulsión de la repetición quede en franquicia para nuevas metas? Otro tipo de ejercicios pudieran empistarnos en esa pesquisa, en una búsqueda que conducirá al traumatismo fundacional del sujeto:

Parallelamente, in un’assai complessa serie di esercizi mette in attività i poteri inibitori: p. es., le lezioni del silenzio che richiedono un lungo controllo inibitorio di tutti i movimenti, quando il fanciullo sta nell’attesa della chiamata; e il controllo rigoroso degli atti successivi, quando il bambino vorrebbe gridare di gioia e correre comunque alla chiamata; invece *tace* e si muove leggermente, badando di evitare gli ostacoli, per non far rumore. Altri esercizi inibitori sono quelli di aritmetica, ove il bambino avendo estratto un numero, deve prendere nei molti oggetti che sono apparentemente a sua disposizione, solo una quantità di oggetti corrispondenti alla sua cifra; mentre (come l’esperimento ha indicato) *vorrebbe prenderne la maggior quantità possibile*; e se in sorte gli toccò lo *zero*, resta pazientemente a mani vuote. Un altro esercizio inibitorio degli atti è nella lezione dello *zero*, ove il bambino chiamato, attratto in tanti modi a *venire zero*, a *dare zero baci*, resta fermo vincendo sensibilmente l’istinto che lo porterebbe appunto a *obbedire* alla chiamata.<sup>73</sup>

Un paralelismo que revierte la repetición en la inhibición, como si ésta fuera confirmación de que la pulsión de aquélla puede diferir de sí y resultar apropiada. Pero, ¿qué haber inicial cohibiría en el interior la inhibición, si la repetición primera, que supondría su haber objetivo, está prohibida por definición? Forzosamente, la reversión de la repetición, su colmo, es la redhibición de la repetición y la exposición de su carencia.

El gran otro exige esa pasividad más allá de la pasividad o contra-intencionalidad extrema, para la que ni siquiera la respuesta de la exposición a la

---

<sup>71</sup> Ibid., p. 670

<sup>72</sup> Id., p. 672.

<sup>73</sup> Id., p. 670

responsabilidad está permitida<sup>74</sup>, sólo el silencio; ni siquiera el giro de la cabeza ante la interpelación del que reclama<sup>75</sup>, sólo la retención. ¿Por qué esa seducción abre el foso entre la llamada que nos acerca—*attrato in tanti modi*—y, a la vez, nos aleja—*venire zero volte, dare zero baci*—<sup>76</sup>, precipitándonos en la deuda ética, en el vacío simbólico y en la falta erótica de la inhibición, esto es, del silencio y de la inacción impuestos que nos anulan?

¿Es esa castración de la inhibición la que, más allá de arrebatarnos como ecos de la llamada de la maestra, ante su proximidad, nos golpea y divide a causa de su deseo, ante su enigma?<sup>77</sup> Una vez expuestos traumáticamente a la carencia que subyace a la economía de la repetición, ¿qué hacer sino hacerse en torno al vacío de silencio que miden esas piernas tensas que reprimen el salto, como el cero a la izquierda que contornean esos labios destetados en los que desfallece el beso, pues no queda sino eso para el que no posee<sup>78</sup>? Entonces, la pulsión se entrelaza en torno a ese agujero de la carencia.

<sup>74</sup> Ni siquiera la respuesta, *me voici*, con que nos hacemos eco de la llamada del otro y que fundaría nuestra subjetividad como rehenes del prójimo: “Il fallait donc, pour que la subjectivité signifie sans réserve, que la passivité de son exposition à autrui ne s’inverse pas aussitôt en activité, mais que, à son tour, elle s’expose [...]. Cette passivité de la passivité et cette dédicace à l’Autre, cette sincérité est le *Dire*. Non pas communication d’un Dit qui, aussitôt recouvrirait et éteindrait ou absorberait le Dire, mais Dire tenant ouvert son ouverture, sans excuse, sans évasion ni alibi, se livrant sans rien dire de Dit. [...] ; énoncé du «me voici» ne s’identifiant à rien sinon à la voix même qui s’énonce et se livre, à la voix qui signifie” (E. LEVINAS, *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, La Haye, Martinus Nijhoff 1974, p. 182)

<sup>75</sup> Ni siquiera el darnos por aludidos ante la interpelación, *hé, vous, là-bas*, que fundaría performativamente nuestra subjetividad como emblema de la ley: “nous suggérons alors que l’idéologie «agit» ou « fonctionne » de telle sorte qu’elle « recrute » des sujets parmi les individus (elle les recrute tous), ou « transforme » les individus en sujets (elle les transforme tous) par cette opération très précise que nous appelons *l’interpellation*, qu’on peut se représenter sur le type même de la plus banale interpellation policière (ou non) de tous les jours : « hé, vous, là-bas ! »[.]. Si « pour faire donner le concret », nous supposons que la scène théorique imaginée se passe dans la rue, l’individu interpellé se retourne. Par cette simple conversion physique de 180 degrés, il devient *sujet*. Pourquoi ? Parce qu’il a reconnu que l’interpellation s’adressait « bien » à lui, et que « c’était bien lui qui était interpellé » (et pas un autre)” (L. ALTHUSSER, *Sur la reproduction*, Paris, Presses Universitaires de France 1995, p. 226).

<sup>76</sup> Estamos aludiendo al famoso episodio freudiano del juego del carrito del niño, que, cuando su madre partía, lo arrojaba por encima de la borda de su cuna, exclamando el ‘o-o-o-o’ interpretado como *fort* (‘se fue’), para, a continuación, tirar del cordón y recogerlo, en esta ocasión balbuceando *da* (‘acá’). “...comme pour l’enfant à la bobine, la réponse à la contre-intencionalité traumatique vise non plus un objet plein, mais la *formation d’un vide* sur fond d’une béance qui nous déchire. Nous dirons qu’il s’agit là proprement d’un *évidement* qui donne forme signifiante à ladite béance” (G.-F. DUPORTAIL, *Intentionnalité et trauma. Levinas et Lacan*, Paris, L’Harmattan 2005, p. 200).

<sup>77</sup> “The enigma, of course, is the enigma of (m)other’s desire (What does she effectively want, above and beyond *me*, since I am obviously not enough for her?” (S. ŽIŽEK, *Organs without bodies*, cit., p. 101)

<sup>78</sup> “...que c’est au lieu de l’Autre qu’est appendue la possibilité du sujet en tant qu’il se formule, il est des plus importants de savoir que ce qui le garantirait, à savoir le lieu de la vérité, est lui-même un lieu troué” (J. LACAN, *Le Séminaire de... Livre XVI. D’un Autre à l’autre. 1968-1969*, Paris, Éditions du Seuil 2006, p. 59).

Si sente dire spesso che il bambino deve sapere *spezzare la sua volontà* di fronte al volere dell'adulto—che questa è l'educazione della volontà del bambino, che deve sottomettersi e obbedire. A parte l'ingiustizia che sta in fondo a ogni atto di prepotenza, questa pretesa è irrazionale perchè il bambino non può spezzare ciò che non ha. Noi gli impediamo in tal modo di *formare la propria volontà...*<sup>79</sup>

La de-formación del sujeto, escindido por obra de esa inhibición que lo precipita en ese lugar vacante del deseo del gran otro, en torno a esos excedentes que son esa llamada a la que no debo responder, esos besos que no debo dar, reversos o negativos del cero que implica mi uno.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, cit., p. 670 (en las ediciones de 1926 y 1950 se substituye, con mínima variante, "...di fronte al volere dell'adulto..." por "...[di] fronte all'obbedienza...").

<sup>80</sup> "(0 → 1) → 1 [/] Que 0 implique 1 est une implication notable du 1, c'est-à-dire du vrai. 0 a tout autant de valeur véridique que 1, parce que 0 n'est pas la négation de la vérité 1, mais la vérité du manque qui consiste en ce qu'à 2, il en manque 1. Cela veut dire, sur le plan de la vérité, que la vérité ne puisse parler qu'à s'affirmer à l'occasion, como cela s'est fait pendant des siècles, être *la double* vérité, mais jamais la vérité complète. [...] quand il faudrait qu'il y en ait 2, il n'y en a jamais que 1, et ça, c'est une vérité. 0 implique 1, le tout impliquant 1, est à prendre, non comme le faux impliquant le vrai, mais comme deux vrais, l'un impliquant l'autre. Mais c'est aussi affirmer que le vrai ne soit jamais qu'à manquer de son partenaire (J. LACAN, *Le Séminaire. Livre XIX*, cit., p. 176).



# **Distâncias na educação e no currículo – professores, discurso e escola**

Maria do Céu Roldão

Faculdade de Educação e Psicologia- Universidade Católica Portuguesa

CEDH- Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano

## **Resumo**

Sob inspiração da temática “distância em educação”, este artigo situa-se na reflexão analítica sobre alguns dos eixos de distância que marcam o campo central da ação da educação em contexto escolar – o currículo – contribuindo de forma significativa para o insucesso da escola no desempenho cabal do seu mandato de promotora e garante das aprendizagens curriculares. Esses eixos de análise são os seguintes: 1. A distância da normatividade à decisão – ou os défices do poder profissional; 2. A distância da discursividade à apropriação – ou os nomes e as coisas; 3. A distância da intenção à ação - ou a crença na bondade dos princípios; 4. As complexidades da teoria curricular – ou fatores de distanciamento entre o quadro de análise e o seu objeto.

**Palavras-chave:** Currículo; desenvolvimento curricular; decisão curricular; profissionalidade docente

## **Abstract**

Inspired by the thematic “distances in education”, this article intends to offer a reflective analysis focused on some of the main “distance spaces”, or gaps, that affect the central core of school education – the curriculum - , contributing significantly to the failure of schools in fully attaining their mandate as responsible and guarantee of the curriculum, expressed in expected learning processes and outcomes. The “distance spaces” that will be discussed are the following: **1.** Distance from norms to decision –or

the deficits of professional power of teachers; **2.** Distance from discourse to appropriation – or the names and the things; **3.** Distance from intention to action - or the belief in the power of principles; **4.** Complexities of curriculum theory - or factors of distance between frames of analysis and their object.

**Keywords:** curriculum; curriculum development; curriculum decision-making; teachers professionalism.

A questão das *distâncias* corporiza uma boa metáfora das tensões no campo do currículo, quer na sua dimensão operativa, quer no seu quadro de teorização hoje incorporado na designação mais recente de Estudos Curriculares (Pacheco, 2004) ou na mais clássica Teoria Curricular associada à própria Teoria da Educação, uma e outra carregando diversas ambiguidades

Para efeitos de organização deste texto, abordaremos em primeiro lugar as dimensões práticas, referentes às secções 1, 2 e 3. A secção 4 procura situar o campo do currículo em perspectiva teorizadora e epistemológica.

### **1.A distância da normatividade à decisão – ou os défices do poder profissional**

Uma das marcas significativas da cultura das organizações educativas - das quais nesta análise se elegeram como objeto preferencial a escola - é a sua estruturação normativa, particularmente pesada quando se trata de sistemas com níveis elevados de centralização administrativa, fortemente enraizados na cultura das organizações, como é o caso português.

Nestes sistemas, historicamente de matriz napoleónica, dos três níveis em que se teoriza o plano da decisão curricular - *macro, meso e micro* (Gaspar e Roldão, 2007)- o nível forte da decisão é o nível *macro*. Com escassa tradição histórica de participação das comunidades nas decisões que à educação respeitam, fruto de séculos de analfabetismo articulado com pequenas elites instruídas, mantido para além dos limites da modernidade, estes sistemas educativos estruturam os seus currículos em torno das emanções do poder central, que por sua vez, se torna prolífico na produção legislativa,

normativa e prescritiva. A escola – o nível *meso* da decisão curricular- configurou a sua cultura organizacional neste padrão: modo distributivo a partir do centro e modo executante dos atores face à decisão do centro, configurando uma educação que se aproxima do que Paulo Freire designou por *educação bancária* (Freire, 1983).

Permanece certamente visível, mesmo nas prescrições curriculares centralistas, o impacto social de tendências políticas e necessidades socio-económicas que plasma a construção social do currículo (Goodson , 1997) e justifica a sua designação como “arena“ (Apple, 1997) - metáfora de um espaço de tensões entre poderes existentes e dominantes, bem como de construção ou manutenção de novos campos de poder. No tempo atual, é por exemplo muito clara a influência dos poderes dominantes em sociedades em que o domínio tecnológico científico e a globalização se acentuam no plano político e económico., no quase endeusamento curricular dos últimos dez anos nas áreas da Matemática e da Língua Materna (seguidos da Língua Inglesa, crescentemente), em detrimento de todo o restante cânon curricular, nomeadamente no domínio da cultura, história, ciência e artes em geral. Configura-se assim uma educação de carácter sobretudo instrumental pra o seu nível básico, comum a todos os cidadãos, de foco estreito, que remete para apenas um grupo mais selecionado dos públicos, em níveis para além da educação comum, o acesso aos saberes valiosos do património cultural comum.

De modo idêntico, por força de processos longos e profundos de socialização, interiorizados na cultura profissional docente, os atores do nível *micro* do desenvolvimento do currículo e da decisão sobre ele – a aula ou situação de ensino – incorporam a perspectiva de execução normativa e do “cumprimento de” (currículo - lido como programas ou mesmo como manuais- matérias, normas, tempos, etc). Tal déficit de decisão curricular no plano *micro*, por parte dos professores na sua prática de ensino quotidiana, implica que assim se afastem cada dia um pouco mais da sua afirmação como profissionais plenos, reforçando antes um empobrecedor estatuto funcionário. (Rodrigues, 1997; Roldão, 1989; 2010).

Neste magma cultural que constitui a vida dos sistemas educativos, a distância entre o que se faz no ensino real e o que noutra sede algum outro decide – a prescrição curricular cada vez mais detalhada e desdobrada - é, e continuará a ser, enorme, se não houver nesse plano intervenção estratégica. Os manuais e outros materiais industrialmente produzidos, que constituem uma “indústria pesada” na educação,

tendem a ser cada vez mais “à prova de professor”, seguindo a expressão norte-americana vulgarizada nos anos 60-70 do século passado, marcados pela sua busca da eficácia educativa - *teachers'proof materials*. Este tipo de opções na criação de manuais, cada vez mais descritivos do caminho uniforme da aula, com todos os requisitos formais e veiculando uma única via didática para cada tema ou unidade, criam, pelo seu absurdo e rígido dirigismo, mas enorme “facilitação” do planeamento e preparação que vem apresentado em modo “pronto-a-vestir”, e pelo uso seguidista com que os professores as acolhem, uma forma de fortíssima demissão profissional.

No *locus* central da decisão curricular está um olhar global, necessariamente abstrato e não contextual, adequado à expressão das linhas comuns do currículo a traduzir em aprendizagens para todos, com suas diferenças e em seus contextos. Este caminho do currículo prescrito ao currículo real implica a mediação decisora dos níveis *meso* e *micro*, as escolas e professores, protagonistas da operacionalização contextualizada da prescrição comum, onde se joga o famigerado e sempre inalcançado sucesso, mediante vias estratégicas, inteligentes e diferenciadas de *ensinar*, enquanto ato deliberado e fundamentado de promoção da aprendizagem curricular (Zabalza, 1992; Gaspar e Roldão, 2007; Roldão, 2014; Sousa, 2010).

Da articulação harmoniosa destes três níveis de decisão curricular - que no presente é extremamente débil – poderá resultar a redução desta perniciosa distância entre decisores e operacionalizadores, substituindo uma racionalidade técnica aplicativa, por uma racionalidade prática e construtiva (Kemmis, 1993; Pacheco, 2005) que situa o poder de avaliar as situações e tomar as decisões estratégicas sobre o ensino na mão de profissionais que disso sejam efetivamente especialistas - os professores - divorciados por fim da lógica funcionária que os enreda e limita.

## **2. A distância da discursividade à apropriação – ou os nomes e as coisas**

Gaston Bachelard, na sua obra “A Formação do Espírito Científico” (2005, versão original 1938), desconstrói o que designa como “obstáculos epistemológicos” à produção de conhecimento científico, que, na sua análise, se constituem como amarras que ancoram pensamento às lógicas do senso comum. Um desses obstáculos é, segundo Bachelard, o *obstáculo verbal*, que descreve como a tendência de tomar a palavra pelo

seu real sentido, trocar o significado pelo significante, e legitimizar essa nomeação como generalização válida, gerando um pernicioso efeito de “não análise” do que está a ser alvo de nomeação, impedindo assim a sua desconstrução concetual e a subsequente reconstrução apoiada em evidências científicas.

Transpondo este princípio analítico para a leitura das distâncias no plano curricular, que aqui nos ocupa, identifica-se em numerosas situações educativas que estruturam a vida das escolas e professores, o largo predomínio da discursividade retórica relativamente às práticas de ensino e às logicas de trabalho que, em muitos casos, engendra uma anestesia ou imobilidade face à ação, a sua escassa operacionalização, e ainda menor eficácia.

Assinalam-se assim dois grandes domínios de visibilidade desta vertente retórica da vida das escolas: o plano da decisão organizacional e o plano do trabalho dos professores em sala de aula.

No que se refere ao primeiro, o discurso patente nos documentos de gestão produzidos na escola, nomeadamente os seus Projetos Educativos, e, até 2012, Projetos Curriculares de escola e turma, os Planos de Atividades, as decisões ou recomendações de órgãos como o Conselho Pedagógico, Conselhos de Departamento ou Conselhos de Turma, patentes em muitíssimas análises de dados recolhidos em escolas, disponíveis em teses de mestrado e doutoramento (Vd repositórios da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro), é abundante o número de referências a decisões norteadas para grandes princípios de *autonomia, formação integral do aluno, diferenciação curricular ou pedagógica*, entre muitos outros, que configuram outras tantas verbalizações retóricas que se assumem como legitimação dos mais variados tipos de soluções, num claro uso do nome em lugar do nomeado.

Consequentemente, o grau de operacionalização das ações, as estratégias ou decisões que viabilizem a sua concretização efetiva, é na generalidade muito frágil. Por força dessa fragilidade, as mesmas construções fráscas, quase inalteradas, podem ser lidas em documentos de escolas /agrupamentos diferentes, ou em períodos de vigência diversos do mesmo órgão da mesma escola. Outra dimensão sempre assinalada nos documentos internos das escolas respeita ao incentivo à *partilha de práticas* pelos

professores, que no entanto não aparece operacionalizada e raramente é passada à prática, a não ser no modo informal não sistemático.

O mesmo processo de discursividade retórica se pode observar no que se refere à dimensão do trabalho docente: planificações, planos individuais de apoio a alunos, descrições de estratégias de ensino destinadas à melhoria das aprendizagens em conselhos de turma, em que, por vezes em anos sucessivos, se diagnosticam idênticas dificuldades. Por exemplo, falta de métodos de trabalho, ou dificuldades de expressão verbal, ou falta de concentração, repetidamente produzem enunciados genéricos acerca dos alunos, dirigidos, por exemplo, a “promover a diferenciação, apoiar os alunos nas suas dificuldades, respeitar o ritmo”, sem que se objetive em que ações tais desígnios se concretizarão. Outra saída muito frequente para os problemas de insucesso referidos é a sua patologização, atribuindo as dificuldades ao alegado “défice de atenção” do aluno ou outras descrições igualmente patologizantes, que legitimam a rápida remissão para apoio psicológico ou medicação. Comum é também que o discurso dominante, recolhido em documentos escolares e em testemunhos de professores recolhidos na investigação, remeta qualquer descrição de tipo diagnóstico para alegadas condições adversas do meio familiar e social, tratadas como se deterministas fossem, inalteráveis nos seus efeitos, sem tocar na forma como se desenrola e adequa ou não o ensino a tais situações – dimensão quase sempre omissa nesses documentos ou registos.

Ocorre assim uma submersão da vida da escola e dos professores na acumulação de discurso, que não raramente oculta as práticas, e em larga medida inviabiliza a sua análise e reorientação em modos construtivos - tal como na análise epistemológica de Bachelard face ao obstáculo verbal, gerando círculos viciosos de pura retórica.

Este fenómeno carece de análise que permita compreender a sua génese. Necessitando de um processo investigativo holístico que não está feito, pode contudo reconhecer-se a existência de duas dimensões que poderão contribuir para esta dramática distância entre o discurso e a ação: (1) uma delas prende-se com a normatividade fortíssima que marca o sistema de ensino em Portugal, fruto em larga medida do centralismo administrativo que o caracteriza e a que acima nos referimos a propósito da decisão curricular. Desse normativismo são exemplo os próprios decretos que regulam a vida e funcionamento das instituições e ainda as próprias prescrições curriculares que, em Portugal, se desenvolvem numa proliferação de conceitos e suas verbalizações que, justamente por serem veiculados aos professores e gestores de forma

normativa, se convertem em *dimensões a cumprir* e não em *conceitos a aprofundar*. Encoraja-se assim uma apropriação discursiva, verbalista, dos modos de vida e trabalho na escola, que marca por sua vez a socialização dos professores na profissão.

Refiram-se, a título exemplificativo, os conceitos de *autonomia, mudança, gestão flexível, projeto, diferenciação curricular, avaliação contínua, competência, articulação curricular, supervisão*, entre outros que povoam o discurso educativo. Todos estes “termos” entraram na vida das escolas pela sua inclusão num ou em vários normativos, e não pela emergência da sua efetiva necessidade como conceitos a apropriar pelo coletivo para gerir a sua ação (Roldão, 2009; Sousa, 2010). A distância que ocorre entre o discurso e a ação tem largas raízes neste modo perverso de acesso aos conceitos como se fossem normas, induzido pela própria lógica do sistema.

Uma segunda via de possível explicação desta distância prende-se com a relação dos professores com os campos teóricos ligados à sua prática profissional e ao modo como a ele acedem ou não. Esta relação, iniciada a carreira e para além do contacto com o que os professores designam como “teoria” e que, na verdade, designa o conhecimento que sustenta a sua ação, tem uma presença débil na vida dos professores e escolas. A profissão é largamente vista como de tipo *prático*, rejeitando-se, na cultura dominante na classe docente e na cultura organizacional da escola, o aporte *teorizador* a uma atividade eminentemente complexa como é o ensino.

Como desenvolvi noutra local, não considero

*“muito produtiva a eterna discussão acerca do peso relativo da teoria e da prática no exercício da função de ensinar – e na respectiva formação. Na perspectiva em que nos colocamos neste texto, a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros. Prefiro, assim, em vez de prática docente, falar da acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo – em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de*

*cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência (Roldão 2007. p.101).*

Trata-se pois de romper com esta outra distância que situa o agir e o saber docente na qualificação de *práticos*, por isso avessos à teoria. Porque se assume como “prático”, como fazedor de atividades, o professor reduz a sua ação a uma racionalidade técnica empobrecida, de fácil inserção funcionária, já que outros pensam e ele executa. (Pacheco, 2005; Roldão, 2010). Demite-se assim da sua função básica de teorizar, analisar e reorientar a ação (Schön, 1987) no uso de um conhecimento profissional de natureza teorizadora e analítica. Escava-se assim um fosso entre a prática e a inteligência da prática, entre fazer e conceber e justificar o que se faz – distância porventura originadora de grande parte da desqualificação social da docência.

Ainda uma terceira via explicativa prende-se com a formação. A passagem mais frequente de conceitos (na verdade teóricos) processa-se através de situações de formação – para além da inicial, a pós graduada, e a formação contínua e em contexto.

O mais comum nestas situações, em que venho trabalhando há várias décadas, é a constatação de que, em mais de 85% das situações, não houve leituras anteriores na prática quotidiana dos professores em formação, para além da dos próprios manuais didáticos. A tentativa de pedir, numa aula ou sessão de formação contínua, uma leitura de algum autor esbarra na necessidade, rapidamente expressa de que seja bastante curta e de linguagem muito acessível. Tratando-se de uma classe massivamente qualificada com nível de licenciatura, e com percentagens já significativas de mestres e doutores no terreno, este aspeto não pode deixar de causar preocupação. Por outro lado, na investigação documenta-se que os professores pós graduados que regressam às suas escolas se deparam, quando tentam desenvolver alguma passagem ou discussão de conhecimento adquirido, com uma resistência consistente e por vezes dura, dos colegas e das escolas que não parecem atribuir uma grande valia ao *input* de novo conhecimento, alegadamente rejeitado como teórico.

Tais sinais constituem uma evidência desta barreira/distância discurso-ação, que contamina uma outra relação aqui levantada apenas lateralmente – a da prática com a



teoria. Essa distância é porventura matricial relativamente a todas as outras e terá de ser analisada no plano da discussão do estatuto da profissão docente, dividido ente formatos de profissionalidade e constrangimentos e culturas de matriz funcionária ou semi-profissional (Giméno Sacristán, 1995).

### **3.A distância da intenção à ação - ou a crença na bondade dos princípios**

João Barroso retoma em muitos dos seus textos mais recentes a discussão - que remete para vários dos seus textos anteriores, teorizadores da gestão e autonomia das escolas -do equívoco, muito corrente nas práticas da escola e dos professores, de acreditar no efeito transformador resultante da “bondade dos princípios” (Barroso, 2014). Assim, verifica-se uma dificuldade grande em separar a qualidade da ação da sinceridade das intenções - abundantemente expressas nos textos reguladores da vida da escola e da prática dos professores, bem como nos seus registos avaliativos informais - na efetiva consecução de resultados ou melhoria de processos. Pode ler-se com frequência que, por exemplo, para promover a *diferenciação curricular*, os professores de tal ou tal coletivo se esforçarão muito para conseguir melhorar, tal dimensão mas raramente esta afirmação, que se reporta ao *bom princípio*, vem descrita ou traduzida em ações concretas e seus resultados. Num relato oral que tive oportunidade de testemunhar de uma diretora muitíssimo responsável, ela narrava que, quando submetida a sua escola a uma avaliação externa, perante questões dos avaliadores relativas ao modo como os professores de um ciclo ensinavam, a diretora afirmou – e teria até razão – que eles desenvolviam maioritariamente práticas muito adequadas ao contexto dos alunos, ela sabia. Mas, perante o pedido de explicitar quais eram e como as conhecia, verificou, ela própria, que não possuía evidências, mas fazia decorrer da visão global dos princípios gerais que sabia serem adotados por aqueles seus professores – a *bondade dos princípios* –a confiança na sua passagem incontestada à prática. Esta auto-análise terá desencadeado na diretora em causa o reconhecimento da necessidade de aferir os princípios com as práticas, não porque fossem dissonantes, mas porque uns ocultavam as outras, empobrecendo a análise.

O próprio conceito de *estratégia de ensino* implica, na sua teorização curricular, a ideia de uma conceção estratégica que problematiza, analisa, orienta e reformula uma

série de ações de ensino articuladas em torno de um fim – a consecução da aprendizagem curricular pretendida (Roldão, 2009). Contudo é frequente que os documentos estratégicos da escola, ou os planos de apoio educativo, ou as próprias planificações de aulas sejam descritas como emanações (que não se objetivam, dão-se como adquiridas) de bons princípios e intenções projetadas. Em situações reais de formação de que tenho participado, quando se pede, por exemplo, a construção de uma estratégia para lançar um plano de supervisão num grupo de professores, aparecem formulações do tipo *Desenvolver um clima de respeito e diálogo* – que, sendo importantíssimo, se situa todavia no campo dos *princípios* enquadradores mas não configura nenhuma *estratégia*.

Uma distância também inibidora de melhorias é, pois, esta assunção insustentada de que os bons princípios, as intenções expressas e partilhadas por um coletivo, trazem consigo de forma imanente as suas consequências na ação. Na verdade, no sistema português os bons princípios e as intencionalidades corretas são largamente dominantes no discurso oficial, em todos os planos do currículo e da educação. Mas escasseia a visibilidade analítica dos modos como tais princípios ou intencionalidades de facto orientam as ações, ou o que poderá ser feito no plano da ação estratégica para que venham a orientar. Evidencia-se pouco a consciência, indispensável a qualquer processo gestor, de que a ação é complexa e se joga na multiplicidade de variáveis que marcam os contextos, quer coletivos quer pessoais, e que essa complexidade requer uma gestão estratégica e regulação constante das ações postas em marcha- para cumprir com os princípios em que se sustentam.

No plano *micro*, das ações de ensino, o termo *estratégia* é abundantemente convocado no dia-a-dia dos professores, Mas quando se procura debater com professores onde residiu a orientação estratégica – por exemplo, como se obteve maior participação de alunos na aula, de que forma se convocaram tarefas estimuladoras de concentração, como se procurou gerar articulação das tarefas com conceitos, ou com interesses prévios - verifica-se uma dificuldade persistente (Roldão 2009).

Outra vertente desta distância reside na genuína decepção que alguns professores expressam quando os alunos não respondem positivamente a determinadas estratégias suas tidas por boas. Prevalece a mágoa, mas raramente se faz a passagem para a análise – porquê? onde falhou ou teve sucesso? Porquê?. O argumento mais usado é, pelo contrário, a estranheza perante o facto de, perante um bom princípio pedagógico (por

exemplo, gerar trabalho colaborativo) os alunos tenham respondido mal a um trabalho de grupo. Estas constatações são geradoras de desânimos. O que mais raramente se faz é desencadear um processo analítico do modo como a tarefa foi proposta, organizada e gerida pelo professor, para aqueles alunos concretos e face à finalidade visada. Pressupõe-se em geral que a proposta traduz um bom princípio e não se cuida de atender ao modo da sua construção e adequação num contexto concreto (Roldão, 2009).

#### **4. As complexidades da teoria curricular – ou fatores de distanciamento entre o quadro de análise e o seu objeto.**

Nas secções anteriores desta análise procurou-se consubstanciar um conjunto de distâncias que recorrentemente marcam a prática organizacional, curricular e docente. Assumindo a escola como uma instituição curricular e a profissão docente como exercício da deliberação curricular no contexto da escola, importa ainda situar o campo teórico que se debruça sobre as questões do currículo como uma estrutura teorizadora que também, porventura, institui um outro modo de distanciamento que se situa no campo epistemológico. A teoria curricular como campo de conhecimento no interior da área da Educação, tem sido atravessada por múltiplas tendências que se ancoram, em épocas diferentes, na racionalidade técnica, prática ou crítica. Da evolução destas tensões emerge mais recentemente um campo teórico designado em muitas sedes académicas como Estudos Curriculares (Pacheco, 2005).

No plano de análise que neste texto adotamos, é importante notar que esta multiplicidade de tendências teóricas que se agregam neste domínio, e sem subestimar a sua diversidade, têm contudo como linhas mais estruturantes ao longo do século XX duas visões que também elas estabelecem dois extremos, gerando uma distância de leituras no que respeita à discussão curricular: de um lado, a visão marcadamente tecnicista, herdeira do behaviourismo e das influentes conceptualizações de Ralph Tyler, assentes numa tecnicidade operacional estrita, que remeteram o entendimento do currículo e do desenvolvimento curricular para o terreno da pura técnica, instrumental para a proclamada eficácia; por outro, na esteira dos movimentos reconceptualistas afirma-se uma linha interpretativa suportada sobretudo pela sociologia do currículo (Apple, 1997; Popkewitz, 1991) que privilegia a leitura macro do currículo enquanto

expressão, e também construção, de poder e conflito de interesses e culturas em presença nas sociedades. (Gaspar e Roldão, 2007).

Por outro lado ainda, um outro foco de tensão atravessa o campo teórico do currículo, justamente em torno da natureza do conhecimento a privilegiar num tempo de massificação da educação. Michel Young, ele próprio um sociólogo do conhecimento que propôs nos anos 1970 uma rutura com o paradigma disciplinar clássico do currículo, em favor de abordagens integradoras de outros saberes ligados à experiência, tem nas duas últimas décadas revisto e revisitado este seu posicionamento, argumentando em favor da importância de preservar a centralidade curricular dos saberes instituídos nas disciplinas que, na sua leitura, corresponde ao que designa por *powerful knowledge*, que não deverá ser apenas privilégio de poucos, como tem sido o padrão clássico da educação escolar (“knowledge of the powerful”), mas não deverá tão pouco ser substituído por saberes experienciais que, na sua leitura, são de outra natureza, estão ligados ao senso comum e não competem à escola (Young, 2010).

A questão curricular que aqui convocamos não se centra nessa importante discussão em curso, geradora de grande controvérsia e confronto. Mas sim na simplificação que tem resultado da distância entre as duas linhas extremas que atravessaram as tendências dos Estudos Curriculares: de um lado, uma visão estreita e tecnicista da construção e do desenvolvimento do currículo, que encoraja o papel apenas executante e técnico face a um currículo prescrito, e a conseqüente demissão de as escolas e professores se posicionarem como co-autores do currículo, autores do processo de ensino e gestores da promoção das aprendizagens curriculares necessárias aos alunos; na linha interpretativa crítica (Kemmis, 1993), pelo contrário, situa-se a teorização do currículo ao nível da sua leitura em termos sociológicos, apela-se a uma meta-análise pertinente do conceito e práxis curricular, dimensão essencial para a deliberação curricular sustentada. Todavia, a tendência para opor estas duas leituras – em lugar de construir a sua complementaridade - vem empobrecendo a capacidade dos professores, sobretudo no plano da sua formação, na medida em que a necessária valorização do conhecimento teórico interpretativo do currículo, numa lógica de racionalidade crítica, por parte dos profissionais que com ele trabalham, é essencial na solidez do seu conhecimento profissional. Mas não pode nem deve por isso prescindir-se da competência, necessariamente técnica, relativa à construção dos processos de ensino que medeiam o desenvolvimento do currículo, fundados num consistente

conhecimento teórico dos seus significados sociais e políticos, na medida em que são estes profissionais, os professores, que operacionalizam o currículo com vista a uma desejada eficácia dos seus propósitos, tão generalizada quanto possível.

O campo da teoria e da investigação curricular, que se constitui como macro-estrutura conceptual necessária à produção de pensamento científico sobre o currículo, expressa também uma representação das distâncias sobre as quais acima refletimos. Pela dicotomização epistemológica da vertente crítica (analítica e interpretativa) *versus* a vertente técnica (operacional e prática), gera-se uma quase incomensurabilidade entre os dois paradigmas, no sentido Kuhniano. Estas fraturas no plano teórico, que refletem a história complexa do conhecimento curricular, como campo e como objeto de estudo, processo que, como em todas as áreas do saber, resulta de uma complexa construção social.

Em termos de saber em uso, este cenário acaba por contribuir para cercear uma mobilização mais eficaz e integradora das diferentes racionalidades curriculares, quer na análise crítica de que o currículo deve ser alvo, quer na operacionalização do currículo pelos professores e líderes educativos, agravando as outras distâncias acima debatidas, nomeadamente a da visão praticista da ação docente face a uma perspectiva que se pretende mais teorizadora e reflexiva.

Retomo, em jeito de síntese, a análise que fiz noutra sede, já referida, desta centralidade da teorização no exercício da docência - essa profissão de que depende para tantos a possibilidade de aceder ao conhecimento que é afinal a substância do currículo. Não há lugar na ética profissional docente para ignorar esse compromisso com o conhecimento, sem o qual os que não forem bem sucedidos dificilmente serão realmente incluídos como cidadãos de pleno direito nas sociedades atuais.

A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão, tanto mais necessária quanto o mundo atual, dito sociedade da informação, está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos de conhecimento para todos. Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos. (Roldão, 2007,p.102)

## Referências

- Apple, Michael (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Bachelard, Gaston. (2005). *A Formação do Espírito Científico : contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (tradução Estela dos Santos Abreu) - Rio de Janeiro : Contraponto (1ª ed 1996; original 1938).
- Barroso, João (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In Joaquim Machado e José Matias Alves (orgs) *Melhorar a Escola- Educação para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 91-111). Porto: Universidade Católica Editora.
- Educação para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 57-68). Porto: Universidade Católica Editora.
- Freire, Paulo (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, Ivone e Roldão, Maria do Céu (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gimeno Sacristán, José (1995) Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: António Nóvoa(Org.) (1995). *Profissão professor*. pp. 63-92. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora
- Kemmis, Stephen (1993). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Pacheco, José Augusto (2005). *Estudos Curriculares- para uma compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Popkewitz, Thomas (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press
- Rodrigues, Maria de Lourdes (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta, 1997
- Roldão, Maria do Céu (1998). Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES, 1, nova série, 79-88*.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação , n° 34, 94-103 (jan/abril 2007)*.

- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino –o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, Maria do Céu (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs) (2010)- *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, pp 25-42. Curitiba, BR: Champagnat Editora –PUCPR.
- Roldão, Maria do Céu (2014). Currículo, Didáticas e Formação de professores – a triangulação esquecida? In Maria Rita Oliveira (org.) *Professor: Formação, Saberes e Problemas* , pp.91-103. Porto: Porto Editora. Coleção Educação e Formação
- Sousa, Francisco (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Poro: Porto Editora.
- Young, Michael (2010). The future of education in a knowledge sociey-The radical case for a subject-based curriculum. *Pacific-Asian Education-The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, 2010, Volume 22, Number 1, 21-32*.
- Zabalza, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.





# The role of a Catholic University

## The Role of a Catholic University in the Formation of Whole Young Adults: Campus and Community Involvement and Social Awareness in University Students<sup>1</sup>

Ricardo Arturo Machón, Ph.D., Lauren Cullen, B.A., Carlee Kreisel,  
Alyana Roxas, B.A., and Pamela González, B.A.

Loyola Marymount University  
Los Angeles, California  
United States of America

### Abstract

The Youth Cultures study was conducted by IFCU's Center for Coordination of Research in the spring of 2012. Over 70 universities were invited to participate, including Loyola Marymount University. The survey assessed the values, aspirations, experiences and cultural backgrounds of first and fourth year students attending Catholic universities worldwide. In this paper we will examine the relationship between students' involvement in social-service/religious organizations and their degree of social awareness and orientation. We hypothesize that those students who are more involved in social-service/religious groups will tend to show a greater and more ethical sense of

---

#### <sup>1</sup> Author Notes

Ricardo Arturo Machón, Ph.D. is Professor of Psychology at Loyola Marymount University (LMU). The following students at LMU significantly contributed to the conceptualization of the research project and co-authored this manuscript—Lauren Cullen, B.A. (class of 2013), Carlee Kreisel (current undergraduate student, class of 2015), Alyana Roxas, B.A. (class of 2014), and Pamela González, B.A. (class of 2014). Professor Machón dedicates this article to his past, present and future students, who inspire him.

An early and preliminary version of this paper was presented at the International Federation of Catholic Universities' 4<sup>th</sup> IFCU International Psychology Congress held at Pontificia Universidad Católica Argentina in Santa María de los Buenos Aires, Argentina, 10-12 April 2013.

Correspondence concerning this article should be addressed to Ricardo Arturo Machón, Ph.D., Department of Psychology, Loyola Marymount University, 1 LMU Drive, Los Angeles, CA, 90045-2659. USA. Phone: 1-310-338-1766. Email: [Ricardo.Machon@lmu.edu](mailto:Ricardo.Machon@lmu.edu).

social awareness and orientation. These differences will tend to increase from first year to fourth year. The results show that student involvement in service/religious oriented groups is significantly related to increased sense of social awareness and ethical and pro-social behavior. We observe that for those involved in service/religious activities, growth appears to occur from first to fourth year in Loyola Marymount students, in not only the expression of increased social awareness of issues and concerns of social equality but also in establishing a priority in their future plans to dedicate portions of their lives to real and meaningful social action. The strengths and limitations of the cross-sectional design of the survey are discussed. The findings are interpreted as supporting the important role that a value-driven education plays in the formation of “whole students” inspired to lead and create a more just society.

**Keywords:** Catholic higher education, Ignatian pedagogy, campus involvement, social awareness, development of the whole person, first year university students, fourth year university students.

### **The Role of a Catholic University in the Formation of Whole Young Adults: Campus and Community Involvement and Social Awareness in University Students**

What is the proper role of a Catholic university in helping to form compassionate and ethical leaders for society? Is the primary role of a university simply to train competent students for successful jobs and careers or should there be an “added value” to a Catholic education in providing a supportive platform and experiences in order to inspire students to be agents of social change? The theme of this inaugural issue of EDUCA, the IFCU International Education Journal, is *distances or life journeys in education*. In a fragmented world of “haves” and “have nots”, materialism, consumerism, narcissism and self-entitlement, this theme of *distances or life journeys in education* challenges the audience to reflect on the following questions— how can higher education and Catholic institutions in particular, meaningfully contribute to educating young adults to grow into ethical, caring and competent leaders of tomorrow? How can higher education support the cognitive, social, emotional, and moral

development of “whole” students during their critical years of young adult formation? How can the programs and curricula of Catholic educations inspire our students to become the best versions of their potential selves along their *journey* in life?

This paper will examine how the mission of a Catholic University may help form whole students who will themselves be inspired to address the challenges and inequities of our contemporary society. We intend to examine the relationship between Loyola Marymount students’ involvement in social-service/religious organizations and their degree of social awareness and orientation in the context of the IFCU Youth Cultures study, a worldwide survey conducted under the auspices of the International Federation of Catholic Universities, Center for Coordination of Research.

The specific aims of this article are to:

- Examine the role of a Catholic university in training future leaders of tomorrow who will be inspired toward prosocial and altruistic solutions to social fragmentation and vulnerability
- Engage in a self study of Loyola Marymount University students through results from the IFCU/FIUC Youth Cultures study and to examine whether they reflect the aspirations of our Catholic, Jesuit and Marymount inspired mission
- Reflect on the mission of Catholic institutions and their critical role in helping train future leaders who will address the challenges and inequities of our contemporary society

### **Increasing Narcissism and Self-Entitlement in our Youth?**

Recent findings point to a troubling trend in our society. Previous research by Konrath, O’Brien and Hsing (2011) notes that there seems to be a decline in empathy among college students who are less likely than those in the 1970’s and 1980’s to agree with statements indicating that they have empathy and concern for those less fortunate than themselves. The authors state that today’s cohort of young adults appear to be the most individualistic and self-centered in recent history. Research by Twenge and Foster (2010) found that from the 1980s to the first decade of the new millennium there has been growing levels of narcissistic personality traits in American college students, who tend to view others in terms of their usefulness instead of as equal partners in a

relationship. This can also be seen in recent societal behaviors and attitudes: in 2006, 81% of eighteen to 25 year olds stated that getting rich was among their generation's highest goals, while only 30% reported helping others as their most important goal (Pew Research Center, 2007). Bickford and Reynolds (2002) note that many college students lack the kind of social and historical awareness that eventually leads to social change, thinking of social change movements as things of the past and things that don't require human intervention.

There are not only troubling trends in attitudes but in actions as well. Sixteen to 24 year-olds in the U.S. are the least likely age group to volunteer (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2013). Astin, Astin, and Lindholm's (2011) measure of Charitable Involvement, consisting of seven items assessing volunteerism and charitable actions, found that this measure shows a decline in the college years. They found that from freshman year to junior year there is a decrease in all types of community service activities.

In the present study we aim to examine the critical role of a higher education in relation to the promotion of more prosocial and altruistic factors among its students. In doing so, we aim to identify certain empathy-increasing aspects of a Catholic college education that, if implemented, might decrease the widening gap between the socially aware and the self-entitled.

### **Social Awareness**

An appropriate construct to consider in the midst of these findings is social awareness. The ability to adopt one another's perspective, an aspect of social awareness, is key in being able to empathize with others (Davis, 1983). Greenspan (1981) states that people who are socially aware are able to behave in a more sensitive and effective manner than those who are not socially aware.

In past literature, social awareness does not appear to have a clear-cut definition. Greenspan (1981) offered the following definition of social awareness, "the individual's ability to understand people, social events, and the processes involved in regulating social events" (p. 18). He proposed a model of social awareness consisting of three component abilities; social sensitivity, social insight, and social communication. These components were further divided into the following constructs: role-taking, social

inference, social comprehension, psychological insight, moral judgment, referential communication, and social problem solving. Black and Langone (1997) attribute specific characteristics to each of the three components; *sensitivity* as a perceptual component, *insight* as an interpretation component, and *communication* as an action component. Sheldon (1996) developed a Social Awareness Inventory consisting of eight different kinds of social awareness but did so regarding social awareness as purely cognitive. On the other hand, researchers like Lucas and Schmitz (1988) regard social awareness as something closely tied to knowledge of current events and being well-informed citizens. Focusing only on the action and behavioral aspect of social awareness, Dinev (2008) defines social awareness in terms of citizens' behavior and active involvement in their communities and in government policies. Green and Kamimura (2003) similarly focus on the action component of social awareness, measuring it in terms of standing up for social justice, promoting environmental awareness, promoting social tolerance, and making purchasing decisions on the basis of a company's ethics. Tsui (2000) collected case study data on college students, school faculty, and administrators interpreting statements from students like "I have gained more of a world view, more of an understanding of people," to be indicative of social awareness and statements that the student body is "very active in social and political causes and interested in changing the world" and being "concerned about issues of social justice" to be reflective of socially aware students. Unlike some of the previously mentioned definitions and measures of social awareness, Tsui (2000) and Black and Langone (1997) regarded the concept as consisting of multiple components similar to Greenspan (1981). For the context of this paper, all definitions and measurements of social awareness have been considered but given that the latter two, in addition to Black and Langone (1997), regard social awareness in a broad manner and tap into its multiple facets, their work has been used as the primary references in this study's understanding of social awareness.

### **The Critical Role of Higher Education**

Social awareness is important to develop especially during the impressionable college years when students are exposed to a variety of social issues and begin to shape who they are as adults. This period of adolescence is a crucial time period in terms of

social and ethical human development. How might higher education help address the decreasing societal empathy during the fruitful years of late adolescence and young adulthood? i.e., college years? Greene and Kamimura (2003) note the importance of higher education institutions motivating students to develop social awareness in order to enable them to reach out to their broader communities on social issues. Tsui (2000) found that a campus culture rich in social and political awareness seems to be conducive to the development of critical thinking skills. In a study conducted by Padgett (2012), it was found that the first year of an undergraduate education is a critical node, which furthers the development of altruistic and socially responsible behavior in college students. Padgett measured altruism and socially responsible behavior (ASR) scores in students, pre-college and post-first year. Various aspects of the college experience within the first year were shown to influence ASR scoring. For example, each one-unit increase in a students' integration of ideas, information, and experiences from the classroom into their daily lives significantly increased their ASR. This exemplifies the vitality of classroom information and experience into the personal development of students' social and ethical development. In addition, participation in diversity experiences was significantly and positively related to ASR. Thus, a balanced combination of both enriched classroom experiences and outside-of-classroom participation in diversifying activities and groups can enhance a "more whole" development of students.

A major study conducted by Astin, Astin and Lindholm (2011), with a national sample of over 14,000 U.S. students, has revealed that over the period of the college education from first year to third year, there are significant areas of personal growth and development related to social awareness and altruism. Participation in campus involvements such as living on campus, participating in student government, discussion of religion with others, and participating in clubs and organizations were correlated with enhanced qualities of caring and relatedness to others. Astin et al. reasoned that these findings could be due to the fact that all of these experiences are likely to expose students to others who may hold diverse perspectives. This is further supported by the correlation between growth in global citizenship with self-rated ability to get along with other races and cultures as well as a commitment to promoting racial understanding. As students were more exposed to others as well as their issues and concerns, they were more likely to integrate those issues as their own and develop a more altruistic perspective. Participation in offerings with a spiritual aspect such as service learning,

interdisciplinary courses, study abroad, self-reflection, and meditation were also shown to promote positive development.

### **The Critical Role of Campus and Community Involvement**

Research has revealed that certain aspects of a higher education, such as service-learning courses, attend to these aspects of ethical and altruistic social development. One important aspect of education at a Catholic university is the integration and promotion of social justice into the lives and education of students. This is evident through the presence of service learning courses that integrate classroom concepts with real-world service experiences and solidify their relationship through personal and group reflection. It is from this aspect of engaging in service and reflection that we were interested in seeking to understand how the presence or lack of service in one's college career affects their growth in the area of social awareness and altruism. In a study conducted by Lies, Bock, Brandenberger & Trozzolo (2012), change in this area of development, most particularly in moral reasoning, was measured over the span of participation in a service-learning course. Results revealed no selection effect, such that students originally deemed to have higher moral reasoning scores were not more likely to choose to participate in a service learning experience. However, most interestingly, those enrolled in the service learning experience showed greater improvement in their moral reasoning scores than those not enrolled as compared to pre-test scores. This explicitly exemplifies that the presence of service and reflection, as a service-learning course would offer, improves students' social skills in the area of moral reasoning.

### **The IFCU Youth Cultures Study**

The Youth Cultures study was conducted by IFCU's Centre for Coordination of Research in the spring of 2012. Over 70 universities worldwide were invited to participate, including Loyola Marymount University. The final sample included 16,588 students drawn from 54 universities in 33 countries. The survey assessed the values, aspirations, experiences and cultural backgrounds of first and fourth year students attending Catholic universities worldwide. After collecting additional institutional data

in spring 2013, results from this survey have allowed us to examine the potential role of the curriculum and learning experiences of first and fourth year students attending the Catholic university of Loyola Marymount. In this publication we will specifically examine the relationship between students' involvement in social-service/religious organizations and their degree of social awareness and orientation.

### **Hypotheses**

We hypothesize that those students who are more involved in social-service/religious groups will tend to show a greater and more ethical sense of social awareness and orientation. These differences will tend to increase from first year to fourth year.

### **Method**

#### **Participants**

Participants (60 males [29.4%] and 144 females [70.6%]) were comprised of first year (N=108; 52.9%) and fourth year (N=95; 46.6%) undergraduates (one student did not identify their year in school), between the ages of 18 and 26 ( $M = 19.93$ ,  $s.d. = 1.7$ ), attending Loyola Marymount University (LMU), a private Catholic institution in Los Angeles, California. Of these, 85 participated in the spring of 2012 and 119 participated in the spring of 2013. Of the spring 2012 participants, 8% were Asian/Pacific Islander, 9% were Black/African American (non-Hispanic), 54% were Caucasian/White, 1% was Native American, 23% were Latino/Hispanic (all races), and 5% identified as multiracial. Of the spring 2013 participants, 15% were Asian/Pacific Islander, 7% were Black/African American (non-Hispanic), 49% were Caucasian/White, 1% were Native American, 20% were Latino/Hispanic (all races), and 8% identified as multiracial. Ethnicity distribution seems to be similar between the spring 2012 and spring 2013 samples. In comparison to the general LMU population, our participant demographics were representative with regard to race/ethnicity; the sample contains a slight overrepresentation of females.



Three different methods were used to recruit participants in both spring 2012 and spring 2013 semesters- (1) the LMU Psychology Department's Human Subject Pool, in which participation is required of students enrolled in introductory psychology courses, as part of the social science portion of the university's required "Core Curriculum"; (2) students enrolled in various lower and upper division courses (for non-majors and majors) who were offered "extra credit"; or (3) a chance to win one of several \$50 raffles in exchange for participation.

### **Materials and Procedure**

Participants were asked to complete the IFCU Youth Cultures survey online. Within this survey there are 85 sets of questions which include the following domains: Personal Data, Parental Background, Personal Activities and Interests, Satisfaction with Life and Self-Esteem, Perception of the World/Politics, Most Important Aspects in Life and Personal Identity, Family and Intergenerational Relations, Significant Others, Friends, Social Networks, Interactions with Others, Partner Relationships, Work, Value Orientation and Ethics, Religion, Confidence in Institutions, University, and The Future. Upon sign up, participants received an online link to this survey via email. All responses were recorded anonymously and kept in a password-protected database.

### **Results**

In order to test our hypotheses, we conducted two types of analyses. An analysis of variance (ANOVA) was conducted in order to determine the effect of academic year (1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> year) and involvement (no and yes) in a service/religious oriented group on social awareness levels. Chi square analyses were also conducted in order to assess the relationship between academic year and social awareness levels as layered by involvement in a service/religious oriented group. Degree of involvement in a service/religious oriented group was determined by examining the degree of involvement in the following social/religious groups: (1) religious group; (2) volunteer in a non-governmental organization (NGO) working for the poor, sick or other underprivileged groups; (3) defense of human rights organizations; (4) feminist

organization; and (5) ecologist/environmentalist organization. The distribution of degree of involvement is as follows: 42% (N=86) not involved at all; 31% (N=63) involved in only 1 activity; and 27% (N=55) involved in 2 or more activities. For purposes of the results that are presented below, we combined the values of 1 or more into one category of “yes involved” for purposes of increasing the power of the analyses. The results are comparable when analyses were conducted using no, little (1 activity) and high (2 or more) involvement in service/religious activities.

***Social Awareness Analyses- Aims/Goals Having Meaning in Students' Lives:***

Participants were asked to rate their level of agreement (on a scale from 1 to 6, 1 being least agreement and 6 being most agreement) with identifying “**contributing to change society**” as an aim which has meaning in their life. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for academic year on social awareness was found such that fourth year students ( $M = 5.11$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than first year students ( $M = 4.56$ ),  $F(1, 198) = 12.4$ ,  $p = .001$ . A significant main effect for involvement on social awareness was also found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.09$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those not involved in these types of groups ( $M = 4.43$ ),  $F(1, 199) = 18.5$ ,  $p = .0001$ . We found no interaction between these variables,  $F(1, 196) = 1.48$ ,  $p = .23$ .

Similarly, participants were asked to rate their level of agreement with identifying “**help the poor and disadvantaged**” as an aim that has meaning in their life. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who were involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.00$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those not involved in these types of groups ( $M = 4.04$ ),  $F(1, 199) = 34.4$ ,  $p = .0001$ . No second main effect for year was found,  $F(1, 198) = 2.7$ ,  $p = .10$ , nor was there an interaction,  $F(1, 196) < 1.0$ ,  $p = .40$ .

In an effort to reverse-test our hypotheses, we analyzed participants' levels of agreement with identifying “**earning a lot of money**” as an aim that has meaning in their life. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are not involved in service/religious oriented groups ( $M = 4.58$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those involved in these types of groups ( $M = 4.18$ ),  $F(1, 199) = 5.4$ ,  $p = .021$ . A non-significant trend in the form of a main effect

for year was found such that first year students ( $M = 4.50$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than fourth year students ( $M = 4.17$ ),  $F(1, 199) = 3.8$ ,  $p = .053$ . No interaction was found,  $F(1, 196) < 1.0$ ,  $p = .79$ .

Likewise in a similar effort to reverse-test our hypotheses, we analyzed participants' levels of agreement with identifying "**the search for pleasure**" as an aim that has meaning in their life. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are not involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.16$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those involved in these types of groups ( $M = 4.80$ ),  $F(1, 198) = 4.2$ ,  $p = .042$ . No second main effect for year was found,  $F(1, 197) = 2.6$ ,  $p = .109$ , nor was there an interaction,  $F(1, 195) < 1.0$ ,  $p = .489$ . The direction of these latter results is consistent with our primary hypotheses.

**Social Awareness Analyses- Choices of Future Jobs:** Participants were asked to rate their level of agreement with identifying the aspect of "**allowing me to do something which helps to better the lives of others and solve some of their problems**" as important in their choice of a job. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for year on social awareness was found such that fourth year students ( $M = 5.28$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than first year students ( $M = 4.81$ ),  $F(1, 195) = 9.7$ ,  $p = .002$ . A significant main effect for involvement on social awareness was also found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.32$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those not involved in these types of groups ( $M = 4.62$ ),  $F(1, 195) = 22.2$ ,  $p = .0001$ . We found no interaction between these variables,  $F(1, 193) = 1.5$ ,  $p = .22$ .

Participants were also asked to rate their level of agreement with identifying the aspect of "**give me the certainty that I am doing something useful for others and contributing to make a better world for all**" as important in their choice of a job. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.28$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those not involved in these types of groups ( $M = 4.77$ ),  $F(1, 195) = 10.4$ ,  $p = .002$ . No significant main effect for year was found,  $F(1, 195) = 3.1$ ,  $p = .079$ , nor was there an interaction,  $F(1, 193) < 1.0$ ,  $p = .322$ .

In an effort to reverse-test our hypotheses, we analyzed participants' levels of agreement with identifying “**offer possibilities of earning a high salary and in time to accumulate a large fortune**” as important in their choice of a job. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for year on social awareness was found such that first year students ( $M = 4.85$ ) tended to have a higher score of a agreement with this statement than fourth year students ( $M = 4.46$ ),  $F(1, 195) = 5.8, p = .017$ . A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are not involved in service/religious oriented groups ( $M = 4.89$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those involved in these types of groups ( $M = 4.51$ ),  $F(1, 195) = 5.1, p = .025$ . No significant interaction was found,  $F(1, 193) > 1.0, p = .623$ . The direction of these latter results in consistent with our primary hypothesis.

***Social Awareness Analyses- How the University Changed Students' Future Plans or Ways of Thinking:*** Participants were also asked to rate the extent to which their experience at the university has helped them to change their plans for the future and their ways of thinking and acting in the aspect of their “**commitment to help the socially disadvantaged.**” Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 4.67$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those not involved in these types of groups ( $M = 3.26$ ),  $F(1, 187) = 47.7, p = .0001$ . No second main effect for year was found,  $F(1, 187) = 2.4, p = .121$ , nor was there an interaction,  $F(1, 185) = 1.99, p = .16$ .

Similarly, participants were asked to rate the extent to which their experience at the university has helped them to change their plans for the future and their ways of thinking and acting in relation to “**your understanding of the world's problems**”. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 4.40$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those not involved in these types of groups ( $M = 3.47$ ),  $F(1, 186) = 22.3, p = .0001$ . Another main effect for year on social awareness was found such that fourth year students ( $M = 4.33$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than first year students ( $M = 3.74$ ),  $F(1, 186) = 8.7, p = .004$ . No significant interaction was found,  $F(1, 184) > 1.0, p = .478$ .

Finally, participants were asked to rate the extent to which their experience at the university has helped them to change their plans for the future and their ways of thinking and acting in relation to **“your understanding of social problems”**. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 4.61$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than those not involved in these types of groups ( $M = 3.65$ ),  $F(1, 187) = 24.6$ ,  $p = .0001$ . Another main effect for year on social awareness was found such that fourth year students ( $M = 4.52$ ) tended to have a higher score of agreement with this statement than first year students ( $M = 3.95$ ),  $F(1, 187) = 8.2$ ,  $p = .005$ . No significant interaction was found,  $F(1, 185) > 1.0$ ,  $p = .867$ .

***Social Awareness Analyses- Student Change Undergone at the University:***

Participants were given a pair of statements which described possible changes that one may have undergone during the time they have been at college/university. They were asked to place their inclination toward either statement on a scale between 1 and 7; a 1 would indicate the greatest change at one end of the spectrum, while a 7 would indicate the greatest change in the other direction. It was determined that responses to the following items in the direction of the higher side of the scale (7) would indicate higher social awareness levels. On one item, participants were asked to place their agreement on a scale between **“I find more difficulties in relating to others than I used to”** on the 1 side and **“I now relate better to all kinds of people than I used to”** on the 7 side. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.53$ ) tended to have a higher rating on this question than those who are not involved in these types of groups ( $M = 4.76$ ),  $F(1, 184) = 10.0$ ,  $p = .002$ . A significant main effect for year on social awareness was found such that fourth year students ( $M = 5.58$ ) tended to have a higher rating than first year students ( $M = 4.91$ ),  $F(1, 184) = 4.9$ ,  $p = .028$ . No significant interaction was found,  $F(1, 184) = 1.7$ ,  $p = .188$ .

On another item, participants were asked to place their agreement on a scale between **“I now feel more than before that everyone should only look out for himself in life”** on the 1 side and **“I am now more certain than before that one should have concern for others and also count on them”** on the 7 side. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for

involvement on social awareness was found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.10$ ) tended to have a higher rating on this question than those who are not involved in these types of groups ( $M = 4.58$ ),  $F(1, 186) = 5.2, p = .024$ . A significant main effect for year on social awareness was found such that fourth year students ( $M = 5.30$ ) tended to have a higher rating than first year students ( $M = 4.53$ ),  $F(1, 186) = 7.7, p = .006$ . A significant two-way interaction between year and involvement on social awareness was also found,  $F(1, 186) = 7.1, p = .009$ . For first year students, those who are involved ( $M = 4.49$ ) and not involved ( $M = 4.57$ ) showed similar levels of agreement to fourth year students who are not involved ( $M = 4.60$ ), whereas fourth year students not involved showed higher levels of agreement ( $M = 5.67$ ).

On a final item, participants were asked to place their agreement on a scale between “**I have gained little understanding of the world’s problems since I started my studies**” on the 1 side and “**I have gained more understanding of the world’s problems since I am at college/university**” on the 7 side. Responses to this statement were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those who are involved in service/religious oriented groups ( $M = 5.40$ ) tended to have a higher rating on this question than those who are not involved in these types of groups ( $M = 4.83$ ),  $F(1, 185) = 4.3, p = .039$ . A significant main effect for year on social awareness was found such that fourth year students ( $M = 5.65$ ) tended to have a higher rating than first year students ( $M = 4.75$ ),  $F(1, 185) = 14.0, p = .0001$ . No significant interaction was found,  $F(1, 185) > 1.0, p = .677$ .

#### ***Social Awareness Analyses- Ranking of Top 3 Projects in the Next 15 Years:***

Participants were asked to identify their top three projected main projects in the next 15 years from a list of 14 options. Options included areas such as attending graduate school, getting a job, starting a family, owning a home, traveling, etc. We flagged the following three responses as indicators of social awareness: 1) spending a few years in a poor country or in a disadvantaged area in my own country working towards bettering the life of the population in that area, 2) finding the way to work towards a more just and equal society, and 3) getting involved in human rights, peace, green or other social movements. Participants were given a score from 0 to 3 depending on the number of these three responses they chose, and mean scores between groups were analyzed using an ANOVA. A significant main effect for involvement on social awareness was found such that those involved in service/religious oriented groups ( $M = 0.34$ ) tended to have a

higher score than those not involved in these types of groups ( $M = 0.14$ ),  $F(1, 201) = 7.4$ ,  $p = .007$ . There was no main effect for year on social awareness,  $F(1, 201) = 2.4$ ,  $p = .126$ , nor an interaction,  $F(1, 199) = 1.5$ ,  $p = .216$ .

**Social Awareness Analyses- Choice Between Freedom or Equality:** Finally, participants were asked to identify which of the following two opinions they felt is closer to their own: 1) I believe in freedom and equality have the same importance but if one has to choose between them I consider that **FREEDOM is more important**, that is, that each one may live freely and develop without obstacles, or 2) I believe in freedom and equality have the same importance but if one has to choose between them I consider that **EQUALITY is more important**, that is, no one be marginalized or excluded and that the gap between social classes be less wide. Results were analyzed using a Chi-square analysis, which determined a significant relationship between year and social awareness for those involved in service/religious oriented groups, Pearson  $\chi^2(1) = 9.6$ ,  $p = .002$ , 2-sided tail test. For those involved, a significantly higher proportion of fourth year students (53% or 27 out of 51) endorsed the statement of **EQUALITY** as being more like their own beliefs than the proportion of first year students (21% or 9 out of 42) who also endorsed it. There were no differences for those not involved, Pearson  $\chi^2(1) = 0.6$ ,  $p = .438$ , 2-sided tail test.

## Discussion

The findings summarized above show that student involvement in service/religious oriented groups is significantly related to increased sense of social awareness and ethical and pro-social behavior. We observe that for those involved in service/religious activities, growth occurs from first to fourth year in Loyola Marymount students. This growth is seen in the expression of increased social awareness, concern for social equality, and in the priority that dedication of their lives to real and meaningful social action has when considering future plans. We interpret these findings as supporting the important role that a values driven higher education plays in the formation of “whole students” inspired to contribute to the improvement of social inequality and fragmentation.

We acknowledge the following limitations to our study. The design of the Youth Cultures study is cross-sectional in nature in that different first and fourth year students

were surveyed. In an ideal longitudinal methodology, the same first year students would have been followed until their fourth year in order to track relative changes in their behavior, values and attitudes. Another limitation is the correlational aspect of the survey. Our findings and its interpretations are tentative since we are not able to state with reasonable certainty that changes from first year to fourth year in our students are primarily due to exposure to the ethos of the Loyola Marymount University experience. But the direction of these findings is very encouraging. A major strength of our study is the relative representativeness of our sample, reflecting our general student population relative to Race/Ethnicity. There is slight overrepresentation of females in our sample relative to the overall male-female distribution however. Additionally, it appears that the survey provides a relatively good snapshot of the values, backgrounds and aspirations of our current first and fourth year students. Our findings reflect a match between institutional goals and mission with the growth observed in our students.

Our findings can be understood from a developmental perspective as well. Developmental psychologist Robert Kegan (1994), as part of his Constructive Developmental Theory, identified three stages of cognitive and social development, which coincide with the time period in which students are attending college. These adolescent stages of development are ‘the Socialized Mind’ (level 3), ‘the Self-Authoring Mind’ (level 4), and ‘the Self-Transforming Mind’ (level 5). Kegan’s work has shown that most students entering college are at the level of ‘the Socialized Mind,’ which is characterized by the ability to internalize the moral system, norms and expectations of their culture in order to be well-adjusted and functioning within society. Within the next stage of ‘the Self-Authoring Mind,’ full development is marked by the ability to internalize two different perspectives while simultaneously being able to author one’s own point of view. Kegan’s research has shown that about one-half to two-thirds of the adult population has not reached this stage in development. In the light of these developmental processes, Palmer, Zajonc and Scribner (2010) argue therefore that the main focus of a liberal college education should be to further students’ development between stages three and four. Our findings appear to provide some suggestive support for students who, as a likely result of a Loyola Marymount education and experience, have made strides toward more “Self-Authoring” minds, bodies and souls.

The work of Astin, Astin and Lindholm (2011) has shown the important role played by a “whole” university experience which seeks to integrate learning in the classroom with opportunities for student involvement and integration, especially



volunteer opportunities. These forms of “engaged learning” allow students to develop their self-awareness and awareness of others as well as instances for development of empathy towards others. These “outside the classroom” involvements can help promote awareness and constructive altruism, thus allowing students the opportunity to connect their academics with community and real world applications. The platform afforded by a values-centered university experience can then provide unique and suitable occasions for students to develop as leaders who are reflective, principled, and empathic. In a study by Ferrari and Jason (1996), students worked on community-based projects that focused on research on smoking and chronic fatigue syndromes. They were able to work closely with people who were dealing with these issues. The active involvement in these community-based research projects provided students with an integration of field experience and research application as well as a heightened sense of “constructive altruism” for their community. Having these opportunities appears to create a sense of social responsibility in students, as they are able to work in depth with the issues. They are also able to see how the application of research methodology can be effectively applied even to societal problems. University educators can inspire students to help create a better world by providing them with platforms, which allow for the integration of academic and scientific skills with service orientations focused on community issues. Thus it is possible that exposing students to activities they can experience and reflect upon first hand, can promote greater altruistic values and behaviors.

### **Conclusions, Synthesis and Final Reflections**

We propose that universities should strive to create programs and curricula, which help bridge the transition to a more “whole” development— one that promotes diversity of perspectives and greater ethical sense in its students. We suggest that universities with a mission that strives to promote the development of the whole student and person (mind, body and soul), encourages learning (in all its forms), and supports the service of faith and the promotion of justice can be instrumental in helping students begin to move toward Kegan’s (1994) ideal and final 5<sup>th</sup> stage of social and cognitive development. In this ‘the Self-Transforming Mind’ stage, the person is not constrained by individualized viewpoints and is capable of multiple perspectives, even contradictory ones, and more nuanced and perhaps deeper understanding of social issues. And while

this final stage is relatively rare in the general population, mission and values based institutions of higher education (in particular Catholic ones) should strive to create sustaining platforms, bridges and scaffoldings that permit students to begin work toward that developmental ideal.

Kegan's work (1994) on the stages of "constructive development" points to the fertile soil that is represented by the minds, bodies and souls of our university students. This represents a unique and timely opportunity for our institutions of higher learning to prepare, to form and educate future leaders and parents who will carry on our respective missions and begin to solve the problems of our society.

Palmer, Zajonc and Scribner (2010) beautifully argue that the cultivation of university students outside of the classroom is quintessentially important. But is not enough just to simply encourage "engaged learning" opportunities. Such community-based learning has to be complemented with the Ignatian concept of "Contemplativus simul in actione" (*Latin* for, contemplative at the same time as in action), the notion of a thoughtful, creative and reflective engagement at the same time as one is "doing" and "serving" for the greater good (Barry & Doherty, 2002; Center for Ignatian Spirituality, 2012). And it is this striving for a seamless integration of thought, emotion, purpose and action for the greater good which may further in our students the internalization of social perspectives and perhaps help guide them towards Kegan's final stages of the "Self-Transforming Mind" (1994). Palmer, Zajonc and Scribner argue that it is through intellectual framing and reflection that students can truly create meaning in the experiences they encounter throughout the college years, and indeed for the rest of their lives (p. 108). And, they wisely remind us that, "long after [students] forget the content they learned, *who they have become* will endure and determine much of the character and quality of their contribution to society and the personal satisfaction they take in life" (p. 102; italics not in the original text but added for emphasis). And, as University educators and leaders, we must strive toward the development of our own "whole selves" and toward the development of our "whole institutions". And just as we seek to inspire our students to meaningfully live the spirit of "Contemplativus simul in actione", so to as institutions we must collectively practice this Ignatian key principle. This represents our greatest challenge, our greatest inspiration and our most noble mission—and finally, our greatest duty to our students, their children, and grandchildren to follow.

## References

- Astin, A. W., Astin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barry, W. A., & Doherty. (2002). *Contemplatives in action: The Jesuit way*. Mahwah, New Jersey: Paulist Press.
- Bickford, D. M., & Reynolds, N. (2002). Activism and service-learning: Reframing volunteerism as acts of dissent. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 2(2), 229-252. doi:10.1215/15314200-2-2-229
- Black, R. S., & Langone, J. (1997). Social awareness and transition to employment for adolescents with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 18(4), 214-222. doi:10.1177/074193259701800403
- Bureau of Labor Statistics (2014). *Volunteering in the United States, 2013*. Retrieved from <http://www.bls.gov/news.release/volun.nr0.htm>
- Center for Ignatian Spirituality. (2012). *Contemplativus simul in actione*. Los Angeles, CA: Loyola Marymount University.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Dinev, T. (2008). Internet users' beliefs about government surveillance The role of social awareness and internet literacy. *Proceedings of the Forty-First Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii*, 275. doi:10.1109/HICSS.2008.216
- Ferrari, J. R., & Jason, L. A. (1996). Integrating research and community service: Incorporating research skills into service learning experience. *College Student Journal*, 30(4), 444-451.
- Greene, S. R., & Kamimura, M. (2003, November). *Ties that bind: Enhanced social awareness development through interactions with diverse peers*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Portland, Oregon.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education*, 3, 1-39.

- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 15*(2), 180-198. doi:10.1177/1088868310377395
- Lies, J. M., Bock, T., Brandenberger, J., & Trozzolo, T. A. (2012). The effects of off-campus service learning on the moral reasoning of college students. *Journal of Moral Education, 41*(2), 189-199.
- Lucas, C. J., & Schmitz, C. D. (1988). Communications media and current-events knowledge among college students. *Higher Education, 17*(2), 139-149. doi:10.2307/3446763
- Padgett, R. D. (2012). The effects of the first year of college on undergraduates' development of altruistic and socially responsible behavior. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 72*(9A), 3139.
- Palmer, P. J., Zajonc, A., & Scribner, M. (2010). *The heart of higher education: A call to renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pew Research Center (2007). How young people view their lives, futures and politics: A portrait of "generation next." Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/files/2010/10/300.pdf>
- Shledon, K. M. (1996). The social awareness inventory: Development and applications. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(6), 620-634. doi:10.1177/0146167296226007
- Tsui, L. (2000). Effects of campus culture on students' critical thinking. *The Review of Higher Education, 23*(4), 421-441. doi:10.1353/rhe.2000.0020
- Twenge, J. M., & Foster, J. D. (2010). Birth cohort increases in narcissistic personality traits among American college students, 1982-2009. *Social Psychological and Personality Science, 1*(1), 99-106.

# **Una distancia en educación que atenta contra la democracia: el caso de la segmentación educacional en Chile**

Jorge Baeza Correa

Sociólogo, Doctor en Ciencias de la Educación  
Rector de la Universidad Católica Silva Henríquez  
Santiago, Chile.

## **Resumen**

El artículo da cuenta de un tema acuciante de la realidad chilena, las distancias que se generan por los procesos de segregación que presenta el sistema educacional del país. El texto se detiene en las distancias en los resultados escolares medidos en las pruebas nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA), que dan cuenta de grandes diferencias entre los diversos grupos socioeconómico; pero también avanza en las consecuencias que genera la segmentación escolar, en las distancias que trae consigo este fenómeno, al atentar contra la cohesión social y con ello al fortalecimiento de la democracia. Para el primer punto, se analiza la bibliografía chilena más reciente en la materia; mientras que para el segundo punto, se recurre a una investigación -del autor de este artículo- que da cuenta de la construcción y deconstrucción de la (des)confianza entre los estudiantes chilenos.

**Palabras claves** (Tesoro UNESCO): Política Educacional – Integración Escolar – Democracia Sociología del Estudiante.

### **Abstract**

The article addresses a pressing issue in Chile today, that is, the rising distance among socio-economic groups stemming from exacerbated segmentation in the country's education system. The first part of the text focuses on outcomes in standardized testing, including the domestic SIMCE and the international PISA, which reflect the enormous differences between and among these groups. The second part grapples with the consequences of this segmentation and the distancing and fissures it produces in social cohesion and efforts to strengthen democracy. On the former topic, the text reviews recent Chilean bibliography. On the latter, reference is made to research by the author of this article on the construction and destruction of (mis)trust among Chilean students.

**Keywords:** (UNESCO Thesaurus): Education Policy – School Integration – Democracy – Student Sociology.

Chile es un país que posee uno de los crecimientos económicos más significativos de las últimas décadas, dentro de las naciones en desarrollo. El avance de Chile a nivel de ingreso per cápita, de aumento del empleo, de disminución de la pobreza; como también de universalización de la escolaridad en primaria y secundaria, y en muchos otros indicadores, lo convierten para muchos, en un país ejemplar. A ello se suma, además, una recuperación de la democracia por la vía pacífica y una estabilidad política que hoy nadie cuestiona. Son estos mismos datos, lo que han posibilitado que Chile se convierta en uno de los primeros países no europeo, en ingresar como integrante a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

No obstante lo cierto de todas y cada una de las cifras que Chile puede demostrar en cuanto su desarrollo, su crecimiento está caracterizado por una profunda desigualdad, haciendo del país una población altamente segmentada, donde las distancias entre los más ricos y los más pobres, generan un malestar que crecientemente se manifiesta en protestas masivas en las calles del país.

El Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, sintetiza esta realidad con el siguiente juicio (PNUD 2012; p. 39): “el país presenta muy buenas cifras macroeconómicas, con un crecimiento económico del 6%, muy superior al promedio mundial. Asimismo, la tasa de desempleo cae bajo el 7%, y se observan aumentos considerables en el nivel de inversión y emprendimiento. Estas cifras son consistentes con una evolución positiva del Índice de Desarrollo Humano, que refleja los avances del país en los ámbitos de salud, educación e ingresos. El año 2011, Chile se ubica en el primer lugar de América Latina y el Caribe en Desarrollo Humano y en el 44 del mundo, mostrando un avance sostenido en el tiempo. Por el otro, sin embargo, estas cifras se acompañan de un malestar social que sorprende por la radicalidad de sus aspiraciones y por su ubicuidad. En cada hecho social de protesta o manifestaciones -desde los referidos a aspectos micro a los temas macrosociales- se advierte la estructura de una insatisfacción o un malestar social determinado por el modelo de sociedad configurado en los últimos treinta años. En la mayoría de ellos aparece como telón de fondo el fenómeno de la desigualdad”.

La Conferencia de los Obispos de la Iglesia Católica de Chile (CECH, 2012; p. 5), uno de los órganos más escuchados en el país, coincide plenamente con el diagnóstico del PNUD: “Chile ha sido uno de los países donde se ha aplicado con mayor rigidez y ortodoxia un modelo de desarrollo excesivamente centrado en los aspectos económicos y en el lucro. Se aceptaron ciertos criterios sin poner atención a consecuencias que hoy son rechazadas a lo ancho y largo del mundo, puesto que han sido causa de tensiones y desigualdades escandalosas entre ricos y pobres”. A lo que agregan los mismos Obispos (CECH, 2012; p. 5), este “modelo ha privilegiado de manera descompensada la centralidad del mercado, extendiéndola a todos los niveles de la vida personal y social. La libertad económica ha sido más importante que la equidad y la igualdad. La competitividad ha sido más promovida que la solidaridad social y ha llegado a ser el eje de todos los éxitos”.

Diagnostico que reiteran los Obispos (CECH 2014; p. 5), al caracterizar la realidad del país como punto de inicio de sus Orientaciones Pastorales 2014 – 2020: “Somos testigos de un hondo malestar social, de un clamor por mayor justicia social que atraviesa nuestro país. Junto a un claro crecimiento económico se mantiene una profunda desigualdad. Son numerosas las antiguas pobrezas que se mantienen, surgen nuevas pobrezas y también constatamos realidades de exclusión. Estos hechos están en la raíz del

malestar social y generan un clamor por mayor respeto a la dignidad de cada persona, por justicia social y por la defensa del bien común. El malestar social va acompañado de una crisis en las relaciones interpersonales. Crece la desconfianza en los demás y en las instituciones. Se va instalando una crisis de credibilidad que erosiona el tejido social”.

En Chile, según datos de la CEPAL (CEPAL 2014, p. 17), “la pobreza cayó 1,6 puntos porcentuales por año, pasando del 10,9% en 2011 al 7,8% en 2013, al mismo tiempo que la pobreza extrema disminuyó a un ritmo de 0,3 puntos porcentuales por año, del 3,1% en 2011 al 2,5% en 2013”. No obstante ello, en el más reciente estudio de caracterización socioeconómica de Chile, (CASEN 2013, 2014, p. 17), se indica que la distribución del ingreso monetario entre los hogares, según decil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2013), es el siguiente:

**Tabla 1** - *Distribución del ingreso monetario entre los hogares, según decil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2013)*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2,0%	3,7%	4,6%	5,7%	6,4%	7,8%	8,9%	10,9%	15,6%	34,4%

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social de Chile, Encuesta Casen 2013.

Datos que reafirman los diagnósticos antes señalados: un país que disminuye la pobreza pero no su desigualdad. Un país con una relación entre el ingreso autónomo recibido por el 10% de hogares de mayores ingresos y el correspondiente al 10% de hogares con menores ingresos, con un índice 10/10 de 29,1 y un coeficiente de Gini de 0,50. Distancia entre los más pobres y los más ricos en Chile, que constituye una de las distancias más amplias a nivel mundial.

En el campo de la educación, los datos que Chile puede exhibir en la OCDE, organismo al que ingreso con tanto orgullo, lo identifica también como uno de los países más desiguales del mundo en este campo. De un total de 65 países que rindieron la prueba PISA 2009, Chile es el segundo más segregado en su sistema educativo. El 30% de los alumnos de mayores recursos probablemente tendrán, durante toda su vida escolar, sólo compañeros de su mismo nivel socioeconómico. Lo mismo le sucederá a un estudiante del tercio de menores recursos. La posibilidad de que un colegio mezcle a niños de distintas realidades es casi cero. Los resultados de PISA 2012, reiteran una vez más lo ya constatado.



A este respecto el informe entregado por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2014, p. 7), indica que “el Índice de Nivel Socioeconómico y Cultural de los estudiantes chilenos (ESCS) tiene un impacto muy notorio -uno de los mayores entre los países participantes en PISA- sobre sus aprendizajes y sus logros en todas las áreas evaluadas por PISA”.

En el último Informe de “Panorama de la Educación” de la OCDE (2014a; p. 194), se indica a este respecto, que en promedio para “los países de la OCDE, el 15% de la variación en el rendimiento de los alumnos en matemáticas se atribuye a las diferencias en la situación socioeconómica de los estudiantes. Entre los países y las economías de alto rendimiento, este porcentaje oscila entre el 3% en Macao-China y el 20% en Bélgica. Por el contrario, en Bulgaria, Chile, Francia, Hungría, Perú, la República Eslovaca y Uruguay, más del 20% de la diferencia en el rendimiento de los estudiantes se puede atribuir a la situación socioeconómica de los estudiantes”. En el informe específico sobre Chile, en este Panorama de la Educación de la OCDE (2014b; p. 2), se indica que “los estudiantes de familias desfavorecidas tienen menos probabilidades de alcanzar altos niveles de rendimiento. Más del 23% de la diferencia en el desempeño del estudiante se puede atribuir a su condición socio-económica, mientras que el promedio en los países de la OCDE con relación a la situación socioeconómica es el 15%”.

En Chile en el año 1981, como bien resume Ismael Puga (211; p. 215), “el gobierno militar transfirió las escuelas públicas -hasta entonces dependientes del gobierno central- a los municipios (...) y estableció un sistema de subvención fija por alumno (...). En el mismo período se autorizó el financiamiento, por parte del Estado, de escuelas particulares a través de subsidios. Estas escuelas se denominaron particular subvencionadas, y tenían la limitación de no cobrar matrícula. Así, tanto municipios como sostenedores particulares compiten por los fondos públicos de educación. La asignación de recursos se rige teóricamente por las decisiones de las familias, estimulando la competencia entre los oferentes (...), en 1994 se autoriza el financiamiento compartido, es decir, se autoriza a los sostenedores particulares a complementar la subvención con cobros adicionales”.

Es importante agregar, que el subsidio en Chile no es un monto fijo por colegio; sino que a mayor número de estudiantes asistentes a clases, mayor subsidio recibe el establecimiento. De aquí, la competencia por atraer y retener a los estudiantes. Hay que

recordar, que el principio básico del modelo económico neoliberal de la dictadura, como bien lo recuerda Ismael Puga (211; p. 216), “se sustenta en el principio de libertad de enseñanza, que identifica como negativo el proceso de homogenización asociado a la administración centralizada de la educación, y como valor positivo que el Estado subsidie una diversidad de posibles proyectos educativos entre los que los hogares pueden escoger”.

La distribución de los estudiantes, por situación socioeconómica, en estos dos tipos de establecimiento, más un tercero los Colegios Particulares Pagados, es totalmente distinta. Los Municipales, aquellos que son financiados totalmente por el Estado, concentran preferentemente a niños y jóvenes de estratos sociales bajos; mientras que en los colegios particulares subvencionados, los que reciben un aporte del Estado, pero agregan a ello un pago directo de las familias que matriculan sus hijos en estos establecimientos (copago), se caracterizan por recibir estudiantes de grupos medios; por último, el tercer tipo de colegios, los privados, que son financiados totalmente por las familias de los matriculados, reciben casi exclusivamente a sectores altos socioeconómicamente de la población. Esta variedad en el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos a los que asisten los estudiantes, como indica la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2014, p. 7), se relaciona con “grandes diferencias en el logro de los mismos. Con frecuencia se aprecia que la diferencia en los aprendizajes logrados entre los estudiantes de establecimientos municipales y los de particulares pagados corresponde aproximadamente a 3 años de escolaridad”.

En las recientes pruebas nacionales para ingresar a las universidades en Chile (Prueba de Selección Universitaria, PSU 2015), nuevamente lo ya dicho se reitera. Como lo señala el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, en su informe de Admisión 2015 (CRUCH, 2015; p. 31), mientras que el promedio de los estudiantes de liceos municipales logran en la PSU en Lenguaje 470 puntos, los de colegios subvencionados 502 y los de particulares pagado 590; lo que se repite en la prueba PSU en matemática: 467, 501 y 608, respectivamente.

No obstante estas claras diferencias en los resultados, son numerosas las investigaciones que concluyen, como la de Puga (211; p. 229), que “la modalidad de la escuela donde se estudia no posee efectos directos (...) en el sentido de que, dada una posición inicial pareja, las escuelas públicas entregarían una formación y capacitación de

calidad similar que sus contrapartes. No encontramos, entonces, evidencia de que la gestión pública de las escuelas represente una desventaja en sí para los estudiantes”.

Las distancias que produce o que no atiende adecuadamente el sistema educativo chileno, son uno de los aspectos más preocupantes de su realidad. Chile es un país que posee un sistema educativo altamente segmentado, que genera dos situaciones muy complejas: (a) presenta oportunidades de aprendizaje muy diferentes a sus estudiantes, con enormes distancias en los resultados por nivel socioeconómico; (b) pero además, genera una distancia entre los grupos sociales al impedir que se encuentren entre ellos, lo que afecta la cohesión social y coloca en peligro la democracia.

#### **A.- Distancia entre Escuelas: segmentación del sistema escolar chileno.**

Los estudios sobre la segmentación escolar en Chile, son más bien reciente, así lo reconocen diversos trabajos tales como Treviño y otros (2011), MINEDUC (2012) o Brieba (2014); no obstante ello, no se puede dejar de reconocer la existencia de trabajos, como el de García-Huidobro y Bellei (2003), Montt, P. y otros (2006), García-Huidobro (2007), Baeza (2008) o Valenzuela (2008), que ya mostraban la desigualdad presente en el sistema escolar chileno y que anteceden una corrección en el sistema a través de una Ley del 2008, que establece la llamada “subvención escolar preferencial”. Antes de esa Ley, todos los colegios que recibían subvención del Estado, obtenían igual monto por estudiante, sin considerar su situación socioeconómica.

La subvención escolar preferencial, es un monto en dinero que el Estado entrega a los establecimientos educacionales particulares subvencionados por cada alumno prioritario que estudie en ellos con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que estos establecimientos entregan. Entendiendo como alumno prioritario, aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar adecuadamente el proceso educativo.

Este tardío interés por el tema de la segmentación, es producto seguramente, como lo sostiene Carrasco y otros (2014; p. 5), a que “durante los años 90, el foco de las políticas educativas estuvo puesto en mejorar la calidad de la educación, ampliar el acceso y la

duración de la enseñanza escolar, y reducir las brechas de aprendizaje entre los distintos niveles socioeconómicos. Sin embargo, en los últimos años la segregación ha adquirido una relevancia mayor a medida que han surgido cada vez más estudios e investigaciones locales, además de internacionales, que indican que nuestro país tiene uno de los sistemas educativos más segregados del mundo”.

La segregación, como lo define el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC 2012, p. 2) “dice relación con la separación de elementos según sus características diferenciadoras, formando grupos homogéneos internamente y heterogéneos entre sí. En un sentido social y amplio, la segregación se refiere a la desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales, ya sea entre unidades de organización diferentes (por ejemplo, escuelas), entre zonas geográficas, o en una combinación de ambos, tal que dichas diferencias de distribución afectan las probabilidades de interacción entre miembros de los diferentes grupos sociales”.

En opinión de Treviño y otros (2011; p. 36) en una definición comprehensiva se pueden identificar cinco dimensiones de la segregación: homogeneidad, exposición, concentración, centralización y aglomeración. “La homogeneidad consiste en la sub o sobre-representación de grupos minoritarios en distintos espacios. La distribución de los grupos minoritarios influye en la exposición de estos a grupos mayoritarios o dominantes. También los grupos más desfavorecidos pueden estar concentrados, ocupando un menor espacio per cápita que los mayoritarios (...). Finalmente, las comunidades desfavorecidas pueden estar aglomeradas en un gran enclave, o bien, dispersas en distintos enclaves pequeños de alta concentración”.

Teniendo presente esta definición amplia, es importante precisar que en el caso de Chile, la segmentación escolar está referida principalmente a grupos socioeconómicos; además, las diferencias son sobre todo entre establecimientos escolares, más que de diferencias al interior de una sala de clases. De aquí, que más de un autor define en Chile la segregación escolar, como la desigual distribución entre las escuelas, de estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas.

Se debe agregar a lo anterior, como lo sostienen Treviño y otros (2011; p. 36), que una “característica adicional es que la segregación, en la mayor parte de las ocasiones, no es una elección de los grupos minoritarios, sino más bien es impuesta por otros. En el caso

de la educación y la vivienda en Chile, el disímil funcionamiento del mercado, las desigualdades económicas y los bajos ingresos enclaustran a las personas desfavorecidas en ámbitos geográficos particulares y limitan sus posibilidades de elegir el barrio para vivir y la escuela para sus hijos”.

De hecho los datos indican, como señalan Flores y Carrasco (2013; p. 35), “no se sostiene afirmar que los padres de bajo nivel socioeconómico ‘prefieren’ establecimientos con peor rendimiento. Lo que ocurre es que todos los establecimientos que están en su horizonte de posibilidades (por cercanía o por costo) son de bajo rendimiento y en consecuencia no tienen más alternativa que preferirlos”.

En Chile las causas de la segregación escolar, son variadas, pero tiende a concentrarse principalmente en dos factores (Treviño y otros 2011, Mizala y Torche 2012a; Bellei 2013, Carrasco y otros 2014): razones financieras y la aplicación de métodos selectivos. Ambas obviamente se potencian entre sí.

En el sistema educacional chileno, como ya se indicó, los colegios particulares subvencionados reciben un aporte del Estado para su trabajo y pueden solicitar a las familias un pago mensual, que se suma a lo entregado por el Estado (copago); este copago, o financiamiento compartido, posee variaciones importantes en cuanto a monto, lo que desde ya estratifica socioeconómicamente a los colegios. De esta forma las familias con más dinero pueden hacer un aporte mayor que las más pobres, produciéndose con ello la segmentación escolar. Donde en los extremos está el cero pago (colegios municipales) y en el otro extremo, el 100% pagado por la familia y sin aporte del Estado, los colegios particulares. Los colegios particulares subvencionados con copago se distribuyen en el segmento intermedio.

Como sostienen Valenzuela, J. P. y otros (2013, p. 3), “los resultados muestran que, tanto a nivel socioeconómico como académico, la distribución de la segregación educativa adquiere una forma de ‘U’, con niveles altos de segregación en los extremos -especialmente en términos socioeconómicos- pero con un comportamiento de meseta relativamente estable y elevado en el centro de la distribución. Esto implica que son los estudiantes vulnerables y los de la élite los que se encuentran más segregados del sistema escolar, y que los grupos medios presentan una situación intermedia.

En una lectura no compleja de lo recién indicado, considerando los tres tipos de colegios como si fuera cada uno un todo, es fácil concluir con Arzola y Troncoso (2013; p. 19), que en Chile, “es en los colegios particulares subvencionados donde encontramos un alumnado más representativo de la diversidad socioeconómica de la población chilena. Más aún, es en los colegios con financiamiento compartido donde encontramos más de esta diversidad”. Planteamiento que se contradice con otros estudios, como el de Mizala y Torche (2012a), que plantean que Chile ha generado una forma particular de estratificación, donde, si bien los colegios particulares subvencionado atienden a familias de un amplio espectro socioeconómico, al interior de cada uno de los colegios el nivel socioeconómico de los estudiantes es muy homogéneo. Esto implica, como sostienen las investigadoras, que el sector particular subvencionado se ve inclusivo, porque hay todo tipo de colegios, es decir, desde colegios para la clase media acomodada hasta colegios para pobres. Sin embargo, la unidad de análisis relevante no es el tipo de colegio (subvencionado), sino el colegio en específico.

Las evidencias sobre esta materia en opinión de Treviño (2011; p. 39) son numerosas, “las escuelas públicas y las particulares subvencionadas que no cobran presentan cuerpos estudiantiles diversos o integrados, mientras que las escuelas particulares subvencionadas pagadas presentan estratificación de la población estudiantil basados en su capacidad de pago”.

Un segundo mecanismo es lo que dice relación a la selectividad. Si bien los establecimientos escolares mediante la fórmula del copago realizan ya una acción selectiva, en función de la capacidad de pago; ellos además, pueden ejercer una serie de procedimientos y establecer un conjunto de restricciones que permiten un alto grado de selectividad. Muchas veces exigencias académicas de ingreso y posteriormente de retención, favorecen una homogeneidad que facilita segregar.

Como sostiene Bellei (2013; p. 337), “ciertamente, la selección académica se complementa con la discriminación por precio (...) la selección académica parece operar como un ‘segundo filtro’ una vez superada la barrera económica”. A lo que se agrega, según el mismo investigador, Bellei (2013; p. 337), “un dispositivo adicional de segregación académica la expulsión de alumnos que presentan menor rendimiento o tienen características asociadas a él (como problemas de disciplina)”. En otras palabras, como

sintetiza el mismo investigador, la segregación académica opera mediante procesos de admisión-expulsión de alumnos.

Los estudios realizados en Chile, en este sentido, dan cuenta además que los principales afectados por la segregación socioeconómica y la segregación académica, son los estudiantes de sectores más vulnerables, lo que dificulta el logro de aprendizajes de calidad para estos sectores. Ernesto Treviño junto a otros investigadores (2014; p. 9), señalan al respecto que, “en general, los niños son ordenados de acuerdo a su desempeño escolar, pero dada la alta correlación entre características socioeconómicas de las familias y el rendimiento del estudiante, la segregación académica al interior de las escuelas podría implicar también que se observen ciertos grados de distribución no aleatoria entre los cursos según las características sociales de las familias de los estudiantes”.

Detrás de este mecanismo, se puede reconocer con Treviño y otros (2011; p. 40), que existe un “mercado educacional que ha propiciado que las escuelas compitan por atraer y seleccionar a los estudiantes que son más fáciles -y por tanto, más baratos- de educar. Se trata usualmente de aquellos con mejor nivel socioeconómico y padres más educados, motivados y comprometidos con la educación de sus hijos. A través de los sistemas de admisión las escuelas filtran a los estudiantes que, según las predicciones de la escuela, no garantizan un buen rendimiento, provocando así segmentación”.

En síntesis, siguiendo a Treviño y otros (2011; p. 44), “la selección de estudiantes y el financiamiento compartido profundizan la segregación, por lo que deberían desaparecer. La evidencia comparada muestra que los países con sistemas de vouchers han prohibido la selección y los cobros a las familias, y con ello han logrado conformar sistemas escolares socioeconómicamente integrados y con resultados académicos elevados”.

Es muy importante mencionar que Chile, durante el año 2014, ha iniciado un proceso de reforma educacional que busca superar estos dos aspectos mencionados: copago y selectividad. Se está avanzando a un sistema de gratuidad en la educación, que va a llevar a eliminar el aporte directo de la familia a la educación, y se abre con ello que las familias puedan matricular con mayor libertad (sin pasar por restricciones de copago); pero además, las nuevas leyes, exigen terminar con los procesos de selección, que en el caso del país, ya abarcaban la totalidad del sistema escolar. La gratuidad del sistema, va a llevar además, a impedir el lucro en la educación, ya que la educación se había convertido en un campo solo

regulado por la oferta y la demanda, permitiendo ganancias a los dueños de colegios con el aporte del Estado y el copago de las familias, sin importancia los niveles de calidad.

Este debate que se ha abierto en las políticas públicas sobre segmentación, ha puesto de manifiesto, que la penetración de este modelo es extraordinariamente profunda y es incluso defendido por los propios usuarios, que aceptan la segmentación con tal de obtener mejores logros escolares. Para Hernández y Raczynski (2010; p. 9), esta defensa obedece a que hay una distancia entre “los conceptos manejados por la política educativa sobre calidad educativa -que lo restringe a resultados en pruebas estandarizadas-, versus la concepción que manejan las familias, más amplia e integral y que incluye variadas dimensiones, dentro de las cuales los aprendizajes cognitivos no son únicos ni centrales. Al mismo tiempo, el desconocimiento a propósito del SIMCE que se ha plasmado como un argumento a favor de esta política no es unívocamente igual a desinformación, sino que evidencia la poca fiabilidad y frialdad que esos datos tienen para las familias, que de hecho son, para ellas, datos fácilmente manipulables y menos creíbles que lo que ellas ven y observan fuera de los colegios o escuchan de experiencias de cercanos y que les entregan visiones más integrales sobre lo que para ellas es la calidad educativa”.

Un segundo tópico relevante en este campo, en opinión de Hernández y Raczynski (2010; p. 9), es que “la segregación respondería no sólo a atributos propios de un sistema de subsidio a la demanda en que los establecimientos particulares subvencionados seleccionan entre los alumnos que postulan, sino que también a las estrategias y pautas de elección que despliegan las familias, arraigados en su posición dentro de la estructura social y el capital cultural de que disponen. En este sentido, son las familias que cuentan con más información, medios económicos y aspiraciones educacionales para sus hijos las que buscan distanciarse de aquellos colegios a los que asisten alumnos con estilos de vida que consideran ‘no adecuados’ para sus hijos, valorando fuertemente, de hecho, las estrategias de selección de alumnos de parte de los establecimientos. Este último elemento, junto a las visiones y representaciones sobre la oferta educativa disponible fuertemente negativas, en algunos ámbitos, hacia el sector municipal, y más o menos compartidas dentro de los estratos medios, están, sin duda, acentuando la fuga de matrícula hacia el sector particular y propiciando la segmentación del sistema. Las características del sector particular como el co-pago y la selección de alumnos refuerzan estas miradas y apreciaciones cargadas de



prejuicios sobre la oferta pública de educación, dentro de las cuales, no obstante, aún quedan espacios de revalidación”.

En este último sentido, a juicio de Rojas y Falabella (2012), en el marco de un sistema educativo mercantil como es el de Chile, lo que hacen las familias es planificar su relación con la escuela, ya que lo que está en juego es su “proyecto de hijo” y de ellos como “padres”, dado que están solas en ese proceso, ya que no tienen una oferta pública mayoritaria y de calidad donde educar a sus hijos. Por lo tanto a juicio de estas investigadoras, hay que relativizar que la segregación obedece a la simple búsqueda de distinción social, ya que se trata de decisiones tensionadas, que expresan dilemas y que no buscan explícitamente segmentar socialmente a la población. Agregan, que se debe reconocer que la segregación escolar resultante de éstas decisiones familiares, obedecen a condiciones estructurales que favorecen decisiones individuales que aumentan aún más dicha segregación. Las familias, como concluyen Rojas y Falabella, toman decisiones que contribuyen a la segmentación escolar, pero como resultado de habitar un escenario de riesgo permanente.

Esta realidad de fuerte tensión, en opinión de Verónica Gubbins (2013; p. 167), de habitar una nación que “fomenta, por un lado, la libre elección de los establecimientos educacionales y, por otro, se lo hace en el contexto de un país desigual en su distribución de ingresos autónomos familiares, lo que limita, en la práctica, las reales oportunidades de elegir de muchas familias”; situación que permite concluir, siguiendo a esta misma investigadora, Verónica Gubbins (2013; p. 175), que existe, en las familias “una experiencia subjetiva doble vincular, acompañada de fuertes sentimientos de inseguridad e insatisfacción parental, hacia la escuela municipal [la que es gratuita]. Si los bajos ingresos restringen la capacidad de libre elección del establecimiento -e impiden concretar la aspiración de acceder a establecimientos educacionales considerados de calidad- es posible concluir que la relación entre familias y escuela se define, desde el comienzo de la trayectoria escolar de los hijos, más cerca de la frustración parental que de confianza hacia la efectividad escolar”. Desde luego, este un dato más que se agrega a las dificultades de construir confianza y cohesión social, como base para reforzar la democracia.

En definitiva, son estos aspectos lo que hacen que investigadores como Carrasco y otros (2014; p. 16), afirmen que “las preferencias de las familias a la hora de escoger una

escuela parecen más bien ser un efecto de otros factores que inciden en la segregación, y no una causa de este fenómeno (...) las preferencias por la calidad educacional que tienen las familias son similares en todos los niveles socioeconómicos, una vez que se controlan las restricciones financieras o la disponibilidad geográfica de las escuelas. Es decir, no es correcta la creencia de que las familias con más recursos buscan atributos distintos que familias de niveles socioeconómicos más bajos cuando eligen colegios para sus hijos. Las diferencias en las decisiones de las familias son un reflejo de la inexistencia de alternativas reales, ya sea porque los establecimientos con mejores rendimientos académicos se ubican lejos de sus hogares, o porque no tienen la capacidad de financiar el co-pago que dichas escuelas cobran. Por eso, muchas familias reducen el grupo de establecimientos entre los cuales escogen aun antes de postular a ellos. Este hallazgo no es menor, ya que señala que los padres no gozan de una verdadera libertad de elección. Es decir, en el Chile de hoy y con el actual modelo educacional, las familias vulnerables no cuentan con la posibilidad efectiva de elegir establecimientos, puesto que los de mejor calidad (que en este estudio se refiere al promedio del puntaje SIMCE y no al valor agregado que aportan las escuelas) están fuera de sus presupuestos y/o muy lejos de sus viviendas”.

Es importante agregar a los anteriores motivos de segregación, como se ha mencionado ya en este mismo texto, que Chile posee también una alta segregación espacial, lo que desde luego influye poderosamente respecto al tipo de colegio que se asiste. Como lo indican Hernando y Niklitschek (2014; p. 29), “la segregación residencial en Chile (al menos en las grandes conurbaciones) es importante y los colegios, especialmente en las edades más tempranas, tienden a atraer principalmente a estudiantes de su proximidad geográfica. No es extraño, entonces, que parte de la segregación observada a nivel de colegios sea sólo un reflejo de la segregación territorial”. Sin embargo, reconocen los mismos autores Hernando y Niklitschek (2014; p. 29), “los estudios consistentemente encuentran que la segregación observada en los colegios es mayor que la segregación geográfica (...) muestran que el sector escolar está sobre-segregado en el sentido de exhibir mayor segregación a la implicada por la distribución geográfica de la población”.

En cuanto a las consecuencias de la segregación escolar, en Chile los estudios han estado concentrados también en dos aspectos (MINEDUC 2012; Bellei 2013, Carrasco y otros 2014), lo referido a “capital social” y el llamado “efecto par”.

Respecto al capital social, entendido en la definición de MINEDUC (2012; p. 3), “como las redes sociales y las relaciones de confianza que existen en una comunidad y que potencian la acción de las personas que a ella pertenecen”, a lo que se puede agregar, la precisión que realiza Bellei (2013, p. 351), que el capital social, “facilita la formación de los miembros jóvenes de la comunidad (es un recurso ‘mediador’ entre el capital cultural de los adultos y la acumulación de capital humano por parte de los jóvenes), incluyendo el trabajo de la escuela”; la hipótesis que sostiene el MINEDUC (2012; p. 3), en lo que dice relación con la segmentación, “es que la segregación escolar potenciaría el capital social de los grupos no vulnerables y lo debilitaría para los grupos vulnerables”.

Claramente un sistema más integrado, a diferencia de uno altamente segmentado, poseen un impacto social de largo plazo altamente benéfico. “La evidencia, indican Carrasco y otro (2014, p. 9), muestra que los alumnos más vulnerables obtienen acceso a redes sociales nuevas que se convierten en una fuente de información sobre el mundo más allá del colegio. Por ejemplo, sobre el mundo laboral: qué tipos de trabajos existen, qué habilidades requieren, qué se necesita hacer para encontrar un trabajo, entre otros (...) también muestran que para los estudiantes de familias más aventajadas económicamente, una mayor integración favorece la educación cívica al aprender valores comunes con otros miembros de la sociedad. Además, en ambientes escolares más diversos todos los estudiantes adquieren destrezas que son clave en el mundo de hoy: la habilidad de interactuar con otros y la empatía social. Así, estos estudios muestran que los estudiantes que asisten a colegios más integrados tienen una mayor probabilidad de desarrollar actitudes positivas hacia personas de distintos niveles sociales a lo largo de su vida y que, además, exhiben una mayor capacidad para interactuar de manera productiva con todo tipo de personas”.

En cuanto al efecto par, señala Bellei (2013; p. 331), “la noción básica que vincula los conceptos de efecto de los compañeros y segregación escolar postula que, si se concentran en determinadas escuelas o salas de clase, alumnos de menores capacidades o recursos (en un sentido amplio), estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes, pues la mayor parte de sus compañeros presentará similares atributos o dificultades; esta desventaja adicional de los grupos de menores recursos en situación de segregación, opera tanto a nivel del contexto del aula-escuela como de los procesos de enseñanza-aprendizaje,

ejerciendo efectos directos sobre los alumnos afectados e indirectos, especialmente por la vía de los docentes y los recursos disponibles en la escuela”. En este sentido agrega Bellei (2013; p. 332), “los estudios tienden a coincidir en que escuelas y aulas menos segregadas benefician comparativamente más a los alumnos más ‘vulnerables’ (ya sea en términos económicos, raciales o académicos), quienes son asimismo más afectados negativamente por los contextos segregados”. Conclusión que comparte Treviño y otros (2011; p. 37), cuando sostienen que por el efecto par, “los estudiantes más desaventajados aprenden de aquellos que les llevan la delantera”. De aquí también que el MINEDUC (2012; p. 3) afirme, que “la existencia y tamaño del efecto par afecta directamente la discusión del impacto de la segregación en el rendimiento académico del alumno, por cuanto se asume que éste es positivo y, además, relevante”.

### **B.- Distancia y Democracia: desconfianza en los otros no conocidos.**

Como se ha indicado largamente, la gran mayoría de los estudiantes en Chile, asisten a colegios donde no tienen un contacto directo con jóvenes de grupos socioeconómicos diferentes al suyo; lo que sumado a la segregación espacial, hace por lo general, que quienes son de un grupo social distinto al de uno, un desconocido. Un sujeto distante con el cual no se interactúa en forma cotidiana, lo que facilita una desconfianza. El desconocido, indica Bauman (2008, p. 27), para muchos “es un agente movido por intenciones que a lo sumo se pueden intuir, pero nunca se conocerán a ciencia cierta”.

Al contrario de esta experiencia cotidiana, de distancia y desconocimiento, la cohesión social está íntimamente vinculada a la confianza. La cohesión social es el resultado del proceso de fortalecimiento de la confianza, donde la confianza actúa como ahorrador de conflictos potenciales. La confianza a su vez está vinculada a la democracia; es un pilar fundamental en las sociedades democráticas modernas. La participación de ciudadanos en los asuntos públicos, en la vida de la comunidad y el desarrollo de la sociedad, requieren de una confianza entre los habitantes de una nación, que se exprese en redes, en tejido social, que dé cuenta de una cohesión entre sus miembros.

La confianza interpersonal abierta, a terceros desconocidos, no es un fenómeno habitual en nuestras sociedades latinoamericanas. En Chile y en la región latinoamericana, la confianza se manifiesta sólo entre personas que se conocen, con las cuales se tiene por experiencia de vida algún tipo de intercambio. La confianza se desarrolla en medio de la familia, los amigos, las personas con las que se trabaja o se estudia, en síntesis con las personas con que se interactúa en forma cotidiana.

Los datos existentes sobre la confianza en América Latina de distintos estudios (varios de ellos series estadísticas de larga data), como el Latinobarómetro o el Latin American Public Opinion Project (LAPOP), dan cuenta de un conjunto de sociedades donde la falta de “*confianza en los otros*” presenta muy altos porcentajes. El indicador de confianza interpersonal en los datos del Latinobarómetro (2010) prácticamente no tiene variaciones significativas a lo largo de los últimos años. Este fluctúa desde 1996 en alrededor de los veinte puntos porcentuales (respuesta afirmativa a que *sí se podría confiar en la mayoría de las personas*). Si se examinan las tendencias en los niveles de confianza interpersonal en las últimas rondas de encuestas de LAPOP, en los 11 países para los que se tienen datos, desde 2004, se han mantenido muy estables a lo largo del tiempo. No ha experimentado ningún cambio estadísticamente significativo. Sólo un 22% respondió en la Encuesta LAPOP (2010) que diría que la gente de su comunidad es “*muy confiable*”.

A este respecto es necesario hacer una diferenciación entre asociatividad y sociabilidad, que es válida para América Latina en general y para Chile en particular. A juicio de Valenzuela y Cousiño (2000; p. 321), si bien “la disposición a confiar en los demás está en el origen de la aptitud típicamente norteamericana para establecer relaciones sociales con desconocidos, que se expresa en la fortaleza de sus relaciones de vecindad, amistad y asociatividad. La sociedad chilena, en cambio, se caracteriza por tener umbrales de confianza social muy bajos, que resienten toda la estructura de relación con extraños. La debilidad asociativa que resulta de ello se compensa, sin embargo, con la fortaleza y densidad que adquieren las relaciones entre conocidos, cuyo fundamento se encuentra en el espacio de las relaciones familiares y que definen, por contraste con el modelo de la ‘asociatividad’ norteamericano, el modelo de la ‘sociabilidad’ que es propio de nuestra sociedad”.

Es este modelo de la sociabilidad, más que el de la asociatividad, el que favorece lo que Rorty (1995) llamó los círculos de lealtad o círculos de confianza. Círculos donde fácilmente los “otros”, pueden quedar excluidos del círculo de obligaciones de los que constituyen el “nosotros”<sup>1</sup>.

En el reciente libro publicado por Baeza y otros (2014), titulado “Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos: desafíos a la cohesión social y la democracia”, da cuenta de una investigación que en su tercer momento de recolección de datos, consideró que los investigadores compartieran con los jóvenes que fueron el centro de su estudio, sus interpretaciones de los hallazgos realizados; de forma tal de que ellos actuaran como filtro de validación, rechazo o modificación de las interpretaciones que se estaban realizando.

Esta instancia consistió en la realización de un conjunto Talleres, 21 en total, entendido estos, como una modalidad de trabajo activo/participativa utilizada en procesos de investigación interactiva, con la finalidad de generar elaboraciones en conjunto, lo que resulta propicio en el trabajo de validar las interpretaciones de los investigadores en el diálogo directo con los sujetos que se están estudiando. El Taller constituye un instrumento metodológico privilegiado para el involucramiento de los sujetos investigados, de aquí que en la clasificación de R. E Stake<sup>2</sup> se puede ubicar dentro de los procesos de “revisión de los interesados”. Stake (2007; p. 100) indica que en este tipo de procesos “se pide al actor que examine los escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, en algunos casos cuando acaban de ser anotadas, aunque normalmente cuando ya no se le va a pedir que aporten más datos. Se le pide que revisen la exactitud y la adecuación del material”.

En este caso en particular, como ya se ha indicado, se realizaron un total de 21 Talleres<sup>3</sup>, siete en cada una de las tres regiones más grande de Chile (Valparaíso, Santiago

---

<sup>1</sup> Para profundizar sobre esta materia, se puede ver, Baeza, Jorge (2013) “Ellos” y “Nosotros”: la (des)confianza de los jóvenes en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia 11 (1), Ed. CINDE, Manizales, Colombia; páginas 273 a 286.

<sup>2</sup> Stake, R. E. (2007) Investigación con estudio de caso. Ed. Morata, Madrid, España.

<sup>3</sup> El número de 21 que se repite, obedece a que en cada una de las tres regiones consideradas, la muestra fue integrada por estudiante de 7 establecimientos distintos, que fueron diferenciados por tipo de educación y

<sup>3</sup> El número de 21 que se repite, obedece a que en cada una de las tres regiones consideradas, la muestra fue integrada por estudiante de 7 establecimientos distintos, que fueron diferenciados por tipo de educación y

y Concepción). A los Talleres se llevaron 12 afirmaciones que dan cuenta de conclusiones de los investigadores, una vez realizado el trabajo de dos recolecciones de datos: 21 focus group (centrados en qué y en quiénes confían los jóvenes) y 21 Relatos de Vida (centrados en cómo han llegado a confiar o a deconstruir su confianza en alguien o en algo). Las 12 afirmaciones fueron redactadas en un lenguaje más bien coloquial, para que permitieran generar un diálogo. La dinámica de trabajo en los Talleres, consistió en un encuentro con 8 a 10 jóvenes, con un cierto grado de informalidad (facilitado por la posibilidad de compartir un pequeño refrigerio) donde se repartieron al azar tarjetas individuales con cada una de las afirmaciones elaboradas previamente por los investigadores, siendo el responsable de iniciar el comentario sobre la afirmación la persona a la cual le tocó la tarjeta. El paso a una segunda tarjeta sólo se realizó una vez escuchada la opinión sobre la afirmación presentada, de todos los participantes del Taller.

Dentro de esas 12 afirmaciones, dos de ellas estaban íntimamente vinculada al tema de desconocimiento del otro y desconfianza, en el marco de la interrogante hipotética de que *“En los estudiantes que poseen menor experiencia de contacto con otros diversos a ellos en cuanto nivel socioeconómico (por la segmentación del sistema escolar): ¿existe una mayor desconfianza en los otros?”*.

Con respecto a la primera afirmación: *“Los y las jóvenes que estudian en liceos/colegios donde son casi todos del mismo grupo social, tienden a ser más desconfiados, que aquellos que tienen la experiencia de compartir con otros de distintos niveles socioeconómicos”*. La mayoría de los jóvenes participantes del Taller, manifestaron su más amplia aprobación de la frase; pero hicieron notar que cuando todos son de igual grupo social, hay más confianza entre ellos y que cuando se introduce al grupo alguien de otro estrato social, se genera desconfianza respecto a este; por lo tanto, si hay convivencia entre varios grupos sociales habría efectivamente menos desconfianza.

*“...las personas que viven en un solo sector socioeconómico [afirma un joven], se cierran por el hecho de que están conviviendo siempre con las*

---

grupo socioeconómico que prevalece en el establecimiento educacional: 5 científico-humanista (de acuerdo a la clasificación utilizada por el SIMCE: grupo socioeconómico Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo y Bajo) y 2 técnico-profesional (uno Municipal y uno Particular Subvencionado).

*mismas personas, como lo que se nombraba ahora con las universidades que son privadas, por ejemplo, que se cierra un poquito en la burbuja, es cómo lo mismo, y siento un cierto rechazo social a las otras (...)... aquí dice eeh [agrega otro joven], a diferencia de los que tienen experiencia de compartir con otros de distinto nivel socioeconómico, yo creo que esta súper correcta la afirmación, porque uno la confianza la va teniendo con experiencia, con compartir y si yo tengo más experiencia con esa persona voy a confiar más en ella, entonces yo creo que si hay un grupo de jóvenes que no comparte con un grupo de nivel socioeconómico diferente no va a terminando confiando, porque no hay una relación” (Taller en Concepción. Establecimiento Científico Humanista Estrato Alto).*

El tema que se releva en esta situación es el desconocimiento del otro. Si la persona no se conoce -se plantea en los Talleres- se instala una desconfianza sobre ella, y ello ocurre en general entre todos los grupos sociales, sea el estrato social que sea. No obstante lo anterior, los y las jóvenes de estratos sociales más bajos, manifiestan a este respecto, unilateralmente, que ellos tienen menos dificultad para integrar a los estratos más altos, pero que han experimentado que en los estratos altos les resulta muy difícil integrarlos a ellos.

*“... si yo voy a un colegio con los cuicos [señala una joven, refiriéndose a un colegio de estrato alto], igual me sentiría incómoda. ¿Y desconfiarías de gente que es distinta?. Ah obvio que sí [responde la joven]. ¿Los demás? [se pregunta]. Aparte que te miran de pies a cabeza [indica un joven]... el lugar donde estudias... hay discriminación [agrega una joven], porque... ..porque es pobre [termina la frase un joven]. En ese caso ¿ellos desconfiarían más...? ... de nosotros [responde un joven con otra pregunta] ¿que nosotros de ellos?... ah obvio [plantea una joven], si tiene plata o no da lo mismo, si hay que ver la persona como es no más. ¿Los demás también piensan parecido?. Sí po’ [responde un joven]... si [agrega otro]... preocuparte por la plata [señala un tercero] no te lleva a nada, te puede ayudar no más, jeje!! O sea*



*para ustedes es fácil confiar en un chico que venga de un colegio muy cuico Hay que ver cómo es [responde un joven]... Hay que conocerlos bien [reafirma otro]. Pero al revés sí sienten ustedes que son como... Somos mal mirados [responde un primero]... obvio [señala una joven] que si nos vamos a un colegio que es de 'más alto nivel'... no nos van a mirar de la misma forma [termina la frase un joven]... van a decir 'ah mira ese' [concluye un cuarto]". (Taller en Valparaíso. Establecimiento Científico Humanista Estrato Bajo).*

Hay Talleres donde se reconoce que si bien la experiencia del colegio influye en la desconfianza en los otros desconocidos, la formación familiar es muy superior a la experiencia del colegio en la forma de relacionarse con otros de una clase social distinta. Puede darse que el colegio sea muy cerrado en un grupo social, pero si la experiencia familiar es de apertura, ellos serán personas más abiertas a otros desconocidos. Lo cual hace de la frase presentada, algo cierto pero no del todo aceptada.

Se recalca por otros, en igual línea, que frente a esta realidad que se reconoce como tal (de colegios que generan un cierto aislamiento), ello siempre es posible superarlo, buscando conocer más allá del pequeño mundo del colegio. De aquí la importancia de no limitar el mundo exclusivamente al círculo íntimo del colegio (de lo contrario sólo se refuerza el aislamiento).

Por último, en el caso de jóvenes de estrato social bajo, se pone en duda que la diversidad social dentro del colegio (la que se reconoce como importante) ayude realmente a superar la desconfianza entre los otros grupos sociales y ellos, principalmente por lo ya dicho, ya que están convencidos que los y las jóvenes de estrato alto sólo se reúnen entre ellos y desconfían de los estratos más bajos.

En cuanto a la afirmación, la segunda afirmación presentada al Taller, que indicaba que: *"Los y las jóvenes que se relacionan frecuentemente con otros distintos a ellos, en cuanto a nivel socioeconómico, son más tolerantes y confían más en los otros"*, ella es aprobada en los diálogos que se realizan entre los participantes de los Talleres. Se aprueba que el compartir con personas distintas ayudaría a aumentar en tolerancia y confianza en los otros.

*“Yo creo que si es verdad [aprueba un joven], porque cuando uno está en un ambiente y con harta gente uno se relaciona mejor, no se distinguen de que clase son... no se diferencian las clases sociales [afirma una joven]”* (Taller en Concepción. Establecimiento Científico Humanista Estrato Bajo).

*“Estoy de acuerdo con la frase [señala un joven] porque un poco lo que se ha dicho, conocer a otras personas en este caso de otro nivel socioeconómico, ayuda a perder los prejuicios contra ellos, de arriba para abajo y de abajo para arriba. Conocerlos y saber que en realidad sí son buenos tipos, sí piensan, sí hacen lo mismo que uno, al final es romper los prejuicios y pensar que al final todos somos personas. Evidentemente ayuda, porque uno se va humanizando. Concuerdo con la frase [aprueba un segundo joven] (...)... si se relacionan, se conocen y son más tolerantes y obviamente van a tener más confianza, porque yo creo que la confianza se basa en conocer muy bien al otro y por eso creo que la frase está en lo correcto (...)... como que uno confía más en los otros [agrega una joven] y es más tolerante...”* (Taller en Santiago. Establecimiento Científico Humanista Estrato Alto).

No obstante la aprobación mayoritaria (no existen voces de rechazo de la afirmación presentada), en algunos casos la frase es sólo aceptada en parte y no totalmente, dado que hay estudiantes que precisan, que lo que se logra es aumentar en tolerancia pero no necesariamente en confianza, ya que la confianza se debe ganar, es más bien el resultado de un proceso, no por el compartir con otros diferentes se logra de inmediato la confianza.

*“Yo creo que sí [afirma una joven], porque si tenemos relación con todo tipo de personas, obviamente vamos a ser más tolerantes que cualquier persona... Yo no sabría decir lo mismo [precisa otra joven], es que la confianza se va generando, entonces no depende de si ...ah, yo conozco un pobre, entonces yo puedo confiar en él o no...tengo que conocerlo, y no porque sea de la misma*

*clase del otro, porque puede ser distinto, entonces no, depende de que si uno quiere establecer una amistad tiene que conocer a la persona y pueden ser dos ricos y uno es totalmente desconfiable y el otro es confiable, entonces no porque sean del mismo rango social pueden tener las opiniones iguales... El compartir con gente distinta no te hace ser más confiada que... No [reafirma su opinión la joven], porque uno tiene que aprender a conocer. ¿Pero te hace más tolerante?. Puede ser tolerante [responde la estudiante], pero no más confiada en las personas porque todos tenemos distintas opiniones (...) Las demás, ¿qué piensas? Igual [varias]”. (Taller en Valparaíso. Establecimiento Científico Humanista Estrato Medio)*

Se reitera también lo mencionado sólo un poco más arriba, la opinión de que las clases sociales que son extremas no logran superar sus diferencias, lo que imposibilita aumentar la tolerancia entre ellas; por lo tanto la afirmación sólo sería cierta para las clases medias, que aprenden a ser tolerantes con la clase alta o baja, pero no con igual facilidad, en el caso de la relación entre la clase alta con la baja o viceversa.

En síntesis, según estos resultados sería cierto por lo tanto, que los estudiantes que poseen más experiencia de contacto con otros diversos a su nivel socioeconómico, serían personas con más confianza en los otros o a lo menos, con más posibilidad de conocer a otros diferentes, lo que les ayuda a avanzar en tolerancia y probablemente, luego en confianza, una vez ya conocidos.

Los datos obtenidos en este estudio de Baeza y otro (2014), son por lo demás concordantes con los resultados de muchas de las investigaciones antes citadas que hacen referencias a estas materias. A juicio de Treviño y otros (2011; p. 37), por ejemplo, la separación de grupos sociales que lleva a cabo el sistema educacional de Chile, genera “distancias que impiden la comprensión mutua (...). En términos sociales, la segregación escolar produce una distancia real y simbólica que impide la exposición de personas de distintos niveles socioeconómicos y genera distintas consecuencias para sus vidas (...), la segregación restringe las posibilidades de alcanzar el ideal democrático de construir una comunidad igualitaria y cohesionada (...). En suma, la segregación tiene consecuencias palpables en la vida de las personas y también efectos inmateriales que podrían socavar la

convivencia social y la construcción de una democracia sólida basada en principios de igualdad”.

La escuela, al no facilitar la disminución de las distancias, pierde su valor de ser un espacio de encuentro y de reconocimiento. A lo que se agrega lo que sostienen Carrasco y otros (2014, p. 10), de que “estudiantes expuestos a altos niveles de segregación tienen muy bajos resultados en indicadores de participación ciudadana”. Como señala Mizala (2012b, p. 1) a este respecto, “un fuerte grado de homogeneidad interna de los colegios en Chile es algo preocupante. En particular, esta realidad implica que los niños no aprenden a interactuar con otros niños provenientes de diferentes contextos sociales y culturales, lo que en sí mismo es malo para la democracia, más allá de lo que ocurra con los resultados escolares. Idealmente la escuela debería ser una instancia de aprendizaje con los demás y acerca de los demás, de forma de educar en el respeto de los derechos del otro, formando individuos que sepan asumir sus responsabilidades ciudadanas”.

Concordante con lo dicho, y a modo de síntesis, se puede afirmar con Briebe (2014, p. 10), que “la falta de conocimiento de primera persona respecto a las experiencias y modos de vida de personas social y culturalmente diversas puede limitar la capacidad futura de comprender, empatizar y comunicarse exitosamente con ellas en la adultez. Déficits en capital cultural y capital social entre distintas clases sociales dificultan a todos los participantes (y no sólo a los desaventajados) comunicarse efectivamente, establecer lazos de confianza e interactuar como iguales. Esto reduce y limita la capacidad de los niños de navegar en la complejidad social y cultural del mundo moderno. En otras palabras, un sistema educativo debiera preparar a todos sus alumnos para lidiar con la diferencia y para establecer lazos efectivos de relaciones y comunicación que crucen diferencias sociales y culturales. Un sistema escolar altamente segregado parece constituir, pues, un obstáculo para ello”.

### **C.- Algunas conclusiones**

La distancia en los resultados escolares, según el colegio en que se estudia y la distancia entre las personas, que no permite conocer a otros diferentes; no son otra cosa,

que el resultado de un modelo social y económico aplicado en Chile, que coloca distancia entre los grupos socioeconómicos. Los segrega en espacios distintos y los hace parte de vidas que en lo cotidiano no interactúan entre ellos.

La distancia buscada por algunos como una forma de diferenciación social, sufrida por otros como una imposición que coloca barreras para la integración, lamentablemente dejada a su propio arbitrio, tiende a crecer -a aumentar las brechas- más que a disminuirlas.

La distancia en los resultados escolares, atenta contra el desarrollo pleno, aquel que busca, al igual que la buena educación, el desarrollo de todos los hombres y de todo el hombre (Cf. Carta Encíclica *Populorum Progressio*, N° 14). Cuando una nación no busca que avancen por igual todas las personas, tanto en sus beneficios sociales como en la calidad de la educación que reciben, puede ser que crezca económicamente, pero no necesariamente avanza en el camino del desarrollo auténtico.

Cuando un país no facilita el encuentro entre los miembros de una misma nación, sino que los segrega y los distancia, no permite construir el “nosotros” común que nace del conocimiento del otro y la construcción conjunta de la confianza entre ellos. La escuela no es solo el espacio de adquisición del “pegamento social” que trae consigo un currículum común, sino que también, es el espacio que permite tejer la trama de redes y encuentros de personas diferentes que habitan una misma sociedad, lo que educa en el ejercicio de la democracia.

Más de un modelo social ha colocado su centro en la libertad, mientras otros en la justicia; pero pocos han colocado igual empeño en la libertad y la justicia a un mismo tiempo. Mucho menos todavía, son aquellos, que junto a la libertad y la justicia, buscan la fraternidad (viejo lema de la Revolución Francesa). No hay libertad completa, ni hay justicia verdadera, distanciando a algunos y menos a muchos (como es en este caso), de la libertad para encontrarse con los otros diferentes y para acceder a la justicia, de una igual calidad en educación.

## D.- Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2014): Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012. Editado por Agencia de Calidad de la Educación, Santiago, Chile.
- Arzola, María Paz y Troncoso, Rodrigo (2013): Indicadores de Inclusión Socioeconómica del Sistema Escolar Chileno. Serie Informe Social 141. Libertad y Desarrollo. Santiago, Chile.
- Baeza, J. y otros (2014) Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos: desafíos a la cohesión social y la democracia. Editorial UCSH, Santiago, Chile.
- Baeza, Jorge (2008): El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. Revista Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2, Valdivia, Chile; pp. 193-206.
- Baeza, Jorge (2013) “Ellos” y “Nosotros”: la (des)confianza de los jóvenes en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia 11 (1), Ed. CINDE, Manizales, Colombia; páginas 273 a 286.
- Bauman, Zygmunt (2008) Confianza y temor en la ciudad. Ed. Arcadia, Barcelona. España
- Bellei, Cristián (2013): El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. Revista Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: Valdivia, Chile, pp. 325-345.
- Brieba, Daniel (2014): ¿Es la segregación escolar un problema de justicia?. En Segregación Escolar en Chile. Editado por Horizontal; Santiago, Chile; pp. 4 - 19. En: [www.horizontalchile.cl](http://www.horizontalchile.cl)
- Carrasco y otros (2014) Hacia un sistema escolar inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile. Editado por Espacio Público. Informe de Políticas Públicas 03, Santiago, Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2014): Panorama Social de América Latina. Editado por ONU-CEPAL, Santiago, Chile.
- Conferencia Episcopal de Chile, CECH (2012): Humanizar y compartir con equidad el desarrollo de Chile. Carta Pastoral del Comité Permanente de la CECH. En [http://documentos.iglesia.cl/conf/doc\\_pdf.php?mod=documentos\\_sini&id=4192](http://documentos.iglesia.cl/conf/doc_pdf.php?mod=documentos_sini&id=4192)

- Conferencia Episcopal de Chile, CECH (2014): Orientaciones Pastorales 2014 – 2020. Una Iglesia que escucha, anuncia y sirve. En <http://www.iglesia.cl/especiales/oopp2014-2020/>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH, Informe de Admisión 2015. En [http://sistemadeadmission.consejodirectores.cl/documentos/noticias/20141228/Preseleccion\\_Conferencia\\_de\\_Prensa\\_28-12-14\\_Resultados\\_PSU\\_Admision\\_2015.pdf](http://sistemadeadmission.consejodirectores.cl/documentos/noticias/20141228/Preseleccion_Conferencia_de_Prensa_28-12-14_Resultados_PSU_Admision_2015.pdf)
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013): (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Documentos de Referencia N° 2 de Espacio Público, Santiago, Chile. En: [www.espaciopublico.cl](http://www.espaciopublico.cl)
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2007): Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, N° 1, Santiago, Chile; pp. 65-85
- García-Huidobro, Juan Eduardo y Bellei, Cristian (2003): Desigualdad educativa en Chile. Universidad Alberto Hurtado, Escuela de Educación, Santiago, Chile. En: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/9272.pdf>
- Gubbins, Verónica (2013): La Experiencia Subjetiva del proceso de Elección de Establecimiento Educacional en Apoderados de Escuelas Municipales de la Región Metropolitana. Revista Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 2, Valdivia, Chile; pp. 165-177
- Hernández, Macarena y Raczynski, Dagmar (2010). Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación. Editado por asesorías para el Desarrollo. En: [http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/211\\_DRaczynski\\_Eleccion\\_de\\_escuela\\_informacion.pdf](http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/211_DRaczynski_Eleccion_de_escuela_informacion.pdf)
- Hernando A. y Niklitschek, K. (2014): Segregación escolar, financiamiento compartido y el sector educacional chileno. En Segregación Escolar en Chile. Editado por Horizontal; Santiago, Chile; pp. 20 - 33. En: [www.horizontalchile.cl](http://www.horizontalchile.cl)
- LAPOP (2010) Cultura política de la democracia, 2010 *Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles: Informe sobre las Américas*. Editado por: Seligson, Mitchell A. y Smith, Amy Erica del Proyecto de Opinión Pública de América Latina. En: <http://www.vanderbilt.edu/lapop/>

- Latinobarómetro (2010): Informe 2010. Diciembre, Santiago, Chile. Banco de datos en línea: [www.latinobarometro.org](http://www.latinobarometro.org)
- MINEDUC (2012): Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. Serie Evidencias, Ministerio de Educación de Chile, Año 1, N° 12, Santiago, Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2014): Encuesta Casen 2013. Una Medición de la Pobreza Moderna y Transparente para Chile. En <http://www.gob.cl/wp-content/uploads/2015/01/CASEN-2013.pdf>
- Mizala, A. y Torche, F. (2012a): Bringing the school back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development* v32 n1 p132-144 Jan 2012.
- Mizala, Alejandra (2012b): Estratificación de la educación en Chile. En: <http://www.uchile.cl/noticias/86113/alejandra-mizala-estratificacion-de-la-educacion-en-chile>
- Montt, P., Elacqua, G., Gonzalez, P., Pacheco, P. y Razynski, D. (2006): Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte. Editado por MINEDUC, Serie Bicentenario. Santiago, Chile.
- OECD (2014a): Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing. En: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD (2014b): Chile – Country Note – Education at a Glance 2014: OECD Indicators. En <http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf>
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (2012): Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Editado por PNUD, Santiago, Chile.
- Puga, Ismael (2011): Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. *Revista Estudios Pedagógicos* XXXVII, N° 2; Valdivia, Chile, pp. 213-232.
- Rojas, María Teresa y Falabella, Alejandra (2013): Estrategias educativas de las clases medias: opciones y dilemas. En Azun Candina (Editora): *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*. Editado por Programa



- UREDES, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.  
Impreso por Editorial LOM. Santiago, Chile; pp 27 – 36.
- Rorty, R. :(1995) Pragmatismo y política. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Stake, R. E. (2007): Investigación con estudio de caso. Ed. Morata, Madrid, España.
- Treviño, E., Valenzuela, J.P. y Villalobos, C. (2014): ¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos?. Documento de trabajo N° 11; Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE Santiago, Chile.
- Treviño, E.; Salazar, F. y Donoso, F. (2011): ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. Revista Docencia N° 45, Santiago, Chile.
- Valenzuela, E. y Cousiño, C. (2000): Sociabilidad y asociatividad. Un ensayo de sociología comparada. Eduardo Valenzuela y. CEP, Estudios Públicos: N° 77.
- Valenzuela, Juan Pablo (2008): Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. Informe Final Proyecto FONIDE N°: 211 – 2006, Santiago, Chile.



# La distanza tra l'apprendere e il servire

**Italo Fiorin**

*La Scuola di Alti Studi "Educare all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS)  
della LUMSA di Roma.*

## **Abstract**

*L'articolo presenta le ragioni che hanno portato l'università LUMSA di Roma ad istituire la Scuola di Alta Formazione "Educare all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS): da un lato, la positiva esperienza di Service Learning, iniziata con un piccolo gruppo di studenti qualche anno fa e ora molto più diffusa; dall'altro, l'attenzione alle sollecitazioni della Congregazione per l'Educazione Cattolica, con la quale l'università ha un rapporto molto stretto, fin dalle sue origini.*

*Il Service Learning è un approccio pedagogico che unisce il piano della teoria e quello della pratica, lo studio e la messa alla prova di quanto si è appreso in contesti reali, come possibile risposta a problemi presenti nella comunità. Non si tratta né di volontariato né di apprendistato professionale. Del volontariato condivide i valori della gratuità e del servizio; con l'apprendistato ha in comune il contesto reale nel quale le competenze si sviluppano. La pedagogia del Service Learning è molto diffusa in America Latina e nel Nord America, ma oggi sta conoscendo una vasta espansione mondiale. Per le università cattoliche tale modello riveste un particolare interesse, perché offre agli studenti (e a tutta la comunità accademica) l'occasione di dare coerenza all'ispirazione ideale, attraverso una testimonianza vissuta di gratuità e solidarietà. Questo è particolarmente importante oggi, in un contesto culturale nel quale sembra prevalere esclusivamente la logica del profitto a tutti i costi e dell'affermazione individuale. Le stesse università cattoliche non sono immuni dal rischio di proporsi soprattutto in chiave di competizione e di sentirsi appagate dalle posizioni di prestigio nel ranking internazionale, trascurando però le ragioni profonde della loro presenza e quindi confinando nel campo dell'irrilevanza l'ispirazione originale.*

*La Scuola di Alta Formazione EIS vuole impegnarsi nel campo della ricerca e della formazione, tanto in ambito accademico che scolastico, cercando di favorire la riduzione della distanza tra valori proclamati e valori praticati, tra ricerca teorica e vita reale, tra apprendimento e solidarietà.*

## **PAROLE CHIAVE**

**Pedagogia, Scuola di Alta Formazione "Educare all'Incontro e alla Solidarietà", Università Cattolica, Educazione, Solidarietà, Volontariato, Apprendimento, Valori**

## ABSTRACT

The article presents the reasons that led the LUMSA university of Rome to establish the School of Higher Formation “Educating to Encounter and Solidarity”. On the one hand, the positive experience of Service Learning, which began with a small group of students a few years ago and now much more widespread; on the other hand, the attention to the requests of the Congregation for Catholic Education, which has a very close relationship with the University, since its origins.

The Service Learning is a pedagogical approach that combines theory and practice, study and put to the test of what has been learned in real contexts, as a possible response to problems in the community. It is neither voluntary nor apprenticeship training.

With volunteering, it shares the values of generosity and service; with apprenticeship, it has in common the real context in which skills are developed.

The pedagogy of the Service Learning is widespread in Latin America and North America, but today is experiencing a vast worldwide expansion. For Catholic universities it represent a model of particular interest because it offers to students (and to the entire academic community) the opportunity to give coherence to the inspiration ideal, through a living witness of generosity and solidarity. This is especially important today, in a cultural context in which seems to prevail only the logic of profit at all costs and the individual affirmation. The same Catholic universities are not immune from the risk of proposing themselves especially in terms of competition and to feel gratified by the positions of prestige in the international ranking, neglecting the underlying reasons for their presence and confining the original inspiration in the field of irrelevance.

The School of Higher Formation “Educating to Encounter and Solidarity” wants to engage in research and training, both academic and school, trying to encourage the reduction of the distance between values proclaimed and practiced values, between theoretical research and real life, between learning and solidarity.

## KEY WORDS

Pedagogy, Service-Learning, School of Higher Formation “Educating to Encounter and Solidarity”, Catholic University, Education, Solidarity, Volunteering, Learning, Values

Le ragioni che hanno portato la LUMSA<sup>1</sup> ad istituire la Scuola di Alti Studi “Educare all’incontro e alla solidarietà”, sono state principalmente due, la prima interna all’ateneo, la seconda esterna.

Il motore interno è legato alla vita didattica di un corso di studi, nel quale si è voluto introdurre una proposta nuova, quella del Service Learning. La spinta esterna è

---

<sup>1</sup> Libera Università “Maria SS: Assunta”, Roma.

arrivata dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica, con la quale sono in atto rapporti molto stretti.

### **Antefatto. Partiamo dagli studenti**

Tutto inizia quattro anni fa, con un piccolo gruppo di studentesse di Scienze della formazione primaria. La proposta fatta loro è di utilizzare quanto stanno apprendendo durante il corso di Pedagogia speciale, mettendolo alla prova in un contesto diverso da quello accademico, un contesto nel quale la loro competenza può essere di aiuto. Nasce così una collaborazione con l'Associazione Persone Down di Roma, che ha l'esigenza di avere la collaborazione di volontari e si rende disponibile ad accogliere le studentesse e a collaborare con l'università. Le studentesse si impegnano a seguire con costanza, in attività di sport, di gioco, di tempo libero, bambine e bambini, ma anche persone più grandi, con sindrome di down.

Non si tratterà, però, di fare 'del volontariato', ma di compiere un percorso pienamente integrato con il piano di studi universitario; le studentesse dovranno prepararsi con cura, sotto la supervisione di esperti, e sarà chiesto di documentare la loro esperienza passo passo, così da poter riflettere su di essa, individuando anche gli elementi di criticità sui quali intervenire, migliorando così le proprie conoscenze e competenze iniziali. Al termine del percorso – sei mesi- le studentesse presentano attraverso video, power pont, book fotografici, relazioni, quanto hanno sperimentato e quanto hanno appreso. Viene realizzato un convegno, nell'aula più prestigiosa dell'università. Relatrici principali sono le stesse protagoniste del progetto di Service Learning, e vengono invitati non solo gli studenti, ma gli insegnanti delle scuole della città, che partecipano numerosi ed attenti.

Negli anni successivi, dal piccolo gruppo iniziale si è passati ad un coinvolgimento sempre maggiore, non solo degli studenti di scienze della formazione, ma anche di quelli di altri corsi di studio. Al tempo stesso si sono creati contatti con altre realtà, universitarie e scolastiche, e con centri o fondazioni che da tempo hanno promosso e sperimentato forme di solidarietà concreta collegate agli studi accademici, e questo in ambito nazionale e internazionale (della Spagna, dell'Argentina, della Svizzera...). In campo nazionale la LUMSA inizia a diventare un punto di riferimento per altre realtà interessate a sperimentare lo stesso approccio educativo, e docenti

dell'università romana vengono chiamati a guidare percorsi di formazione e di sperimentazione in vari contesti italiani.

### **Ridurre la distanza tra lo sviluppo individuale e l'impegno solidale**

Quello che hanno sperimentato le studentesse della Lumsa, e che sperimentano studenti di tutti gli ordini di scuola e di tutte le età in varie parti del mondo, è un approccio pedagogico denominato '*Service Learning*' (ma anche: *Aprendizaje y servicio solidario*, *Active Learning in the community*, *Demokratie Lernen & Leben*, ed altro ancora). Tale approccio è iniziato qualche decina di anni fa negli Stati Uniti d'America, per poi diffondersi velocemente a partire nell'America Latina e oggi è presente in tutte le aree geografiche del mondo. Come scrive A. Furco <<Oggi il Service Learning è uno degli ambiti emergenti e in crescita nell'istruzione primaria, secondaria e universitaria >> (Furco,2010)<sup>2</sup>. Le ragioni di questo rapido e largo successo son ben documentate da una ormai consistente letteratura scientifica, che dimostra come numerosi e importanti siano i vantaggi che gli studenti ricavano, tanto sul piano dell'apprendimento quanto su quello della crescita personale.

Sul piano dell'apprendimento è stato dimostrato che il Service Learning migliora le competenze accademiche perchè ne fa percepire il significato che possono avere per la vita reale (Scheckley e Keeton,1997), rende lo studente protagonista dei propri processi di apprendimento, e non passivo destinatario delle lezioni (Cairn e Kielsmeir, 1991); migliora il sentimento di autoefficacia e di autostima dei giovani, promuovendone uno sviluppo positivo (Eccles e Gootman, 2002), favorisce la preparazione, aumenta le opportunità (Melchior, 2000). Altri studi evidenziano forti incrementi nelle abilità per risolvere problemi ma anche nelle abilità accademiche (Billig e Furco, 2002).

Sul piano dello sviluppo personale le ricerche hanno documentato aumento della autostima (Morgan and Streb,2001); aumento della partecipazione (Billig, Roth and Jesse D., 2005) della resilienza, dell'empowerment e dell'efficacia personale (Covitt, 2002; Furco, 2002); Tapia (2000); aumento nella capacità per il lavoro cooperativo,

---

<sup>2</sup> Furco, A. (2010), The community as a re source for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary school, in: Dumont H, Instance D. and Benavides F., *The Nature of Learning*, pp.228-229. Parigi: OECD Publishing.

capacità di superare i pregiudizi (Boyle-Baise, 2001); migliore apertura verso nuove prospettive (Melchior, 2000); miglioramento dei comportamenti pro sociali (Scales et al, 2006). In America Latina, attraverso la rete di CLAYSS<sup>3</sup> Tapia (2012) ha raccolto numerose pubblicazioni e progetti di ricerca, che convalidano e rafforzano quanto emerso dalle ricerche citate, portando ad una conclusione importante: non soltanto gli studenti impegnati in progetti di Service Learning crescono sul piano dello sviluppo della loro umanità, avendo sperimentato i valori della solidarietà, dell'inclusione, dell'impegno civico, ma sono anche quelli che apprendono meglio e conseguono risultati accademici migliori rispetto agli studenti che non hanno avuto questo tipo di esperienza.

Pur nella varietà delle esperienze, che riflettono i diversi contesti culturali, ci sono tre elementi che caratterizzano il Service Learning:

- le attività solidali devono riferirsi ad un bisogno presente nella comunità, e quanto viene fatto non viene fatto *per*, ma *con* i membri della comunità nella quale si interviene. Non si fa, insomma, dell'assistenzialismo;
- gli studenti hanno un ruolo attivo, da protagonisti, in tutte le fasi del progetto, dalla sua ideazione alla sua valutazione;
- l'azione solidale non è estranea a quanto gli studenti apprendono a scuola, ma è pienamente inserita nel curriculum e consente un apprendimento migliore.

In questo modo la solidarietà non è qualcosa che si predica nelle aule, ma non si pratica nella vita, o, al contrario, che riguarda l'esperienza extrascolastica dello studente, ma è irrilevante per il suo apprendimento accademico. L'approccio del Service Learning consente di ridurre una duplice distanza, quella tra l'apprendimento accademico e la vita reale; quella tra i valori proclamati e i valori testimoniati. Il service Learning occupa lo spazio di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento come sviluppo delle competenze individuali e condivisione e azione solidale, perché a crescere e svilupparsi sia la comunità.

### **Rilevanza per le università cattoliche**

---

<sup>3</sup> CLAYSS, Centro Latinoamericano de apredizaje y servicio solidario.  
<http://www.clayss.org/aprendizajeservicio.htm>

Da quanto detto si capisce come una università che si ispira ai valori cristiani possa trovare nella proposta del Service Learning un riferimento pedagogico e didattico molto interessante, particolarmente adatto a dare concretezza di vita all'ispirazione ideale.

Anche le università cattoliche non sono immuni dal rischio di una proposta ai giovani che si fa seducente perchè qualitativamente elevata, terra promessa di un successo individuale, che rimane confinato all'interno di una concezione utilitaristica dell'apprendimento. Non diversamente dalle altre università, anche quelle cattoliche possono ritenere che l'obiettivo della qualità dell'insegnamento, oltre che della produttività nella ricerca, sia tutto quanto si chiede loro e le rende attrattive. L'ispirazione cristiana resta così sullo sfondo, distante e, in definitiva, ininfluyente.

Si fa università cattolica per situarsi nelle posizioni di eccellenza del ranking internazionale?

Certo, la sfida della qualità non può essere ignorata, ma che cosa vuol dire qualità?

Oggi si confrontano due logiche che della qualità danno una interpretazione molto diversa. La prima possiamo definirla funzionalista. Non è difficile riconoscere, a livello internazionale, la forte spinta esercitata dalle richieste che provengono dal mondo dell'economia, diventata l'unico paradigma di riferimento. Si ha così una concezione mercantile dell'istruzione, come della vita, che chiede alla scuola e all'università soprattutto di essere funzionali alle richieste di un mercato in continua trasformazione. Il criterio dell'utilità prevale su ogni altro criterio. Ma <<Educare è più che istruire>>, come ricorda il documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica "Educare oggi e domani" (2014) che esprime una forte critica agli attuali orientamenti internazionali quando << mettono l'accento sulla ragione strumentale e sulla competitività <sup>4</sup> >> e hanno <<una concezione puramente funzionale dell'educazione, come se essa dovesse legittimarsi solo al servizio dell'economia di mercato e del lavoro<sup>5</sup> >>

Al modello funzionalista, che subordina tutto alle esigenze del mercato, si può contrapporre un modello diverso, fondato sul paradigma della persona, modello che potremmo definire *antropocentrico*: <<La prospettiva antropocentrica non è disposta a

<sup>4</sup> Congregazione per l'Educazione Cattolica (2014), *Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova* Città del Vaticano, p.18.

<sup>5</sup> Ivi, p.18.



sostituire la logica pedagogica con la logica economicistica. Non rifiuta la provocazione che deriva alla scuola dal misurarsi con la realtà esterna, non mette in discussione la necessità che un sistema d'istruzione e formazione debba saper abilitare i giovani ai saperi professionali, così come oggi sono richiesti. Rifiuta, però, di lasciarsi definire e giudicare esclusivamente in termini di 'utilità'. Le capacità che vanno riconosciute e fatte evolvere in competenze sempre più ricche sono riferite a tutte le dimensioni costitutive della persona. I saperi funzionali sono importanti, ma lo sono anche i saperi relativi alla dimensione corporea, quelli estetici, quelli sociali, quelli etici... E lo sono per tutti gli alunni, nessuno escluso<sup>6</sup>.>>

E' evidente dove si posizioni il Service Learning. Dalla parte di un apprendimento che mette al centro la persona e, insieme, la comunità alla quale la persona appartiene; un apprendimento nel quale sono tenute insieme le istanze del miglioramento individuale e della responsabilità sociale.

### **Una passione che si rinnova**

Una seconda forte sollecitazione che ha avuto un ruolo decisivo nell'avvio della Scuola di Alta Formazione EIS è scaturita dal processo di ripensamento del senso della scuola e dell'università avviato dalla Congregazione dell' Educazione cattolica. Recentemente la Congregazione ha diffuso un documento (o *Instrumentum Laboris*) che, prendendo spunto da due importanti anniversari (50° della Dichiarazione conciliare *Gravissimum educationis* e 25° della Costituzione Apostolica *Ex corde Ecclesiae*) ha inteso rilanciare l'impegno della Chiesa in campo educativo. Il richiamo ai grandi documenti che hanno dettato le linee di orientamento per l'azione delle scuole e delle

---

<sup>6</sup> Fiorin I. (2008), *La buona scuola*, La Scuola, Brescia, p.33.

università cattoliche non ha uno scopo celebrativo, ma lo sguardo è rivolto al futuro. Si tratta di guardare con coraggio alle sfide che oggi, nella società del XXI secolo, si pongono all'educazione e fanno parlare di emergenza educativa. <<La cultura attuale è attraversata da varie problematiche che provocano una diffusa "emergenza educativa". Con questa espressione ci si riferisce alle difficoltà di stabilire rapporti educativi che, per essere autentici, devono trasmettere alle giovani generazioni valori e principi vitali, non solo per aiutare le persone singole a crescere e maturare, ma anche per concorrere a costruire il bene comune.

L'educazione cattolica, con le sue numerose istituzioni scolastiche ed universitarie sparse in tutto il mondo, offre un contributo rilevante alle comunità ecclesiali impegnate nella nuova evangelizzazione, e contribuisce ad immettere nelle persone e nella cultura i valori antropologici ed etici che sono necessari per costruire una società solidale e fraterna<sup>7</sup>>>.

A questo compito di revisione critica dell'esperienza, di rinnovamento e di elaborazione di nuove risposte in relazione ai problemi che oggi si pongono, sono chiamati tutti i soggetti che hanno responsabilità educative, le istituzioni accademiche e scolastiche, le Congregazioni che operano in campo educativo, le Conferenze episcopali, le Associazioni, ma anche le singole persone.

Il documento della Congregazione contiene numerosi spunti per una profonda revisione critica dell'offerta formativa che le istituzioni cattoliche mettono in campo e fornisce importanti linee di riorientamento: << Non si tratta in nessun caso di minimizzare le richieste dell'economia o la gravità della disoccupazione, ma di rispettare la persona degli studenti nella loro integralità, sviluppando una molteplicità di competenze che arricchiscono la persona umana, la creatività, l'immaginazione, la capacità di assumersi delle responsabilità, la capacità di amare il mondo, di coltivare la giustizia e la compassione<sup>8</sup>>>.

### **Scuola di Alta formazione EIS: le ragioni della proposta**

Il desiderio di valorizzare ed estendere l'esperienza di SL avviata in università, facendo della Lumsa un punto di riferimento nazionale e inserendola nella rete

---

<sup>7</sup> Congregazione per l'Educazione Cattolica, cit., p.5

internazionale, si è incontrato con le sollecitazioni offerte dall' *Instrumentum Laboris* della Congregazione per l'Educazione Cattolica. Ha preso così corpo l'idea di istituire nell'Ateneo un centro di ricerca, ma anche di formazione, dedicato a sviluppare sul piano metodologico la proposta dell'apprendimento solidale e, più in generale, un impegno di elaborazione e di sperimentazione centrato sui valori dell'educazione all'incontro, al dialogo, alla solidarietà, ad azioni di cittadinanza attiva.

Le autorevoli indicazioni del Magistero hanno trovato nella LUMSA un soggetto particolarmente attento e sensibile, dal momento che la preoccupazione per l'educazione costituisce il cuore delle sue stesse ragioni fondative, il nucleo che ne sintetizza l'impegno scientifico e formativo. Ha anche contribuito la particolare vicinanza che lega la LUMSA alla Congregazione, fin dalle origini dell'università<sup>9</sup>. L'istituzione di una Scuola di Alta formazione focalizzata sull'educazione all'incontro e alla solidarietà si inserisce nella tradizione della Lumsa, fin dalle sue origini, che vedono dall'inizio un rapporto privilegiato con la Congregazione per l'Educazione Cattolica.<sup>10</sup>

L'idea di dare vita alla Scuola muove, quindi, dal desiderio di contribuire a sviluppare in modo ancora più esplicito l'impegno della LUMSA in campo educativo, lungo la via indicata dal Magistero della Chiesa e oggi così autorevolmente segnalata dalle parole e dalla testimonianza di Papa Francesco.

Le direzioni di lavoro che la Scuola si propone di intraprendere riguardano tanto il campo della formazione quanto quello della ricerca, in una prospettiva non semplicemente accademica e interna al mondo universitario, ma aperta all'incontro, al dialogo, all'impegno concreto, alla promozione della cittadinanza attiva. Due sono i versanti ai quali va rivolta l'attenzione: quello interno, costituito dalla comunità accademica e, in maniera tutta particolare, dagli studenti; quello esterno, con una speciale attenzione al mondo della scuola e delle realtà impegnate in campo educativo.

*Sul piano formativo*, EIS intende approfondire a livello teorico e sperimentare nel concreto l'approccio pedagogico del Service Learning, per l'alta potenzialità che tale proposta presenta per gli studenti in termini di crescita tanto sul piano umano

---

<sup>8</sup> Ivi, p. 18.

<sup>9</sup> La nascita della LUMSA deve molto alle sollecitazioni e al sostegno del card. Pizzardo, Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica, che ha sostenuto e incoraggiato la fondatrice, Madre Luigia Tincani. Nel 1939 Luigia Tincani costituì, con l'aiuto di Pio XII e in collaborazione con il Cardinale Giuseppe Pizzardo, l'Istituto Superiore di Magistero "Maria Ss. Assunta", che sarebbe poi diventato la LUMSA. A sottolineare lo stretto legame con il Dicastero vaticano, da sempre nel consiglio di amministrazione della LUMSA è presente il Segretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica.

<sup>10</sup> ????????????

quanto sul piano dello stesso apprendimento accademico. In questo modo, la Scuola può diventare un punto di riferimento nazionale anche per il mondo della scuola, che si sta dimostrando molto sensibile ai temi della cittadinanza attiva, oggi sottolineati dagli stessi Indirizzi programmatici ministeriali.

*Sul piano della ricerca* EIS intende sviluppare una collaborazione sistematica con alcuni soggetti particolarmente significativi e impegnati sullo stesso terreno, e con i quali sono già in atto contatti e scambi. Gli orientamenti internazionali, soprattutto quelli prodotti in ambito UNESCO, richiamano il mondo della ricerca a interessarsi dei temi della cittadinanza attiva e del miglioramento sociale. La Conferenza mondiale sull'educazione superiore dell'UNESCO del 2009<sup>11</sup> sottolinea come, davanti alla complessità delle sfide mondiali, presenti e future, l'educazione superiore ha la responsabilità sociale di accrescere la comprensione dei problemi, considerandone le dimensioni sociali, economiche, scientifiche e culturali, così come la capacità di affrontarli. I centri di educazione superiore, nell'esercizio delle loro funzioni basilari (ricerca, insegnamento e servizio alla comunità) in un contesto di autonomia istituzionale e libertà accademica, dovrebbero focalizzarsi ancora di più sugli aspetti interdisciplinari e promuovere il pensiero critico e la cittadinanza attiva, contribuendo così allo sviluppo sostenibile, alla pace e al benessere, così come a far diventare realtà i diritti umani.

Il documento della Congregazione per l'Educazione cattolica *Educare al dialogo interculturale* (2014) sottolinea l'importanza delle scuole cattoliche, chiamate <<a portare il proprio contributo in ragione della propria tradizione pedagogica e culturale e alla luce di solidi progetti educativi>><sup>12</sup>.

In definitiva, tanto gli orientamenti del Magistero quanto i più autorevoli documenti internazionali sollecitano l'educazione superiore non soltanto a fornire competenze solide per il mondo di oggi e di domani, ma a contribuire alla formazione di cittadini dotati di principi etici, impegnati nella costruzione della pace, nella difesa dei diritti umani ed dei valori della democrazia.

La Scuola di Alta formazione lavora per contribuire alla edificazione di quel *nuovo umanesimo* tante volte richiamato, perché impegnata lungo alcuni assi portanti di grande rilievo:

---

<sup>11</sup> UNESCO (2009), *Le nuove dinamiche dell'educazione superiore e la ricerca per il cambiamento sociale e lo sviluppo*, Parigi.

- la speranza, perché l'educazione è portatrice di una intenzione trasformativa e migliorativa della realtà;
- la carità, perché l'impegno viene interpretato secondo la logica della gratuità, del dono, in vista della costruzione del bene comune;
- il sentire etico e l'agire etico, che si connettono al senso civico della legalità, della responsabilità, della cura;
- la professionalità, dal momento che non si può essere accoglienti se non si è, al tempo stesso, competenti.

### **Il paradigma della gratuità**

A prima vista i problemi che investono i sistemi scolastici dei Paesi economicamente più sviluppati sembrano essere molto diversi da quelli dei paesi poveri.

La preoccupazione che sembra maggiormente ispirare gli orientamenti politici delle aree del benessere è di riformulare, nel contesto della globalizzazione, del rapidissimo cambiamento e dell'accelerazione tecnologica di oggi, il collegamento tra sistema scolastico e sistema produttivo, perché tutto è cambiato dallo scorso secolo. La centralità dell'apprendimento e la focalizzazione che pongono le linee guida internazionali in tema di istruzione sul costrutto di *competenza* rappresentano la risposta che oggi viene data alle richieste che provengono soprattutto dal mercato del lavoro così come si è andato configurando all'alba del XXI secolo. Nella relazione tra offerta formativa e domande del mercato, la Golden share non è in mano alla scuola, ma al potere economico. Questo sta provocando una sempre più accentuata etero direzione del curriculum, che viene ripensato in modo che sia funzionale alle esigenze del nuovo mercato. Concetti quali globalizzazione o innovazione sono ormai declinati in termini esclusivamente economici. Si viene così a delineare un nuovo contesto di significati, nel quale parole come merito, impegno, successo, competizione assumono connotazioni molto lontane da quelle che assumerebbero se collocate in uno sfondo educativo.

E che cosa accade nei Paesi più poveri? A prima vista sembra che i principali problemi riguardino la carenza di risorse. Carenza di scuole, carenza di insegnanti,

---

<sup>12</sup> Congregazione per l'Educazione Cattolica (2013), *Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica*, Città del Vaticano.

carezza di mezzi economici per sostenere i figli in un percorso scolastico di lunga durata. A queste povertà materiali si associano, però, povertà culturali che impediscono di vedere nell'istruzione non solo la strada per uscire dalla povertà, ma anche la strada dell'emancipazione sociale.

Lo scrittore uruguayiano Eduardo Galeano descrive con un linguaggio molto crudo questo meccanismo di domanda economica e di risposta sociale: <<Giorno dopo giorno si nega ai bambini il diritto di essere bambini. Quanti si burlano di questo diritto, impartiscono questo loro insegnamento nella vita di ogni giorno. Il mondo tratta i bambini ricchi come se fossero denaro, perché è abituato a considerarli come si considera il denaro. Il mondo tratta i bambini poveri come se fossero spazzatura. E quelli che stanno nel mezzo, quelli che non sono né ricchi né poveri, li tiene appesi allo schermo del televisore, perché imparino quanto prima ad accettare come destino quello di una vita limitata.<sup>13</sup>>> Al di là del registro linguistico utilizzato - le parole sono di uno scrittore, non di un sociologo o di un economista- E. Galeano ci consegna la fotografia di tre distinti gruppi sociali: quello, molto ristretto e selezionato, dei futuri leader, sui quali occorre investire bene, perché denaro produce denaro; quello piuttosto grande, la massa dei futuri consumatori, una massa che è bene non si ponga tante domande, narcotizzata e passiva; infine quello di chi da' solo problemi e da cui c'è poco di buono da aspettarsi. A questo ultimo gruppo appartengono quelli che ben presto l'istruzione espelle o rifiuta, la spazzatura. Una 'spazzatura' che però ha numeri considerevoli e che sta rapidamente aumentando.

Non c'è dubbio che un simile quadro riproduce molto bene la realtà delle aree povere del pianeta, quelle nelle quali l'istruzione è un lusso che pochi possono permettersi, anche se in tutte le capanne e in tutte le favelas il televisore è diventato il focolare intorno al quale sedere, sognare, dimenticare.

Ma il nostro mondo, che è economicamente incomparabilmente più ricco, nel quale è stata vinta la sfida dell'analfabetismo, dove tutti gli studenti vanno a scuola per un numero sempre più lungo di anni, non è per niente toccato dalla questione?

---

<sup>13</sup> Tratto dal Manifesto di SCHOLAS OCCURRENTES (2015) pro-manuscripto. SCHOLAS OCCURRENTES è una rete mondiale di scuole e istituzioni educative, voluta dall'allora card. Bergoglio (oggi Papa Francesco) quando era Vescovo a Buenos Aires. Oggi è diffusa nel mondo e ha sede presso la Pontificia Accademia delle Scienze, della Santa Sede.

Possiamo realmente dire che, almeno da noi, tutti gli alunni hanno le stesse chances, che le condizioni economiche non contano più come in passato, che le persone ‘di successo’ sono tali per il loro merito e non per il loro casato?

L’analfabetismo, che affligge centinaia di milioni di persone nel mondo, da noi è stato vinto. Ma questo non deve farci dimenticare quanto poco rimanga, finita la scuola, della competenza in literacy, o, più ancora, della competenza in cultura. L’analfabetismo che viene chiamato ‘di ritorno’ non riguarda solo la lettura di libri o giornali, ma tutte le espressioni artistiche e culturali. E questo tipo di analfabetismo ‘umanistico’, di cui sembra ci si curi molto poco, è il risultato del prevalere della pressione funzionalista che dall’economia si dirige alla scuola. Forse non è esagerato, allora, ritenere che ci sono molte più vicinanze di quanto a prima vista non sembrerebbe, tra sistemi scolastici dei paesi sviluppati e di quelli poveri, e che entrambi sono chiamati a fronteggiare l’invadenza di una cultura mercantile che, sotto l’imperativo dell’ utilità e del profitto che non conosce regole, erode ciò che è umano nell’uomo.

C’è, quindi, necessità di cambiare paradigma.

"L'educazione è il luogo dove decidiamo se abbiamo un sufficiente amore per i nostri figli per non espellerli dalle opportunità della vita e abbandonarli al loro destino, se non rubiamo dalle loro mani la possibilità di alzare la testa, di raggiungere qualcosa di nuovo, qualcosa che noi stessi non abbiamo raggiunto, se li amiamo sufficientemente per prepararli in anticipo al compito di rinnovare il mondo". Così il manifesto di Scholas delinea il compito educativo, indicando i due punti di riferimento ai quali tale impegno deve essere finalizzato: i 'nostri figli' (bambini, ragazzi e ragazze, giovani, quelli che chiamiamo 'studenti'), e la realtà ( 'il mondo') verso cui chi ha un compito educativo e' chiamato ad essere responsabile.

Colpiscono diverse cose: che si parli di 'amore' come condizione dell'educare; che si pensi agli studenti come ai protagonisti di un grande compito, che va ben oltre quello dell'apprendimento; che si ponga in stretta relazione l'educazione e il cambiamento della realtà. Ad un'idea conservativa dello status quo, in vigore tanto nei Paesi ricchi quanto in quelli poveri, si contrappone un'idea rivoluzionaria: l'educazione non è funzionale al sistema, ma è un elemento di trasformazione del sistema. E' questo, del resto, ciò che intendeva dire J. Bruner, usando l'espressione "L'educazione è pericolosa, perché introduce il senso della possibilità". Ed è, in fondo, questo ciò che ci ricorda Malala, parlando all'ONU, e quindi parlando al mondo dei poveri e dei ricchi: “

Un bambino, un maestro, una penna e un libro possono fare la differenza e cambiare il mondo.”

Quale promessa dovrebbe essere in grado di fare alle generazioni nuove un sistema formativo, così da risultare per loro allettante frequentare la scuola e impegnarsi nello studio?

Puntare sullo sviluppo delle competenze viste come mezzo di realizzazione individuale, risorsa per emergere nella giungla della vita, occasione per eccellere individualmente, per guardare gli altri dall'alto di una classifica gratificante? Impostare i percorsi di studio sulla base della immediata spendibilità degli apprendimenti, far coincidere l'utile per il mercato con l'utilità personale?

Oppure, cambiare paradigma.

Questo è possibile se si mette al centro della proposta educativa il concetto di 'servizio' alla comunità. Lavorare per il bene della propria comunità è il modo migliore per lavorare anche per la propria crescita personale, come dimostrano ormai numerose esperienze di apprendimento solidale in tutto il mondo.

L'assunzione dell'approccio pedagogico fondato sul valore del servizio sociale attraverso l'apprendimento curricolare non modifica l'impianto scientifico che è oggi alla base della didattica orientata alle competenze (la stretta relazione tra sviluppo delle competenze e problemi o situazioni sfidanti; il valore dell'apprendimento autentico rispetto a quello solo scolastico o accademico; la relazione tra competenze disciplinari e competenze di cittadinanza o competenze chiave ...), ma ne rivoluziona il significato valoriale.

Fornisce agli studenti, impegnati nel compito evolutivo di realizzare se stessi, ma anche agli insegnanti, impegnati in un faticoso accompagnamento educativo, un significato nuovo, una motivazione più profonda.

## **Conclusioni**

La convinzione che anima la Scuola "Educare all'Incontro e alla Solidarietà " è che il contesto nel quale viviamo e operiamo non è un dato imm modificabile, dentro il quale siamo collocati e condizionati, ma una sfida alla nostra identità di educatori e una possibilità che interpella la nostra responsabilità personale e collettiva. Educare non è fare accademia, osservare il mondo da lontano, distillare parole edulcorate, ma è



compromettersi con la realtà. Gli esempi non mancano nella tradizione educativa della Chiesa (Calasanzio, La Salle, don Bosco, don Milani ...) come spesso ricorda Papa Francesco, che in maniera forte e autorevole incoraggia al rischio educativo. Esempi di educatori, la cui testimonianza deve essere oggetto di apprendimento, perché dalle periferie dei poveri e dei diseredati arriva una lezione pedagogica che va ascoltata, elaborata e praticata. Una lezione che richiede la fatica dell'ascolto, della ricerca, dell'approfondimento e, anche, della teorizzazione, perché non ci sia troppa distanza tra esperienza e concettualizzazione, ma si crei e alimenti un circolo virtuoso.

Questo legame che tiene insieme visione e azione ci può aiutare a fronteggiare la grande pressione che spesso spinge anche le università cattoliche a conformarsi alle richieste di una società nella quale è prevalente la logica di un profitto privo di regole, che alimenta una pedagogia dell'individualismo, della competizione esasperata, della meritocrazia priva di equità. L'ingiusta distanza, che sta diventando un abisso, tra i pochi fortunati e i tanti diseredati può essere ridotta dalla pedagogia dell'incontro, del dialogo, della solidarietà, della cooperazione, dell'inclusione. Una pedagogia della trasformazione della realtà genera una didattica della realtà, ponendo all'insegnamento domande nuove.

*Italo Fiorin è direttore della Scuola di Alta Formazione "Educare all'incontro e alla Solidarietà" dell'università LUMSA di Roma.*

*Presidente del corso di laurea in Scienze della formazione primaria nella stessa università, dove insegna Didattica Generale e Pedagogia e Didattica Speciale.*

*Ha coordinato la Commissione nazionale del ministero dell'istruzione italiano che ha elaborato i Programmi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado ed è attualmente presidente del Comitato scientifico incaricato dal ministero di monitorare e revisionare il curriculum nazionale.*

### **Riferimenti**

AA.VV. *Service Learning: Ninety-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part I, University of Chicago Press, Chicago, pp. 32-55.

Billig S. H. , Roth S. and Jesse D. (2005), *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Student's Civil Engagement*, The Centre for Information and Research on Civic Learning and Engagement, College Park, Maryland.

Billig S. H. and Furco A. ( 2002) *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Boyle-Baise M. ( 2006) Learning Service or Service Learning: Enabling the Civic, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 18 No 1, Indiana, pp.17-26.

Cairn R. and Kielsemeier J. (1991), *Growin Hope: A Sourcebook on Integrating Youth Service into the School Curriculum*, National Youth Leadership Council, St. Paul, Minnesota.

Covitt B. A. ( 2002), *Motivating Environmentally Responsible Behaviors troght Service-Learning*, Cooperation for National Service, Washington, DC.

Dumont H., Instance D. and Benavides F. (2010), OECD, Paris

Eccles J. And and Gootman J. A. (eds.) (2002), *Community Programs to Promote Youth Development*, National Academies Press, Woshington, DC.

Fiorin I. (2008) *La buona scuola*, La Scuola, Brescia.

Melchior A. (2002), *National Evaluation of Learn and Serve America School and Community-Based Program*, Center for Human Resource, Brandeis University, Waltham, Massachussets.

Melchior A. and Bailis L. (2002), "Impact of Service-Learning on Civic Attitudes and Behaviors of Middle School and High School Yooth: Fingins from Three National Evaluations, in Furco A. and Biling S. H. (eds), *Service Learning: The Essence of the Peadagogy*, information Age Publishing, Greenwich, Conecticut, pp.201-222.

Morgan W. and Streb M. (2001) "Building Citizenship: How Stu

Tapia M. N. (2000), *Educazione e solidarietà*, Città Nuova, Roma.

Tapia M. N., (2008), *Service-Learning Resarch in Argentina*, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), Buenos Aires.