

Educación ética y filosófica para la inclusión social

JAVIER GRACIA CALANDÍN
(COORDINADOR Y EDITOR)

*Editorial: Tirant Humanidades.
Colección: Plural. Valencia, 2022.
ISBN: 978-84-19376-02-2.
Páginas: 188.*



Inclusión social, estudiantes de filosofía, educación humanista, praxis de la filosofía, sentido crítico... No son pocas ni pequeñas las inquietudes que han despertado la necesidad de este libro. Hay un reto adicional, que es el gran eje dinamizador (en el sentido griego: que vigoriza, el motor) de esta obra: la compasión. Pero no una compasión entendida como el *pathos* compartido, sino como *pathos* asumido desde la alteridad - y que apunta en segundo lugar, a extraer, a emerger, a conducir hacia la reducción del sufrimiento y el florecimiento humano del sujeto compadecido. Hablamos entonces no de una compasión vista meramente como empatía, sino como una *compasión ética*, porque no se limita

a sufrir con, sino a vivir bien con el otro y a comprometerse para que salga de su padecimiento.

Estos *pathos* y *ethos* compartidos palpitan en cada una de las líneas de los autores. De principio a fin. Esta es una clave esencial para comprender la densidad del libro: porque empieza por desmitificar la vulnerabilidad concebida desde la tragedia.

Es una realidad patente. Para muestra dos botones: la realidad de la exclusión de quienes tienen una Discapacidad Intelectual (DI) y de los presos. No es menos real la vigencia que ofrece la filosofía moral para orientar caminos hacia una vida digna de ser vivida.

El libro se preocupa y ocupa de un primer nivel de reflexión, el de la fundamentación moral para la inclusión, y de un segundo nivel, el de la responsabilidad de cada agente. Este es un giro que da el libro porque plantea la *agencia* de los jóvenes futuros titulados en filosofía y desde filósofos con larga trayectoria en prisiones, pero también desde la inclusión de los excluidos, que acompañan en los talleres de la Escuela de Pensamiento Libre y de los internos en centros penitenciarios. Este intercambio de experiencias amplía mentalidades, siembra esperanza a su paso y recuerda a los futuros egresados universitarios que el campo de acción y de trabajo no solo es un aula, que la filosofía es un modo de vida; es una praxis, se hable de barrotes de acero de una cárcel o de barreras sociales en el caso de la discapacidad intelectual.

Los autores buscan que la reflexión sea un sentir encarnado, auténtico, que aterrice en la acción, a tenor de los sendos proyectos que han desarrollado en cada uno de estos campos. Atienden el discurrir de qué, quiénes, cómo y para qué.

Este itinerario no puede sino empezar por incidir en un valor que se pronuncia con facilidad en muchas declaraciones de filosofías de gestión de las universidades y que no siempre se tiene claro. ¿Para qué es la formación universitaria? Generar «profesionales» podría ser una primera respuesta. ¿Y si el centro de la *educación* universitaria es la formación humanista? Entonces un indicador de eficacia no serían la cantidad de títulos, de grados y de facultades. Un indicador es que sus egresados posean capacidades humanas. Y ello no colide con la formación técnica, necesaria para atender las necesidades laborales actuales, sin duda alguna. Entonces este humanismo no está limitado solo a facultades de corte humanista, sino a toda aquella que se precie de cultivar un humano integral.

Esta obra es un eco preclaro de la tesis de que la educación no es una mera acumulación y transmisión de datos e información.

Los tres grandes principios motores de este libro son: el desafío humanista de la formación ética y filosófica en la universidad; la inclusión social en el centro de la educación universitaria; los objetivos 4 y 10 de desarrollo sostenible, sobre los cuales se yerguen siete columnas:

a) *Justicia desde el cuidado*, es decir, mismos derechos, pero atención particular según la necesidad específica de cada quien; b) una *ciudadanía global en clave intercultural*, que atienda los contextos particulares, pero considerando a todas las personas como ciudadanos de una misma comunidad global; c) *reflexión y acción de todos los*

afectados, pues son los afectados por una decisión, contexto o norma quienes deliberan (disciernen, evalúan) la legitimidad de las reglas y de las realidades. Son agentes, no receptores pasivos; d) el *empoderamiento desde la vulnerabilidad*, a partir de un redimensionamiento moral: ser vulnerable no es ser débil; e) *solidaridad y corresponsabilidad*, f) *formación y transformación*, porque educar(se) no es recibir ni recopilar datos y conocimientos, *educar* es forjar el carácter y el desarrollo pleno de la persona; g) *diálogo de emociones y razones*, porque no puede reducirse el saber a cálculos matemáticos, obviando los afectos, en conexión con el diálogo y la argumentación.

El libro está estructurado en una introducción y nueve capítulos. Javier Gracia Calandín, autor del primero de ellos, rebate la tesis de la autosuficiencia y la independencia como rasgos constitutivos del ser humano. Para ello, apela al redimensionamiento de la vulnerabilidad y la interdependencia. ¿Cómo? Encarnando la experiencia vulnerable, la persona tendrá una concepción distinta del cuidado. Y esta atención no es solo altruismo, sino justicia social.

En el capítulo 2, Vicent Gozávez Pérez y Gemma Cortijo Ruiz dan cuenta de la siguiente pregunta: ¿puede la filosofía moral hacerse cargo de la falta de un discurso filosófico sobre la discapacidad intelectual? Se alejan así de la tradición cognitiva de la Asociación para la Educación Moral (AME, por sus siglas en inglés, Association for Moral Education), recogida en la revista de Educación Moral JME, por Journal of Moral Education). Proponen un nuevo modelo de desarrollo moral mucho más inclusivo, porque parte del hecho de que las personas con diversidad intelectual progresan cognitivamente y emocionalmente que los demás. ¿Cuáles son las claves de este viraje del paradigma? La compasión, la justicia social y el enfoque de capacidades.

Isabel Tamarit López centra la atención en las competencias emocionales en el capítulo 3. ¿En la diversidad de asignaturas, la escuela funge también como centro para la educación en emociones? ¿Cómo puede aspirarse a una convivencia positiva y de inclusión si los niños y jóvenes no aprenden a cultivar el carácter desde una cultura de paz, una formación humanista y del manejo de las emociones? Las coordenadas vienen de la tradición de la ética del diálogo, de la ética cívica y de la ética de la razón cordial. La ganancia es abismal, por mencionar algunas: prevención de conductas adictivas (v. gr. depresión o ansiedad), reducción de la vulnerabilidad del afectado con sufrimiento emocional expuesto a estrés, impulsividad y agresividad; se maximizan las tendencias constructivas y se minimizan las destructivas. ¿Cómo? Procurando un mayor conocimiento y gestión de las emociones; así el niño y el adolescente desarrollan una capacidad mayor para la automotivación y para la adopción de una actitud positiva frente a la vida.

En el capítulo 4, María Orts García centra la atención de la compasión como oportunidad fenomenológica para conocerse a uno mismo. Como bien explica,

ya que vivir *con* el otro implica: descubrirlo, conocerlo, comprenderlo, detectar aspiraciones y deseos en común, identificar sus particularidades, reconocer la vulnerabilidad propia como una vía posible de acceso del otro con uno mismo. Este *pathos* compartido es imaginar al otro e imaginarse a uno mismo. Si no es así, el peligro que advierte la autora es que se efectúe una enseñanza limitada y parcial. El reto que presenta además Orts García es empezar desde los niños con un modelo de filosofía para los primeros años, que enseñe a dialogar y a reflexionar para ser críticos y compasivos.

Chema Sánchez Alcón menciona dos conceptos en el capítulo 5. Uno de ellos, *agencia epistémica*, está desarrollado; el otro, *entidad cordial*, aunque no, queda bastante claro por qué apela a esta construcción para hablar de la Escuela de Pensamiento Libre, sobre todo porque lo cordial alude a la propuesta de Adela Cortina de incluir la compasión en la ética dialógica de Habermas y Apel. Esta *entidad cordial* es interdisciplinaria: fusiona áreas como el derecho, la psicología, la pedagogía y la filosofía. Las metáforas empleadas son poderosas y elocuentes, como también el autor es llano y claro para hablar de *desventajas cognitivas* en vez de DI. No por ello deja de plantear la tesitura de la validez interlocutora de estas personas en la toma de decisiones y en la formación de otros ciudadanos. Es insuficiente la participación social; es necesario reconocer a las personas con limitaciones cognitivas como “agentes de conocimiento”. Es decir, la inclusión pasa por contemplar una comunidad de ciudadanos iguales en capacidades epistémicas, aun con miembros con desventajas cognitivas. Si esto está claro, podrá entenderse a quiénes se refiere Sánchez Alcón con «las flores que nacen en los desiertos».

Fátima Álvarez López acude -en el capítulo 6- a la neuroeducación moral para trazar una hoja de ruta hacia una educación inclusiva de calidad. Presenta 10 claves prácticas, que van desde la disposición de las sillas (por ejemplo: en vez de hablar el profesor *ex cathedra* y los estudiantes escuchan sentados en filas, unas detrás de otras, si el docente cambia a una disposición circular o de semicírculo para el intercambio de ideas en el que docente orienta y modera la discusión, el *momentum* de la clase será muy diferente) hasta el trabajo en cooperación. Lo interesante de esta suerte de protocolo es que permite identificar y entender la ciencia y el arte de cómo y por qué ocurren las fases de los diálogos socráticos de EPL.

En el capítulo 7, Jairo Alberto Ruiz da con un hallazgo interesante en su revisión de literatura académica sobre la DI: hay falta de disposición y formación de los docentes para aprehender la diversidad como algo positivo y enriquecedor. Es decir, se da por sentado que alguna discapacidad, en este caso la intelectual, es entendida como negativa *per se*. No puede haber, por tanto, una educación inclusiva si el profesor en el aula cambia su visión. Este patrón es el que hay que revertir, pues

cuando se habla de integración educativa, se habla de que es el estudiante quien ha de adaptarse al nuevo ecosistema social y formativo. Muchos de estos estudiantes vienen de entornos no menos complejos: en ocasiones se les niega la inscripción en los centros educativos, son blanco de intimidaciones, están familiar y socialmente desatendidos, hay mala relación entre padres y el personal de la escuela, se les niega su participación en el plan de estudios, la infraestructura no contempla la diversidad de todo el alumnado. No puede hablarse de una educación efectiva y real si no se derriban estas barreras.

José Barrientos Rastrojo propone un ejercicio de libertad en el capítulo 8, no solo de los presos con los que ha trabajado por años, sino de quienes estamos fuera de prisión, pero dentro de los barrotes de los prejuicios. Nos habla del proyecto BOECIO, que se desarrolla en Latinoamérica (Argentina, Brasil, Colombia y México) y en España, y cuenta con peticiones para replicarse en Croacia, Estados Unidos, Italia, Turquía, Uruguay, por mencionar algunos países. Son más de 500 personas implicadas. El halo de acción que se ha extendido de los internos de centros penitenciarios a otros colectivos en riesgo de exclusión, a saber: familias de los reclusos, mujeres víctimas de explotación sexual, niños y jóvenes vulnerables. La receta de los talleres de BOECIO se edificó sobre tres columnas: el gobierno sobre las pasiones, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas. Durante y después de la lectura queda el apetito de pasar a la práctica.

Como si el libro no fuese ya dicente, Delia Manzanero Fernández cierra la obra recordando que las prisiones son una radiografía más que de los presos, de la sociedad en sí. Es menester un diagnóstico social, efectivamente. Y también filosófico. El capítulo 9 está dedicado a hablar de la segunda edición del proyecto de cooperación *Filosofía en Prisión. Aprender a pensar, saber vivir*, que tiene lugar en centros penitenciarios de Madrid y de Toledo. Muchas de las líneas son dardos directos al corazón y para despertar ese *pathos* por y con el otro y activar el *ethos* por y con el otro. La fórmula, sabida, pero no sencilla, es el diálogo como herramienta para evitar la estigmatización. Si se habla en términos de dignidad, entonces se entiende que el proceder no es hablarles *a* ellos, sino *con* ellos: esto implica que los internos deben contar con herramientas comunicativas y que los externos muestren sus aptitudes de escucha.

El libro nos interpela en nuestro carácter humano. Y es de agradecer, sobre todo, el tono con que el que cada uno de sus autores ha firmado cada capítulo: infunden aliento (*cultura animi*) para la reflexión y para la acción. No petrifican las críticas en quejas; trascienden a propuestas, a activar con ilusión promisoría la brújula -colectiva y personal- de la *agencia* ciudadana. Llegados a este punto, nos recuerda que nosotros también somos vulnerables.

El libro es un ejercicio constante de memoria, de invitación a recordar que no nos narramos en solitario, sino en compañía. Esta intersubjetividad es medular para el ejercicio ciudadano en cualquier contexto social, político, moral, económico, cultural y digital. Un humano no es un humano arrojado solo en una jungla, de concreto o natural. Un humano es un humano, porque hay más humanos, en plural, en diversidad. Cuidado si los autoexcluidos, en lo personal y en lo social, no terminamos siendo los que Ortega y Gasset denomina los «bárbaros formados». Estudiantes, filósofos y profesores encuentran en estas 188 páginas un gran aliado para pensar con espíritu creativo y no trágico el mundo, la praxis profesional y a sí mismos en clave humanista.

Este libro complementa la sostenibilidad de los objetivos de desarrollo, porque se empeña en la justicia social. Es el humanismo donde bien puede cifrarse un desarrollo más sostenible y justo.

Al principio de esta reseña se habla de un primer momento de la compasión, cuando se siente el dolor del otro; y de un segundo momento, cuando se procura salir del sufrimiento o de la injusticia. Este libro propone además un tercer salto de la compasión ética y es una invitación a que nos sintamos florecidos *juntos*. Porque compasión no solo sentir el dolor ajeno, el *pathos* también puede ser en positivo, felicitante. Y es la experiencia vital de quienes salen de una sesión de EPL o de los profesores de filosofía en sus proyectos de educación en prisiones.

LEONARDO SUÁREZ MONTROYA