

---

## EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD EN UNA PEDAGOGÍA HUMANISTA

Joan Mallart Navarra  
Universitat de Barcelona  
joan.mallart@ub.edu

Albert Mallart Solaz  
Universitat de Barcelona  
albert.mallart@ub.edu

Ramona Valls Montserrat  
Universitat de Barcelona  
ramonavalls@ub.edu

### Resumen

En una pedagogía humanista, la educación para la responsabilidad parte del descubrimiento del sentido de la vida y va unida a la formación para el uso de la libertad así como a la formación de la voluntad y de la capacidad de comprometerse y esforzarse hacia una meta que valga la pena. Hacia una meta que vaya convirtiéndose en el proyecto de vida que le dé su sentido más pleno y humano. Se propone encontrar el punto de equilibrio entre esfuerzo voluntario y motivación, entre libertad y responsabilidad. También los derechos y deberes se correlacionan y se exigen mutuamente, incluso en la edad infantil o juvenil. Ante una creciente desresponsabilización en la sociedad llamada líquida por su variabilidad, incertidumbre, indiferencia y predominio del principio del placer, se presenta una revalorización del compromiso personal. Un compromiso que permita contribuir a superar los conflictos éticos, sociales, raciales, medioambientales, políticos y económicos de nuestro tiempo. La solución que se propone a aquellas antinomias y a estos conflictos se encuentra en una pedagogía humanista apta para nuestro siglo XXI.

**Palabras clave:** Compromiso; educación de la responsabilidad; voluntad; esfuerzo; pedagogía humanista; sentido de la vida

## EDUCATION FOR RESPONSIBILITY IN A HUMANISTIC PEDAGOGY

### Abstract

In a humanistic pedagogy, education for the responsibility begins with the discovery of the sense of life. This education trains to use freedom, willingness and the compromise of working towards a worthy goal. In this education, we should work towards a project that gives the fullest and human sense to life. The purpose is to find the balance between voluntary effort and motivation, and between freedom and responsibility. Also, rights and duties of the childhood and of the young are interrelated with themselves and both are required.

A reevaluation of personal commitment is presented in front of a great lack of responsibility in the postmodern world called “liquid society”. It is called “liquid society” because of its variability, uncertainty, indifference, and dominance of pleasure principle. This personal commitment should assist in overcoming the ethical, social, racial environmental, political and economic current conflicts. The proposed solution to those antinomies and these conflicts is a humanistic pedagogy suitable for our XXI century.

**Keywords:** Engagement; education of responsibility; volition; effort; humanistic pedagogy; sense of life

## 1. Presentación

La posición humanista que defendemos basa sus principios orientadores de la acción en la consideración de la dignidad humana. Y persigue el máximo desarrollo posible de cada persona, un ideal de perfección, en relación con los valores o práctica de la virtud –*areté*-. Al incluir tanto valores personales como sociales, incluimos el valor de la *responsabilidad* como aceptación y capacidad de respuesta, haciéndose cargo de los propios actos, de la propia vida y de los demás en la medida posible.

Nuestra exposición seguirá apartados diversos. En primer lugar expondremos el concepto de responsabilidad y su papel e importancia en la educación. A continuación, situaremos el proyecto de vida con sentido dentro de la pedagogía humanista. Un proyecto de vida que tenga en cuenta la conjugación del yo real con el yo ideal, pero que también contemple actitudes de empatía y benevolencia orientadas al servicio responsable hacia los demás.

Precisamente para mostrar esta correlación entre los aspectos subjetivos individuales y los aspectos sociales trataremos la cuestión de los derechos y deberes, cuestión actualmente a menudo mal entendida incluso por algunos educadores, especialmente padres. De ahí procede el llamado *síndrome del emperador* propio de aquellos jóvenes educados sin ninguna norma, en la creencia de que solamente tienen derechos y ninguna responsabilidad. Nuestra postura es que cada uno de los derechos suponen para los demás el deber de respetarlos. Nos gustaría pensar que una persona adulta bien educada antepone el cumplimiento de sus responsabilidades –deberes- al ejercicio de sus derechos legítimos.

A continuación insinuamos, sin ser exhaustivos, algunos campos donde se pueden ejercer las responsabilidades. Algunos de estos campos afectan seriamente la vida colectiva en este momento que nos toca vivir: el estudio con esfuerzo, el trabajo por la paz, la justicia, la comprensión, el compromiso por la mejora de la vida de todas las personas, aún las desconocidas y más las desfavorecidas.

Un ejemplo de la promoción del compromiso ante las responsabilidades individuales es el tipo de educación ofrecido por el movimiento juvenil del escultismo. Los puntos principales de su metodología relacionados con la educación de la responsabilidad son expuestos con el fin de demostrar que una aventura parecida es posible y eficaz, nada utópica ni siquiera hoy.

Se valora el esfuerzo en el ejercicio de la responsabilidad, mostrando que no es incompatible con la práctica pedagógica de la motivación. Ambos elementos no son excluyentes y deben coexistir en

una sana pedagogía. Finalmente, solamente apuntamos como conclusión la necesidad de educar la voluntad para el ejercicio libre de una actuación responsable que exige esfuerzo: «La Pedagogía Humanista se propone la formación de la voluntad y del carácter del educando, capacitándolo así para que pueda hacer frente a la vida con una actitud diligente y digna.» (Quintana, 2005, 140).

«La diferencia entre evolución y revolución es la erre de responsabilidad».  
(Federico Mayor Zaragoza)

«Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos,  
sin memoria no existimos y sin responsabilidad  
quizá no merezcamos existir».  
(José Saramago)

## 2. Concepto e importancia de la responsabilidad en la educación

Vivimos en una sociedad de la información globalizada que algunos ven como *líquida* porque hallan en ella un predominio de la incertidumbre, de la inseguridad y de la fragmentación del conocimiento. En esta sociedad, los valores se consideran variables, lo que conduce al relativismo, a la indiferencia y a una conducta basada en el principio del placer. Nos proponemos buscar qué papel pueden desempeñar la responsabilidad y el compromiso en la educación hoy.

Partimos, para aclarar este concepto, de diccionarios en los que se reconoce que el término *responsabilidad* proviene del campo jurídico. Su significado se relaciona con deberes y con errores. Insatisfechos con esta primera aproximación, que no nos sirve mucho para la educación, profundizamos en la dimensión moral propia de una pedagogía humanista.

Por este camino, llegamos a la conclusión de que la responsabilidad es un valor a la vez personal y social. Se trata de la capacidad de asumir compromisos en función de las necesidades de uno mismo y de los demás, llevando estos compromisos a cabo tan bien como cada uno es capaz. Es decir, estando dispuesto a *responder* por nuestras acciones, asumiendo sus consecuencias.

Además de la exigencia de responder, uno de los descriptores clave usados para definir este concepto es el *compromiso*, término que supone una realidad cada vez menos frecuente en el mundo de hoy y, sin embargo, necesaria para considerar cualquier tipo de educación que pretenda transformar las prácticas sociales a fin de conseguir un mundo mejor, más justo y más humano. Más que nunca se precisa una actitud decididamente comprometida ante los actuales conflictos éticos, sociales, raciales, políticos o económicos. Y la única manera de obtener este compromiso es mediante una educación que a su vez esté verdaderamente comprometida con la dignidad y los valores fundamentales del ser humano.

Hasta se podría decir que todo el movimiento llamado 15 M o de los indignados concentrados en la

Puerta del Sol de Madrid o en la plaza Cataluña de Barcelona este mismo año 2011, es un movimiento de asumir compromisos y exigir responsabilidades. Lo cual siempre es positivo si empieza por uno mismo.

Paradójicamente, la responsabilidad tiene a la vez su fundamento en la dependencia y en la libertad: únicamente los seres que dependen de otros deben responder ante ellos de sus actos, pero si no son *libres* carecen de esta capacidad, es decir, son irresponsables. Es responsable quien puede responder. «El ser humano puede hablar, explicar y justificar los actos que ha realizado libremente; puede dar razón de ellos. El ser humano es responsable porque es libre, y la libertad humana se fundamenta en la responsabilidad moral, es decir, en la capacidad de la persona de conocer el bien, los valores y, además, poderlos vivir y practicar» (Noguera, 1996, 4).

También Escámez y Gil insisten en la capacidad de *responder* explicando las razones que mueven nuestros actos. «La responsabilidad es aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. Puesto que los hombres y las mujeres son responsables de sus actos, se les puede pedir cuentas de por qué los hacen y también de los efectos que de estas acciones se derivan para las otras personas o para la naturaleza» (Escámez y Gil, 2001, 28)

¿Ante quién se debe rendir cuentas, ante quién hay que responder? Al encontrarse el ser humano en una situación de interdependencia, dependemos de una autoridad, de la sociedad, la familia, los padres... de uno mismo incluso. También, en el caso de las personas creyentes, de Dios.

Apunta Morin (2005, 97) que «las cosas cambian con el aumento de la autonomía y de la responsabilidad individual, porque el imperativo ya no viene de Dios, ni de la religión, ni del Estado, ni de la sociedad, sino del mismo individuo, de acuerdo con el imperativo categórico de Kant». Para Morin, este imperativo exige una toma de conciencia de que lo humano ha pasado a ser el conjunto formado por el individuo, la sociedad y la especie biológica. Y los valores conciernen a los tres niveles: «a los individuos, a través de su responsabilidad, su dignidad, su virtud y su honor, pero también conciernen al grupo y a la especie, sobre todo en un contexto de globalización» (Morin, 2005, 97).

En el tema que nos ocupa, debemos conjugar alteridad y libertad, heteronomía y autonomía. «El principio moral por excelencia no es el respeto a la ley que hay en mi conciencia (autonomía), sino la responsabilidad por los otros (heteronomía)» (Escámez y Gil, 2001, 35). La responsabilidad no es de tipo individual, sino que estamos ante un valor social que nos une a la humanidad, nos convierte en ciudadanos del mundo, al decir de Terencio (*Heautontimorúmenos*, 77) «Homo sum et humani

nihil a me alienum puto» (Hombre soy y nada humano puede serme ajeno).

En definitiva, libertad y responsabilidad, derechos y deberes, autoestima y alteridad deben combinarse bajo el prisma de la *reciprocidad*.

Pocas veces se ha expresado más claramente esta relación entre responsabilidad y libertad: «No me objetan que nosotros defendemos y propugnamos *incondicionalmente* la libertad... Yo estoy en contra del *incondicionamiento*. Libertad no es palabra definitiva. La libertad puede degenerar en libertinaje, cuando no es vivida con responsabilidad. Acaso ahora comprendan por qué he recomendado tan a menudo a mis estudiantes americanos que, junto a su estatua de la libertad, alcen otra a la responsabilidad» (Frankl, 1980, 137). Este autor también es el que más ha escrito sobre la importancia para la salud mental, para la felicidad y para la supervivencia en condiciones extremas de disponer de un sentido espiritual de la vida, que fue lo que le hizo resistir a los peores horrores del campo de concentración nazi.

«No busquemos solemnes definiciones de la libertad. Sólo es eso: Responsabilidad».  
(Bernard Shaw)

### 3. La pedagogía humanista y el sentido último de la vida

Una escuela con sentido educa con sentido, es decir: hace responsable a cada uno de un proyecto de vida que dé respuesta a sus principales preguntas. En una pedagogía de la pregunta, se debe plantear: ¿Por qué estamos aquí, qué sentido tiene, qué podemos/qué debemos aportar? La vida tiene sentido: ¿cuál es el sentido de la vida? ¿Cuál es mi propio proyecto vital? ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde soy capaz de ir? ¿Hacia dónde voy realmente? ¿Por qué?

La base del humanismo pedagógico se halla en una valoración de la persona global, la educación del sentido de la vida y de los valores, la comprensión empática, la libertad bien entendida, el aprendizaje autodirigido, la potenciación de la voluntad y del esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del aprendiz. El educador debe convertirse en facilitador y acompañar en el proceso de aprendizaje vivencial o significativo, creando el clima adecuado.

Albert Camus había llegado a decir: «Soy un hombre desilusionado y exhausto. He perdido la fe, he perdido la esperanza. Es imposible vivir una vida sin sentido».

A los educadores les puede parecer poco *neutral* proponer un proyecto de vida con sentido, pero lo realmente partidista es no proponer ninguno, no ofrecer ejemplos ni modelos. Porque en este caso los modelos se toman de los medios de comunicación y no precisamente por una valoración del esfuerzo que se esconde siempre detrás del éxito.

La alegría, la felicidad, se encuentran en la satisfacción de estar alcanzando razonablemente las

metas que uno se haya propuesto en su proyecto vital. Un joven debe saber qué quiere ser, en qué desea convertirse, qué papel es capaz de desempeñar en la vida. Luego, a continuación, debe trazarse con decisión y voluntad un camino para conseguirlo poco a poco. Y recordar que, si la educación tuviera por objetivo lograr la felicidad, solamente hay una forma de ser feliz, que es haciendo felices a los demás:

«Créeme, cuando te sientas del todo infeliz, aún hay algo que puedes hacer en el mundo. Siempre que seas capaz de aligerar el dolor de otro, tu vida no será inútil» (Helen Keller).

#### **4. Correlación de derechos y deberes en educación**

Los derechos son facultades inherentes al ser humano por las que debemos ser respetados, toda una serie de principios y normas a que están sometidas las relaciones humanas en una sociedad, que obran a favor de cada uno y cuyo cumplimiento puede ser exigido. Se puede decir, especialmente en el caso de los derechos de la infancia, que un derecho es una necesidad protegida por la ley.

Cada derecho implica varios deberes para la misma persona y también para los demás, que deben respetárselos y hacerlos cumplir en el caso de las personas con autoridad. Se puede decir que los derechos de una persona son los deberes de las demás y viceversa: los derechos de los demás se convierten en nuestros deberes para con ellos. Hay una correlación entre derecho y obligación.

Nos importa dejar bien claro que partimos de la defensa radical de los derechos inalienables de los niños y niñas. Primero como seres humanos que son, más todavía como dignos merecedores de una especial protección. Esperamos así no ser sospechosos cuando reclamamos también deberes para la infancia y la juventud, que deben cumplir a su nivel para obtener una educación mejor y de calidad. Primero los derechos, luego los deberes; al revés que en las personas adultas, donde primero son sus deberes y luego los derechos.

Todos los menores tienen, sin excepción, el derecho a la educación, independientemente de la situación administrativa en que se encuentre su familia, incluso sin disponer de permiso de residencia en un país. El derecho a la educación se puede concretar en la necesidad de recibir una formación que favorezca el desarrollo de su personalidad y también que tenga en cuenta las necesidades educativas particulares de cada uno.

Los deberes del alumnado, de cada alumno en particular, proceden de sus mismos derechos. Entre otros, podemos citar:

- El deber de estudiar, participar y cooperar en las actividades escolares, asistiendo con regularidad y puntualidad a las clases y esforzándose por aprovechar las enseñanzas y

obtener el aprendizaje.

- El deber de respetar a todos los miembros de la comunidad educativa y de seguir las orientaciones del profesorado.
- El deber de cuidar las instalaciones y el material escolar de uso colectivo.
- El deber de respetar y cumplir las normas de convivencia del centro educativo, respetando los nombres y símbolos de las personas y las instituciones.
- El deber de ser sincero, decir la verdad y abstenerse de utilizar procedimientos fraudulentos en los ejercicios, trabajos académicos y exámenes.

#### *4.1. La infancia, sujeto de derechos*

Según el punto de vista etimológico, del latín *in-fale*, la infancia se refiere al que no habla, al que no tiene palabra, o sea aquel que no tiene nada interesante para decir y que no vale la pena de ser escuchado. También desde el punto de vista social, la infancia es la etapa en la que «todavía no» para contraponerla a la adultez en que «ya sí». En cambio, desde el punto de vista biológico, hablaremos de una etapa de la vida entre el nacimiento y la pubertad cuando se producen importantes cambios biofisiológicos.

La psicología evolutiva precisa bastante: el niño es un ser social, activo y competente, que construye, actualiza y consolida sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, sentimientos y afectos a través de sus interacciones con los seres, los objetos y las personas que se hallan en su entorno y con quien establece relaciones.

El Derecho Romano estableció el principio de la patria potestad de manera que el niño pertenecía al padre o era propiedad de la familia, siendo así un asunto privado. De esta manera, la infancia seguía teniendo poca importancia social, eran personas incapaces por sí mismas para manifestarse en relación con las cuestiones que les afectaban. Pero será el mismo Derecho, a lo largo del siglo XX, que propugnará que el niño es sujeto de protección especial por parte de la sociedad. Desde esta perspectiva legal, la infancia abarca hasta los 18 años, salvo que las leyes del país prevean la mayoría de edad antes.

En la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, aparece una nueva definición de infancia basada en los derechos humanos. La Convención es el primer tratado internacional de derechos humanos que combina en un instrumento único una serie de normas universales relativas a la infancia, y el primero en considerar los derechos de esta etapa como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria.



En el mundo, se estima que hay más de 200 millones de niños entre 5 y 17 años que están trabajando, la mitad de ellos en las peores formas de esclavitud, prostitución o como soldados, víctimas indirectas obligados a matar. La explotación del trabajo infantil pone en peligro sus vidas, su formación, su moralidad y el derecho a disfrutar de su infancia y desarrollarse. Los daños físicos, psíquicos y morales serán irreparables y perjudican también a sus familias y a toda la sociedad.

Se cuentan 20.000 niños que mueren al día por no tener acceso a servicios sanitarios adecuados, también hay 270 millones de niños privados de acceso a los cuidados sanitarios mínimos.

Aunque está disminuyendo afortunadamente la cantidad, todavía hay más de 70 millones de niños que no pueden ir a la escuela, según los últimos informes de la UNICEF y la UNESCO. Uno de cada tres no podrá ir nunca a la escuela. Se ha avanzado mucho en este campo, pero todavía las cifras son escalofrantes e inaceptables. El 71% de los niños de los países menos desarrollados ni siquiera son registrados antes de los 5 años: no existen.

La situación es penosa: desnutrición, trabajo abusivo, abandono, falta de educación, violencia... Permanece la pena de muerte en unos 30 países, con castigos corporales, lapidación, amputaciones... Tráfico de niños, trata infantil, abusos... Hay un centenar de millones de niños en la calle, expuestos a todo tipo de violencia, especialmente a su eliminación por parte de «policías». Los llamados niños de la calle -en Brasil «*meninos da rua*»- son objeto de limpieza social por la misma policía en países como Honduras donde, en 2001, se produjeron centenares de matanzas extrajudiciales.

Todavía en 2004, la Cámara de los Comunes británica rechazó la prohibición legal que impediría a los padres pegar a sus hijos. El castigo corporal ha estado permitido, incluso bien visto, en aquel país, de una manera bastante generalizada. También en nuestro entorno aparecen chicos privados del principal derecho, que es el afecto.

Ante esta situación, debería darnos vergüenza hablar de los «deberes» de los niños. Pero si tratamos este tema es precisamente porque deseamos lo mejor para ellos. Y sin ninguna duda, lo mejor es ofrecerles una educación de máxima calidad, con valores y por tanto límites que se hallan incluidos en el concepto de responsabilidad.

#### *4.2. Los niños tienen también deberes*

Rudolph P. Atcon, asesor de la UNESCO, apuntaba que «una sociedad donde los jóvenes tienen sólo derechos sin deberes, es una sociedad condenada a la destrucción». Jordi Cots, siendo Defensor del Menor de Cataluña, especialista en derechos de la infancia, afirma a menudo que «los niños

tienen derecho a tener deberes».

Para educar, en cierta manera hay que reducir la espontaneidad porque, aunque algunas pedagogías no quieran admitirlo, hay normas, reglas, límites, prescripciones... A los niños y jóvenes hay que enseñarles a tener sus normas, aceptarlas y respetarlas. Lo contrario no es educar sino dejar hacer lo que a cada uno le parezca. Hasta Rousseau aceptaba el sometimiento a unas normas o leyes, las del derecho natural: «No hay libertad sin ley, y nadie está por encima de la ley. Incluso en el estado de naturaleza el hombre es libre únicamente debido al derecho natural, del que gozan todos y cada uno» (Rousseau, *Émile*, c. 4).

El síndrome del emperador consiste en hacer creer al niño que sus deseos son sus derechos y que desear es un valor fundamental. El resultado es evidente: niños, adolescentes y jóvenes egocéntricos que, en general, no respetan casi nada. Es preciso muchas veces decir la palabra «no» sin miedo, sabiendo que es bueno para el niño restringir algunas libertades en un momento determinado.

Eglantine Jebb en 1923 propuso una declaración pionera de derechos de la infancia que es conocida como la Declaración de Ginebra y que fue adoptada por la Unión Internacional de Socorro a los Niños. En el punto 5 indicaba que:

«El niño ha de ser educado en el sentimiento de que sus mejores cualidades deben ponerse al servicio de sus hermanos». Dificilmente se podría decir más claro, pedir al nivel del que son capaces los niños, que cumplan sus deberes para con los demás en beneficio de la solidaridad. Pedirles que se esfuercen por ayudar.

El derecho a la educación requiere que la influencia que reciban sea sana, integral, completa, de calidad. Y ello comprende el establecimiento de límites a la acción infantil y juvenil. Ahora bien, ¿quién pone los límites?, ¿de qué manera se establecen?, ¿qué límites? El objetivo de estos límites es la educación de la voluntad. Se podría objetar que el uso abusivo de medios audiovisuales puede llevar a la pasividad, a sustituir el pensar por el ver y a un cambio generacional de los valores dominantes. Un estudio sobre estos valores y la influencia que tienen en ellos tanto el cine como la televisión pondría de manifiesto unos cambios sutiles pero perceptibles y que cada día van en aumento.

Por ejemplo, está fuera de duda ya la influencia que tiene el tiempo de ocio, el número de horas pasado ante la pantalla (sea de cine, de televisión o de videojuegos) en el detrimento de la cantidad (y por tanto a la larga de la calidad también) de la lectura.

Alguien debe poner límites a este uso desahogado del número de horas ante una pantalla, alguien debe realizar otras propuestas de ocio creativo, lectura, pero también juego libre y deporte.

Recientemente, la legislación educativa y también la de protección a la infancia han promulgado leyes en Cataluña sobre derechos y deberes. En la ley de educación (LEC, 2009) se recogen derechos y deberes del profesorado, de las familias y de los alumnos. En relación con el derecho y deber de la convivencia (cap. V de la ley), queda establecido que cada centro debe contar con una carta de compromiso educativo como fundamento de esta convivencia, con medidas correctoras y sancionadoras en caso de incumplimiento. Incluso hay un artículo contra el *bullying* y las agresiones, siendo la mediación el principal procedimiento para la prevención y resolución de conflictos.

El Título III trata de la comunidad educativa y el artículo 20 propone la Carta de compromiso educativo para cada centro. Participan en su elaboración todos los miembros adultos de la comunidad educativa y requiere el compromiso explícito de las familias compartiendo los principios de la carta, que debe respetar derechos y libertades.

En el capítulo II sobre el alumnado destaca el artículo 21, de derechos de los alumnos. En él se recogen los derechos a recibir una educación integral y de calidad, todos los que reconocen las leyes a partir de la Constitución y además se presenta una relación exhaustiva desarrollada en 15 derechos concretos. Algunos tienen una clara contrapartida en sus deberes correspondientes, tales como los derechos de:

[...]

c) Recibir una educación que estimule las capacidades, tenga en cuenta el ritmo de aprendizaje e incentive y valore el esfuerzo y el rendimiento. [...]

f) *Ser educados en la responsabilidad*. [el subrayado es nuestro]

g) Gozar de una convivencia respetuosa y pacífica, con el estímulo permanente de hábitos de diálogo y de cooperación. [...]

k) Participar...

El artículo 22 define los deberes de los alumnos. Su formulación es suficientemente clara, por lo que transcribimos a continuación la síntesis del artículo:

«Estudiar para aprender es el deber principal de los alumnos y comporta los deberes siguientes:

- a) Asistir a clase.
- b) Participar en las actividades educativas del centro.
- c) Esforzarse en el aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades personales.
- d) Respetar a los demás alumnos y a la autoridad del profesor.

Además, se concretan otros cinco deberes más:

- a) Respetar y no discriminar
- b) Cumplir las normas de convivencia
- c) Contribuir al desarrollo de las actividades
- d) Respetar el proyecto educativo
- e) Hacer buen uso de instalaciones y material didáctico».

Parece claro que todos los estudiantes tienen deberes y que la mejor educación no consiste en abdicar de la suave presión necesaria para exigir su cumplimiento. Abandonar los alumnos a la deriva de su albedrío es no cumplir la obligación que tenemos padres y educadores».

Queda demostrado que, además de derechos básicos, niños, jóvenes y adolescentes tienen deberes. Y no pedir con firmeza su cumplimiento es tanto como no educar bien.

## 5. Campos de responsabilidad

«Sigue las tres R: respeto a ti mismo,  
respeto a los demás y responsabilidad  
sobre todos tus actos».  
(Dalai Lama)

El estudiante debe estudiar, es su responsabilidad. El profesor ha de preocuparse para que aprenda. El político ha de contribuir al bien común, resolver los problemas de la colectividad, pero los demás, todos, debemos participar, esforzarnos, trabajar implicados solidariamente.

Frente al poder y la política –indignados, escépticos, pasotas- hay que ser participantes comprometidos responsablemente. Frente a las desigualdades sociales, económicas, ante la existencia de grandes bolsas de exclusión y marginación, considerando las enormes diferencias norte-sur, frente a la explotación... no podemos permanecer indiferentes y se nos exige algún tipo de actuación de acuerdo con nuestras posibilidades.

Ante injustas diferencias por razón de género, ante la discriminación en el acceso a la educación, algo hay que hacer. Frente a la cultura, a la interculturalidad... Frente a la naturaleza, ante la exigencia de sostenibilidad del planeta... Son tantos los campos en que se precisa una educación para comportarse responsablemente que aquí no hacemos más que enunciar algunos de ellos. Se podrían clasificar inicialmente en la responsabilidad (respeto) ante uno mismo y ante los demás.

Según Rousseau, tres maestros dirigen nuestra educación: los demás, las cosas y nuestra naturaleza personal; tres líneas formativas participan en nuestro desarrollo a lo largo de la vida: la heteroformación, la autoformación y la ecoformación.

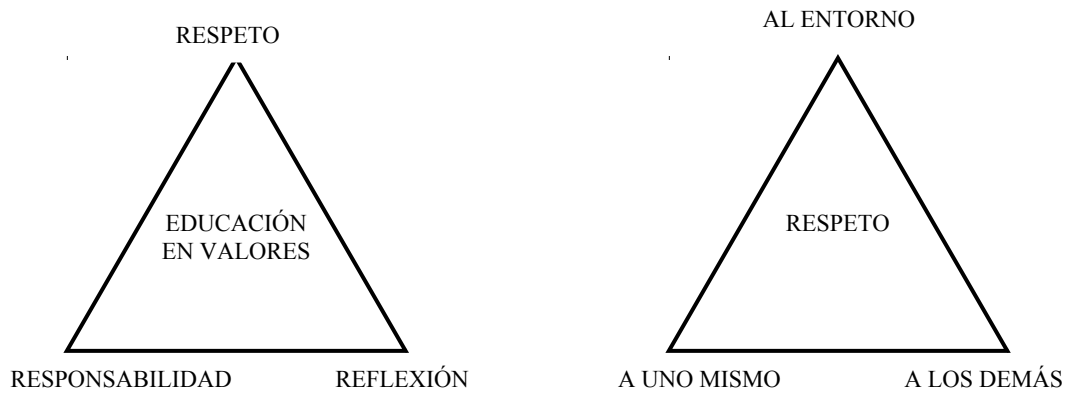


Figura 1 3 Erres: respeto, reflexión, responsabilidad

Figura 2 Respeto tripolar



Figura 3 Tres capas de interés sucesivas

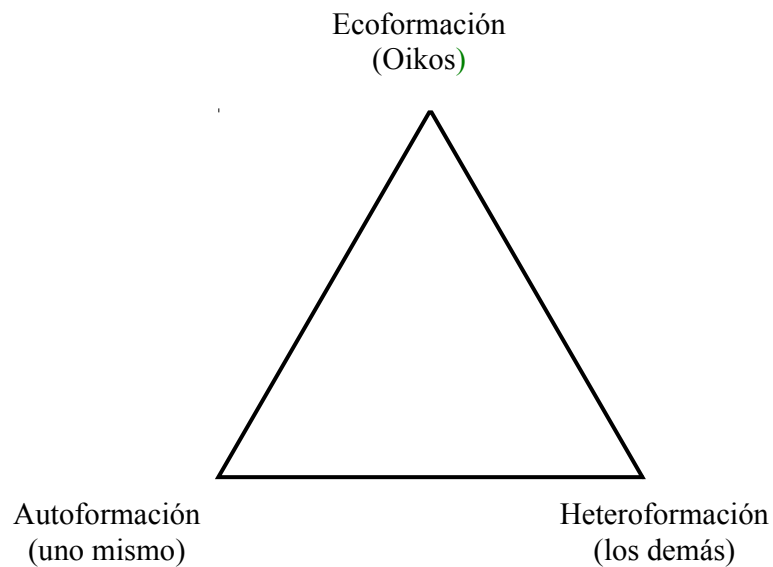


Figura 4 Triángulo de la vida de Ubiratan d'Ambrosio y tres tipos de formación

Por nuestras especialidades y campos de trabajo, vemos más necesaria la presencia de la responsabilidad en el estudio, en la autoformación como pedagogos y como educadores, incluso en el estudio de materias como las Matemáticas y las lenguas, por su propia dificultad y exigencia de esfuerzo sostenido constante. También nos preocupa la responsabilidad hacia el ambiente por ser este uno de los problemas principales de la humanidad. Scuratti (2008, 1020) propone que «los campos específicos en los que esta formación entra con una carga especial de acentos y urgencias son: paz, mundialidad (interculturalidad, desarrollo, internacionalismo); sociabilidad, civismo, política; economía; derechos humanos y justicia; salud; ecología; difusión de la información; legalidad».

Frente a la desresponsabilización generalizada que supone la idea de que aquello que es de todos no es de nadie y si no me aprovecho yo lo hará otra persona -por eso puedo apoderarme de ello o tratarlo mal- se debe contraponer mejor otra idea. Lo que es de todos *también es nuestro y debemos cuidarlo*. Este es precisamente el principio de responsabilidad enunciado magistralmente por Jonas (1995), imperativo en derecho ambiental: todos debemos obrar de tal manera que los efectos de nuestras acciones sean compatibles con la permanencia de la vida humana auténtica en el planeta Tierra.

## 6. Escultismo, un movimiento juvenil ejemplar en la educación para la responsabilidad

En el campo de la educación no formal, vivir el movimiento *scout*, fundado hace más de 100 años

por Baden Powell, supone toda una aventura. Al mismo tiempo conlleva una exigencia de deberes. En este sentido es una buena escuela para la vida. Se aprende allí a ser responsable, a asumir riesgos para el bien de la comunidad y a apreciar la naturaleza. Existen normas, leyes y una promesa, además de la exigencia de realizar cada día una buena obra.

Para los lobatos, los más pequeños, la Ley de la Manada dice así: «El lobato obedece al viejo lobo y no se escucha a sí mismo». Esta ley propone pensar en los demás antes que en uno mismo; además, hay que escuchar a los viejos lobos porque son mayores y tienen mayor experiencia. El fundador, Baden Powell, basó en la obra de Rudyard Kipling *El libro de la selva* la estructura de la etapa entre 7 y 11 años. Uno de los personajes de esta novela, el viejo oso pardo Baloo propone al protagonista Mowgli unas máximas que deben cumplir los jóvenes lobatos:

El lobato piensa en los demás antes que en sí mismo.

- ... tiene sus ojos y sus oídos bien abiertos.
- ... es limpio y ordenado.
- ... siempre está alegre.
- ... dice la verdad aunque le cueste.
- ... respeta las cosas y cuida la naturaleza.

También mediante la Ley scout se propone un código de conducta positivo ético admirable. Los diez artículos de la ley se han mantenido en el mismo orden numérico, sin variar su espíritu, con algunos cambios mínimos en la redacción. A todo ello se le une un lema (Siempre listos), una promesa y el compromiso de realizar todos los días una buena acción. En definitiva, un conjunto de deberes aceptados libre y conscientemente. Se trata de un programa a largo plazo que día a día, a través de los hábitos, contribuye poderosamente al desarrollo de la personalidad responsable.

La Ley Scout expone con un lenguaje sencillo el código de conducta a seguir por los que asumen la promesa. Sus diez artículos, redactados por el mismo fundador, están todos en forma positiva, pues como pedagogo conocía los efectos de una prohibición. Siempre prefirió el camino de la moderación y el control sobre sí mismo, al camino negativo.

1. El scout cifra su honor en ser digno de confianza.
2. El scout es leal.
3. El scout es útil y servicial.
4. El scout es amigo de todos y hermano de los demás scouts.
5. El scout es cortés.
6. El scout ve en la naturaleza la obra de Dios, y protege a los animales y las plantas.

7. El scout es obediente y disciplinado y no hace nada a medias.
8. El scout es animoso ante peligros y dificultades.
9. El scout es trabajador, económico y respeta el bien ajeno.
10. El scout es limpio y sano; puro en sus pensamientos, palabras y acciones.

Las asociaciones scouts, en un esfuerzo común, procuran hacer universalmente efectivo el espíritu y el contenido de los diez artículos de la ley, tal como fueron redactados inicialmente. Sin cambiar su espíritu, se pueden encontrar algunas variaciones en la redacción.

Además de la buena acción diaria, otros instrumentos educativos son el lema y la promesa. El lema es, para los más pequeños –lobatos-: «Haremos lo mejor» (Tanto como pueda). Y, para los mayores: «Siempre dispuestos», en muy pocas palabras, toda una actitud de compromiso responsable.

En cuanto a la promesa de los lobatos, el texto puede variar algo pero en espíritu dice así: «Yo prometo hacer siempre lo mejor para ser un buen lobato, cuidar la naturaleza obedecer la ley de la manada y hacer cada día una buena acción».

Baden Powell proponía dejar este mundo algo mejor de como se había encontrado, un buen proyecto que puede dar sentido a toda una vida.

## 7. Motivación versus esfuerzo

«Mantén viva la facultad del esfuerzo, sometiéndola cada día a un pequeño ejercicio gratuito».  
(William James)

Para nosotros, convencidos a la vez del valor del esfuerzo y de la motivación, sería una falsa polémica tener que decidir el predominio de uno de los dos factores del aprendizaje. Debido a la posición humanista vemos necesaria una cultura del esfuerzo autoimpuesto para superar retos adaptados al nivel de cada alumno. El valor educativo del esfuerzo se relaciona con la formación de la voluntad y la obtención de un imprescindible autocontrol para poder llegar a la autonomía personal, sin necesidad de coacciones externas.

La forma de movilizar este esfuerzo se basa en la consecución de un clima de aula que, superando la actitud de simple respeto a la personalidad de cada estudiante, llegue a un verdadero aprecio personal demostrado continuamente y verbalizado. El factor personal del educador es –después del alumnado– la clave más importante, tanto en la motivación como en la formación en general.

La motivación no produce el aprendizaje, pero es condición necesaria para que se pueda llevar a cabo. Enciende la chispa que pone el motor en marcha, aunque no hace mover nada por sí misma. Es la voluntad la que, motivada, lleva a actuar. La dedicación consciente y constante es la que



realiza las actividades. Y son estas actividades las que provocarán el aprendizaje.

El valor automotivador del yo ideal, de aquello que queremos ser y de aquello que queremos evitar, es como un puente entre el presente y el futuro que imaginamos pero que no acontecerá espontáneamente, sino gracias a la labor de nuestro esfuerzo constante. Y para forjar un yo ideal se precisan unos objetivos claros a corto y largo plazo, así como una planificación de actividades para llegar a obtenerlos. Otra vez surge la actividad como factor principal, mientras que la motivación solamente es la llama y el motor imprescindible que mantiene vivo un esfuerzo necesario.

### **8. En conclusión, propuesta de educación del carácter y de la voluntad**

«El valor de un hombre no se mide por su saber, sino por su querer».  
(Herbart)

Llevar a cabo con decisión aquello que nos exige la responsabilidad, presentar una conducta asertiva capaz de aceptar retos y correr riesgos a favor de un ideal, decir que no cuando es necesario... he aquí la manifestación de un comportamiento motivado y fundamentado, en una palabra: responsable.

Sentir, pensar... y actuar comprenden la educación emocional, la educación intelectual y al mismo tiempo la educación de la voluntad. La mayoría de los grandes pedagogos de todos los tiempos – Rousseau, Spencer, Pestalozzi...- han hablado de educación intelectual, moral y física. En la segunda se podría incluir la educación emocional, sentimental o afectiva. Cabeza, corazón y manos corresponderían a pensar, sentir y actuar, los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor de Bloom. También las competencias de una persona responsable (Escámez y Gil, 2001, 43-44) pertenecen a los ámbitos cognitivo, afectivo y comportamental. Ámbitos que se presentan en la figura 5. En la figura 6, los tres tipos de voluntad atendiendo a los niveles de conciencia según Natorp (1913).

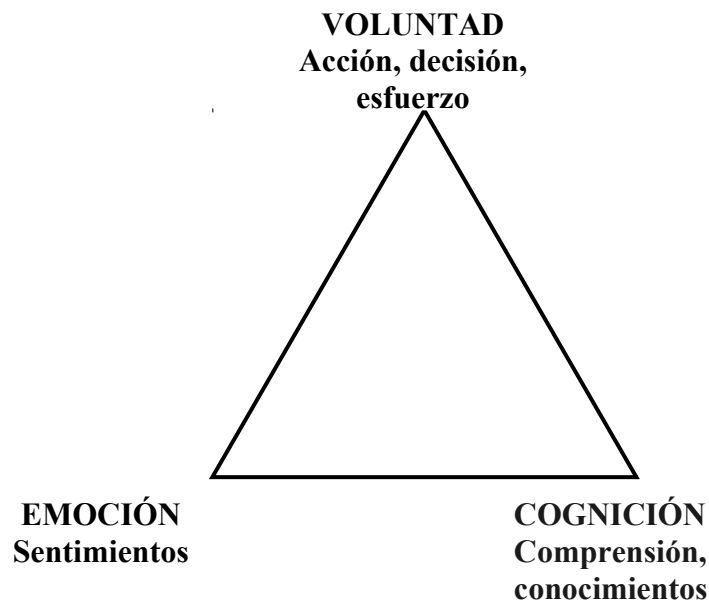


Figura 5 Tres ámbitos: cognitivo, afectivo y activo/volitivo  
Correspondientes a pensar, sentir y actuar

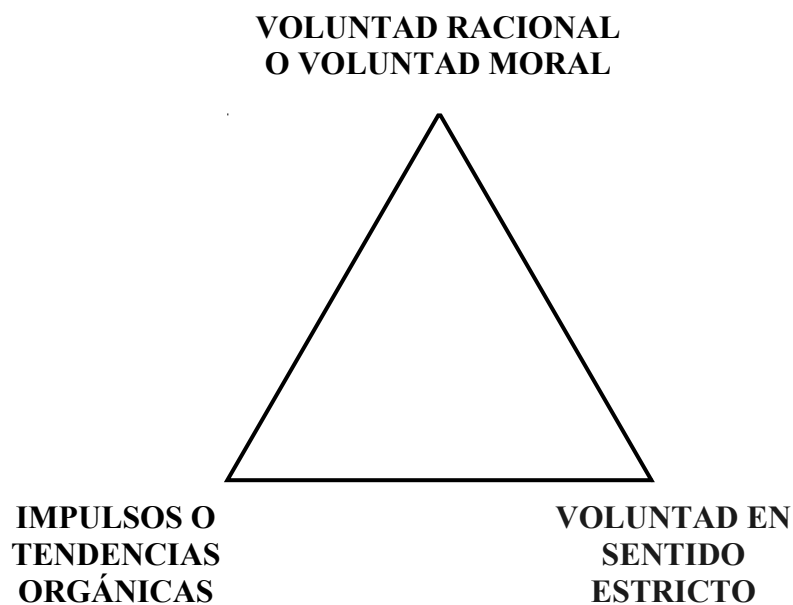


Figura 6 Tres tipos de voluntad (Natorp, 1913)

No hay voluntad si no hay conocimiento –y aceptación– de los objetivos que conforman el proyecto vital que da sentido a nuestra vida. El esfuerzo por sí mismo es ciego, inútil y puede llegar al masoquismo, mientras que el esfuerzo motivado por un ideal elevado es educativo y muy valioso.

Ejercerlo es la mejor prueba de responsabilidad.

«Siembra una acción y recogerás un hábito,  
siembra un hábito y recogerás un carácter,  
siembra un carácter y recogerás un destino».  
(William James)

## 9. Bibliografía

### 9. 1. Responsabilidad

- Barberá Albalat, Vicente (2001). *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid: Santillana.
- Chionna, A. (2002). *Pedagogia della responsabilità*. Brescia: La Scuola.
- Chomsky, Noam (1967). *The responsibility of intellectuals*. New York: The New York Review of Books (versión española Buenos Aires: Galerna, 1969).
- Duprat, G.L. (1921). *La responsabilité personnelle et l'éducation*. París: Félix Alcan.
- Eguía Fernández, J. (2000). *Educación en la tolerancia y en la responsabilidad*. Madrid: EOS.
- Escámez, Juan y Gil, Ramón (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fernández, Jonan (2008). *Vivir y convivir. Cuatro aprendizajes básicos. Una búsqueda de lo humano para encontrarnos en lo universal*. Madrid: Alianza.
- Ingarden, R. (1980). *Sobre la responsabilidad*. Madrid: Dorcas; Verbo divino.
- Jarque, J. (2008). *Cómo fomentar la responsabilidad*. Madrid: Grupo Gesfomedia.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- LEC (2009). Ley de Educación de Cataluña: Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC del 16-07-2009), Título III De la comunidad educativa, derechos y deberes.
- Lickona, Thomas (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Morin, Edgar (2005). L'ètica de la complexitat i el problema dels valors al segle XXI. En Bindé, Jérôme [dir.] *Cap on van els valors?* (pp. pp. 97-100). Barcelona: Angle; Unesco.
- Noguera, Joana (1996). *La responsabilitat*. Barcelona: Claret.
- Orsi, M. (2002). *Educare alla responsabilità*. Parma: EMI.
- Popper, K.R. (1995). *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Rovira Belloso, Josep M. (2000). *La responsabilitat ètica, encara*. Barcelona: Fundació Joan

Maragall; Claret.

Scuratti, Cesare (2008). Educación en la responsabilidad. En Prellezo, José Manuel [coord.]

*Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 1019-1020). Madrid: CCS.

Unesco (1972). *Droits et responsabilité des jeunes*. Paris: Editions de l'UNESCO.

Zavalloni, R. (1986). *Educarsi alla responsabilità*. Milano: Paoline.

### 9.2. Libertad

Bardina, Joan (1989). *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: Eumo.

Berge, André (1959). *La libertad en educación*. Buenos Aires: Kapelusz

Cardona, Carles (2006). *Educar en llibertat. Ètica de l'activitat educativa*. Barcelona: UIC.

Chomsky, Noam (2005). *L'educació: la millor eina per formar persones lliures i amb criteri*.

Barcelona: Columna.

Ferrière, Adolphe (1928). *La libertad del niño en la escuela activa (compilación de monografías)*.

Traducción, prólogo y notas de Rodolfo Tomás Samper. Madrid: Francisco Beltrán,

Freire, Paulo (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*. Pròleg de Jaume Botey. Vic: Eumo.

Fromm, Erich (1965). *La por a la llibertat*. Barcelona: Edicions 62.

Maceda, Pío (2007). *Educación y libertad en la sociedad de la información*. Barcelona: Laertes.

Mata, Marta; Fullat, Octavi y Casasses, Oriol (1966). *La llibertat en l'educació*. Barcelona: Editorial Franciscana.

Mill, John Stuart (1997). *Sobre la libertad*. Edición de Dalmacio Negro Pavón. 2ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

Rogers, Carl y Freiberg, H. Jerome (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. 3a ed. revisada y ampliada. Barcelona: Paidós.

Santullano, Luis (1928). *La autonomía y libertad en la educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Steiner, Rudolf (1986). *La filosofía de la libertad: fundamentos de una concepción moderna del mundo: resultados de una observación introspectiva según el método de las ciencias naturales*. Madrid: Rudolf Steiner.

### 9.3. Voluntad

Corominas, F. (1996) *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Palabra.

- Foulquié, E.P. (1973). *La voluntad*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Labrador, Francisco Javier (2000). *¿Voluntad o autocontrol? Cómo ser lo que quieres ser*. Madrid: Temas de hoy.
- Llano Cifuentes, C. (2005). *Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*. México: Trillas.
- Natorp, Paul (1913). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura.
- Quintana Cabanas, José María (1997) Teoría y práctica de la educación de la voluntad. *Estudios de Pedagogía y Psicología*. Pamplona, 9, 81-93.
- Quintana Cabanas, José María (2005). Mi camino hacia una Pedagogía Humanista. En: *Bases para una pedagogía humanista* (pp. 113-141). Madrid: UNED.
- Rojas, Enrique (2002). *La conquista de la voluntad: cómo conseguir lo que te has propuesto*. 21ª ed. Madrid: Temas de hoy.
- Vilanou, Conrad (2008). Joan Bardina i la pedagogia de la voluntat. Disponible en: <http://www.edu21.cat/ca/continguts/163>> [Consultado el 17-04-2011]

#### 9.4. Sentido de la vida

- Frankl, Viktor E. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder (original de 1946).
- Frankl, Viktor E. (1980). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, Viktor E. (1988). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder (Original *Der Wille zum Sinn*. Berna: Verlag Hans Huber, 1982).
- Frankl, Viktor E. (1999). *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, Víctor E. (2005). *En el principio era el sentido. Reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona: Paidós (Original *Im Anfang war der Sinn*. Viena: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft, 1982).
- Frankl, Víctor E. (2005). *L'home a la recerca de sentit. El camp de concentració viscut per un psicòleg*. Barcelona: Eidicons 62 (edición original de 1977: *Trotzdem ja zum Leben Sagen*. München: Kösel-Verlag).
- Fromm, Erich (1981). *Tener o ser*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giussani, Luigi (2011). *El sentido religioso*. Madrid: Encuentro, 10ª ed.
- Jäger, Willigis (2002). *En busca del sentido de la vida. El camino hacia la profundidad de nuestro*

*ser [Suche nach dem Sinn des Lebens]*. Madrid: Narcea.

Légaut, Marcel (1992). *Llegar a ser uno mismo. Buscar el sentido de la propia vida*. Valencia: Asociación Iglesia Viva, 2ª ed. 2010.

López Castellote, Pau [e.a.] (1981). *Educació i sentit de la vida*. Barcelona: Agrupació Catòlica de Graduades.

López Quintás, Alfonso (2003). *El secreto de una vida lograda*. Madrid: Palabra.

Maslow, Abraham (1968). *Towards a Psychology of Being*. Litton. Versión castellana: *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 1976.

Maslow, Abraham (1983). *La personalidad creativa*. Barcelona: Kairós.

Mendel, Gérard (2004). *Construire le sens de sa vie. une anthropologie des valeurs*. Paris: La Découverte.

Ortiz-Osés, Andrés (2005). *Del sentido de vivir y otros sinsentidos*. Barcelona: Anthropos.

Ortiz-Osés, Andrés y Lanceros, Patxi (2006). *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. Barcelona: Anthropos.

Ortiz-Osés, Andrés (2008). *Pedagogía sapiencial y sentido de la vida*. Conferencia en el XIV Congreso Nacional de Pedagogía. Zaragoza, 18 de setiembre.

Rogers, Carl (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.

Sallis, Z. (2006). *Il senso della vita*. Roma: Edicart.

Torrallba, Francesc (2008). *El sentit de la vida*. Barcelona: Ara Llibres.