6. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL COMO

EJE DE LO FORMATIVO

La educación apunta fundamentalmente a la construcción de sujetos que

posean mundos internos, subjetividades ricas, autonomía personal, unido a la

conciencia de pertenecer, junto con otras personas, a una comunidad de sentidos

(Zúñiga, 2000).

La identidad personal, como señala Erikson (1968), es una dimensión o una

propiedad psicosocial que responde a la pregunta *¿quién soy yo*? Las personas requieren

mantener una continuidad en el tiempo, también un sentido de propositividad,

y la posibilidad de comprometerse con personas, instituciones, familias y

otras causas. La identidad provee a las personas de una base para decidir, elegir y

comprometerse con otros, manteniendo a la vez la seguridad y los límites perso-

2 Desde estos enfoques se hace una fuerte crítica a la tradición liberal. Sostienen que la mayor parte de las éticas

ilustradas tienen el *principio de autonomía* como soporte fundamental, el cual presenta límites y dificultades

en tanto que fundamento de una filosofía de la educación. Para Kant, la dignidad no se deriva de una relación

de sensibilidad con el otro, sino del imperativo de una ley universal que trasciende a ambos, en la que el *otro*,

es otro sujeto autónomo dotado de razón, un alter ego. Una voluntad es autónoma sólo a condición de que

el sujeto sea capaz de determinarse a obrar sobre la base de principios universales; Se cuestiona el que esta

perspectiva reduce al otro a una categoría, lo asimila a un concepto universal. Este *otro* kantiano, carece de

rostro. Comparten la perspectiva de Levinás sobre la responsabilidad con el otro *o del otro.* (Bárcena y Mélich,

2000: 125-142). Ver, entre otros: Standish (2001): Ethics befote Equality: moral education alter Lévinas;

nales. Las decisiones que se toman mantienen como referente la propia identidad.

Los contenidos y dimensiones socio-morales que forman parte del vivir con otros

en democracia y paz, forman parte del rango de opciones posibles de los sujetos.

Lo que la educación aspira es a favorecer un desarrollo de la identidad donde esta

forma de vida sea parte de la *mismidad* del sujeto. Es decir, parte de ser él o ella

misma, es vivir de esa manera; y no vivir de ese modo, lo interpela, lo cuestiona y

le crea una disonancia interna.

La identidad se forma a lo largo de la vida a partir de la elaboración que

hacen los sujetos de sí mismos en base a sus experiencias significadas. Éste no es

un proceso individual, pues los filtros, percepciones y los propios hechos significados

provienen de intercambios, mediaciones y transacciones con otros. Los

seres humanos viven en relación, incluso al estar solos, pues el mundo interno se

construye a partir de la experiencia en los nichos sociales donde se nace y crece.

Los seres humanos desarrollan, como lo señala Piaget (1981), aquello que forma

parte de sus necesidades de adaptación. Y el medio más desafiante y complejo

donde se aprende la adaptación, es el social. Por ello se debe progresar desde la

perspectiva (Selman, 1979) de la visión de uno, a la comprensión e inclusión de

la perspectiva de los otros, sean grupos, sociedades, o creencias, en función de las

demandas que la convivencia social plantea, y las oportunidades y mediaciones

que provea para facilitar el desarrollo y avanzar hacia la zona de desarrollo próxima

(Vigotsky, 1995).

La convivencia en la escuela puede generar grandes oportunidades de desarrollo

a los estudiantes, según sean las demandas que les plantee. Un tipo de

convivencia vertical posibilita que al alumno o alumna le resulte suficiente incluir

el punto de vista de la autoridad y evite considerar otros, especialmente si

percibe una actitud de censura a los disensos. Si en los cursos no se intenciona la

vida comunitaria en base a la co-construcción de metas de grupo para cautelar

el bien común, al alumno o alumna puede resultarle suficiente decidir según sus

necesidades, las perspectivas de sus amigos y amigas, y no integrar las de otros que

pueden pasar a ser “invisibles”.

La convivencia escolar, como nicho de desarrollo, aporta a la construcción del

sentido y a las lógicas implícitas en el vivir-con-otros. Resulta fundamental comprender

la necesidad de la cooperación y la solidaridad como base del funcionamiento

social. Los grupos humanos requieren para operar cierta predictibilidad,

para locual es necesario llegar a acuerdos respecto a las uniformidades esperadas

en la conducta social, en función del marco social que las origina (Turiel, 1983).

Marco conceptual

33

Primera Parte

Estos acuerdos son arbitrarios, pues no implican efectos interpersonales intrínsecos.

Su sentido es que permiten coordinarse para alcanzar el objetivo propuesto.

Es la adhesión grupal con el objetivo el que legitima la mantención de tales acuerdos.

Se requiere la formación del individuo social para que éste se involucre en la

cooperación y la reciprocidad que abarcan la moralidad humana.

En el plano de la construcción del sí mismo individual y del sí mismo social

(Nucci, 2001), una convivencia escolar que favorezca la participación de los alumnos

y alumnas en la construcción de objetivos de bien común y de acuerdos como

medio para alcanzarlos, intenciona un contexto altamente pertinente y relevante

para el desarrollo del sí mismo personal y la expresión de su unicidad como agente

activo, propositivo y colaborativo. Un estudiante cuando es convocado a participar,

debe poner en diálogo su dimensión individual con las demandas sociales de

lograr metas en común, y las responsabilidades morales del cuidado de los otros.

Este es el caso que ilustra la experiencia chilena del Colegio Monte de Asís. La coconstrucción

de acuerdos de convivencia y normas orientadas al cuidado del bien

común, promueve el desarrollo de alumnos y alumnas colaborativos, que asumen

las necesidades de los otros de manera activa y propositiva y, por otra parte, desarrollan

una madurez social que da lugar a un cambio de paradigma: el sentido de

co-responsabilidad en el éxito del funcionamiento escolar. Los estudiantes sienten

que es de su incumbencia el logro de los objetivos y que su colaboración resulta

fundamental para el aprendizaje y para lograr una convivencia social positiva.

*“… Se les ofrece a los chicos espacios de responsabilidad, donde cada uno*

*tiene que hacerse cargo. Ahí se reconoce el perjuicio para mis pares que*

*es el que yo hable en la sala, o el perjuicio para mí de no tomar apuntes*

*o ser agresivo con otros. Esa forma de responsabilización y de autonomía*

*tiene que ver con la formación social… La tarea de la escuela es mucho*

*más que entregar conocimientos básicos” (Grupo de Profesores, Monte*

*de Asís)*

*“… Yo encuentro que igual se cumplen, aunque cuesta, pero igual mis*

*compañeros no lo hacen tanto por las normas, sino* ***porque se va aprendiendo***

***en el curso a convivir****… los problemas que van pasando en*

*el curso,*

Se podría señalar que se ha construido una alianza entre lo individual y lo

social. En el plano de la convivencia esto ciertamente es un éxito, pero más importante

es que esa integración tiene un correlato intrasujeto, que se constituye en

un recurso y patrimonio socio-moral de cada alumna o alumno.

Ilustra este hecho la respuesta a la pregunta hipotética sobre qué pasaría si

ya no participaran en la construcción de reglas. *“A mi me daría rabia, me darían*

*ganas de quemar esas reglas, porque es como na’*

*3 que ver que te traten como regimiento,*

*pelo cortito y no sé qué otras reglas… que te controlen tu manera de ser. Está*

*bien que hayan algunas reglas, pero no te pueden controlar entero. Desmotivaría ir al*

*colegio y la idea es que te guste ir al colegio, a pesar de la tareas” (Estudiante Nuevo*

*Monte de Asís).*

Otro ámbito en la construcción de la propia identidad es el desarrollo del sí

mismo moral. El dominio moral, señala Nucci (2001), corresponde a concepciones

acerca del bienestar humano, la justicia y los derechos. Se trata de acciones que

afectan la integridad y el bienestar de otros. No son objeto de consenso, y son prescriptivas.

Esta prescriptividad está definida desde el punto de vista formal, pero es

una noción que debe construirse al interior del sujeto como convicción. Si bien los

niños y niñas son capaces de reconocer las acciones que dañan a otros como malas,

la consolidación de estas primeras nociones requiere de un ambiente de desarrollo

apropiado que aporte oportunidades efectivas y mediadores apropiados.

En este dominio, el sujeto construye concepciones acerca de qué supone ser

justo; cuáles son las obligaciones hacia el bienestar de los demás; por quién o quiénes

uno se siente moralmente responsable. En el contexto escolar, los profesores

aparecen como importantes influencias en estos procesos. Dada la atribución que

los alumnos y alumnas hacen de sus maestros como poseedores de la información

correcta o exacta, estos tienen un alto potencial para afectar o modificar las maneras

en que los niños evalúan y juzgan las intenciones y acciones de otros. Los

supuestos aportados por las personas, en este caso los profesores, pueden alterar la

lectura de los acontecimientos. Si un profesor o profesora señala como merecido

para un niño el mal rendimiento, aumenta la posibilidad que los compañeros no

se sientan moralmente comprometidos a ayudarlo.

El sí mismo moral incluye las concepciones formales acerca de lo ético, pero

sustentadas en una adhesión afectiva a una construcción de sentido que da lugar

a la vivencia de que es parte de uno mismo, que pertenece al propio ser y que su

3 Ná/ nada.

UNESCO

36

expresión en acciones y decisiones hace ser más yo; y su no-expresión es a la vez

una negación de quién uno es, dando lugar a una disonancia emocional e incomodidad

que motiva a una reparación para recuperar la integridad personal.

Las oportunidades de hacerse parte activa y responsable de una comunidad

minimiza el anonimato, el otro adquiere un rostro humano que interpela a los

estudiantes, favoreciendo la empatía y la efectiva responsabilidad por el otro. Si

bien la empatía tiene una base natural (Hoffman, 2000), requiere para su desarrollo

y consolidación, como rasgo estable, un claro sentido de responsabilidad

por el otro y la creencia de confiar en la reciprocidad (Nucci, 2001). Por ello,

una comunidad acogedora que crea un sentido de pertenencia amparado en la

co-construcción activa del bien común, previene la conducta asocial o antisocial,

y crea una red de resiliencia para estudiantes con experiencias de abandono, descuido

y maltrato.

En esta concepción, la preocupación por la proliferación de conductas de violencia

en la escuela debiera ser abordada desde una perspectiva sistémica, comunitaria

y participativa. Como corolario, escuelas con una convivencia democrática

orientada al cuidado de los otros y al bien común, debieran generar un efecto

preventivo, en términos de minimizar manifestaciones de violencia y acotar su

impacto. En estas comunidades, una situación de violencia es vista como una

oportunidad formativa o de mejora de la propia convivencia, antes que como

señal de la inadecuación o maldad del o los estudiantes.

7. ALGUNOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA EL

APRENDIZAJE SOCIOMORAL

**Cambio en el rol del estudiante**: desde el rol de receptor pasivo de reglas

institucionales que lo eximen de la responsabilidad por la institución, a coresponsable

activo, reflexivo y comprometido con los objetivos y la marcha

del quehacer institucional.

Marco conceptual

37

Primera Parte

• **Cambio en el sentido de las reglas:** desde un sentido punitivo (“cumple

o verás lo que te pasa”), a uno asociado a un bien común co-construido y

valorado desde su sentido de agente, que lo orienta a una ética inclusiva

de los demás, con responsabilidad por los otros y por la construcción de la

comunidad.

• **Cambio en la legitimidad de las reglas:** se legitiman las reglas o normas

se legitiman las reglas o normas

porque son acordadas en conjunto y porque son un medio para conseguir

el bien de los participantes y la comunidad. La regla es un medio y no un

fin.

• **Cambio en la participación, la responsabilidad y el desarrollo:** los estudiantes

no son productos terminados a quienes debe hacérseles control de

calidad para ver si sirven o no. Son seres humanos y, por ello, naturalmente

diversos. Pero además son sujetos en desarrollo. No son adultos “jibarizados”,

sino sujetos que operan de manera cualitativamente diferente a los

adultos.

La tarea de la educación es brindar oportunidades para su desarrollo, tomándolos

–como señala Vigotsky– desde su zona de desarrollo actual, hacia

su zona de desarrollo próximo. La participación pone en marcha al educando

porque lo compromete desde su unicidad y, mediado por un adulto

o un par más desarrollado, puede construir su comprensión de lo social y

de su rol asumiendo su responsabilidad en este proceso. La creencia de que

los alumnos y alumnas no están preparados para decidir o participar es una

falacia, pues nunca lo estarán si la escuela no les brinda oportunidades para

**Cambio en el rol de los profesores:** desde ser los agentes de control y

los responsables únicos de todo y quienes solucionan las situaciones de

conflicto, a mediadores, monitores y facilitadores del desarrollo de sus estudiantes,

intencionando contextos pertinentes que les den oportunidades

de desarrollo efectivas. El círculo participación – agentividad, unido a responsabilidad

efectiva – desarrollo y progreso, es mediado por un profesor

que ejerce y comunica confianza en la relación pedagógica y credibilidad

en el otro.

La gestación de este cambio en el rol de profesores y alumnos, así como

el la construcción de reglas con base en el bien común, y las nuevas formas de

participación y responsabilidad por su desarrollo, sólo se pueden desarrollar en

escuelas cuyas políticas, cultura y prácticas educativas son inclusivas. Es decir,

instituciones capaces de brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades

de aprendizaje de sus estudiantes. La educación inclusiva pone el acento,

precisamente, en la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de

aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

Se da así una circularidad entre la identidad del sistema – la convivencia

co-construida – la lógica de las prácticas – y los resultados. También se da otra

circularidad en el cambio como proceso: con la visibilización de las lógicas de

las prácticas – la reflexión crítica en contextos colegiados – la resignificación

(nuevas pertinencias semánticas) – la reformulación de nuevas prácticas – su

aplicación o ensayo – y la valorización y apropiación de ellas en contextos re-

Resignificación

de las prácticas

Reflexión crítica

colegiada

Reformulación

de las prácticas

Aplicación o ensayo

de nuevas prácticas

Valoración y

apropiación de nuevas

prácticas

Visibilización de las

lógicas de las prácticas

Visibilización de las

lógicas de las prácticas

Reflexión crítica

colegiada

Resignificación de las

prácticas

Reformulación de las

prácticas

Aplicación o ensayo de

las nuevas prácticas

Valorización y

apropiación de nuevas