

Volumen 5 - Número Especial - Enero/Marzo 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Salud y Bienestar Colectivo

REVISTA INCLUSIONES

EDITOR NÚMERO ESPECIAL

ALEX VÉLIZ BURGOS

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero / Alex Véliz Burgos

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Universidad de Los Lagos, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

221 B Web Sciences, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B Web Sciences, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

221 B Web Sciences

Santiago – Chile

Revista Inclusiones

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

221 B
WEB SCIENCES

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

**EL DOCENTE COMO SANADOR SOCIAL:
UNA NECESIDAD DIDÁCTICO-EDUCATIVA PARA EL SIGLO XXI¹**

THE TEACHER AS A SOCIAL HEALER: A DIDACTIC-EDUCATIONAL NEED FOR THE XXI CENTURY

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

franciscojose.francisco@uva.es

Fecha de Recepción: 11 de noviembre de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 09 de diciembre 2017

Resumen

El presente trabajo quiere entender la figura del docente como “sanador social” para así poder prestar atención a algunas de las posibilidades que se le abren como profesional que desarrolla su acción en una esfera de interacción social y con un impacto social evidente. Partiendo de una situación actual de sesgo distópico (presión sobre el profesorado, alto número de alumnos, sensación de agotamiento, ansiedad y angustia) se incidirá en cómo el docente puede y debe ser considerado un elemento sanador y preventivo para con sus alumnos, algo que, como veremos, podrá manifestarse no sólo en lo ontológico y epistemológico sino también en lo propiamente didáctico-metodológico. De este modo, se ofrecerán un número de pautas y comportamientos que deberían ser considerados necesarios en la profesión docente por lo que en la capacitación profesional del profesorado sería interesante enfatizar tales aspectos de manera sistemática. Se sugiere que el docente ha de ayudar a sus alumnos a superar la visión del fracaso como algo estrictamente negativo, ha de desarrollar él mismo un “tacto pedagógico” y, sobre todo, ha de conformar un “cuidado didáctico analógico-prudencial” que sustente sus acciones educativas en el aula al relacionarse con su alumnado. Con todo ello se pretende revisar algunas de las claves educativas que podrían ayudarnos a entender mejor la complejidad del acto educativo en sí mismo.

Palabras Claves

Educación – Interacción social – Educación sanitaria

Abstract

In the present article the figure of the teacher is understood as a “social healer” in order to pay attention to some of the possibilities opened to the professional who takes action in a socially interactive sphere and with a clear social impact. Starting from our current situation with a dystopic slant (pressure on the teaching staff, high number of students in class, feelings of burnt-out, anguish and anxiety) the article pays attention to how the teacher can and must be considered a healing and preventive element for the students, something which, as we shall see, could be manifested not only in the ontologic and epistemic realms but also in those which are merely didactic and methodological. Thus, some guidelines and patterns of behavior for the teacher will be emphasized. It is also suggested that the teacher needs to help the students to overcome their biased conceptions of failure as something strictly negative, he or she must develop a “pedagogical touch” and, above all, must conform a “didactic analogic-prudential care” which will hold up the educative actions undertook in the class when relating to the students. With all this, some of the educative clues will be then thought over and analysed in order to reach a better understanding of the teaching act itself.

Keywords

Education – Social interaction – Health education

¹ Este artículo no hubiera sido posible sin las enseñanzas de dos de mis maestros, Mauricio Beuchot y Juan R. Coca, a ellos manifiesto por tanto mi mayor deuda y mi más sentido agradecimiento.

Introducción

El investigador educativo de nuestro tiempo ha ido perdiendo muchas ilusiones y esperanzas, acaso porque de un modo u otro la utopía educativa nos enseñó su lado más distópico: profesores agotados por el síndrome del quemado (*burnt-out*), alumnos desmotivados y sin apenas capacidad de atención, clases con más discentes de los que un docente puede manejar con cierto grado de sentido educativo, engranajes férreos dentro de un sistema aún más férreo cuando lo que se necesita es un mayor grado de flexibilidad y organicidad, etc. Esto es algo, me temo, a lo que muchas veces los que trabajamos formando a los futuros maestros en las Facultades de Educación no le prestamos la debida atención. O acaso simplemente lo aceptamos como un mal menor. Pero un mal menor, por mínimo que sea, es un mal. Un mal se ha de sanar, si es que puede ser sanado, o aceptar y en este caso tendrían que ser paliados sus efectos para que la vida con dicha enfermedad se tornase lo más llevadera posible. Se preguntaba Richard Gerver² que para quién creamos nuestras escuelas, algo que aunque obvio no es baladí. Tenemos que tener en cuenta si una escuela ha de parecerse más a una prisión o a un hospital, por decirlo de forma muy somera, pues esto afectará sus dinámicas internas y sus procesos de trabajo. Del mismo modo, tenemos que replantearnos qué roles ha de tener un profesor, qué aspectos simbólicos en su manejo de la clase ha de promover y enfatizar, qué tipo de profesional ha de ser en su ámbito de actuación educativa. Ya hemos tratado en otras ocasiones el hecho didáctico como un hecho transformativo a la vez que mediador³ pues por un lado impulsa la creatividad y por otro hace que el docente se encuentre en una tierra intermedia entre lo que enseña a los demás, lo que él sabe y reinterpreta para los otros y lo que en el acto de la comunicación con los demás él mismo aprende o acaso reaprende; proceso este de raigambre cíclica pues ha de volver a comenzar en la siguiente “lección”. Porque la lección no es solo para los otros, es una lección, al fin y al cabo, comunal, un regalo que se ofrece al otro y a uno mismo a la vez porque, en el encuentro con el otro, uno también se encuentra con esos lados oscuros de nosotros mismos que entendemos como “extraños”. Educando devenimos, pues, más humanos, porque la educación es una actividad profundamente humana. Como cuidarnos, como sanarnos. Permítaseme ya desde el inicio detenerme en uno de los males que amenazan a la educación o acaso que es parte de la ontología del ser humano, aunque esto vaya a ser doloroso; al fin y al cabo necesitamos del dolor para saber que algo está mal y tomar medidas al respecto:

“La educación tradicional consiste en el adiestramiento para la vida en una sociedad jerárquica y militarista, en la que se obedece de forma abyecta a los superiores y se trata de modo inhumano a quienes están por debajo. Cada esclavo se ceba en el esclavo que está más abajo”⁴.

Huxley aquí ya señalaba algunos de los problemas seminales en la sociedad y la educación, sobre todo ese “habito de crueldad”, diríamos, que se nos enquistó desde hace siglos, acaso desde el inicio de las manifestaciones propiamente humanas. Pero así lo entendemos aquí, como un hábito, y los hábitos pueden cambiarse, como las enfermedades curarse. La crueldad es un mal social y señalaríamos que es un mal educativo (y es que lo social se suele reflejar en su espejo educativo y en ocasiones

² R. Gerver, *Creating Tomorrow's Schools Today* (London: Continuum, 2012).

³ F. J. Francisco Carrera, “Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad” (Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, 2016).

⁴ A. Huxley, *El fin y los medios. Sobre los ideales y los métodos empleados para su realización* (Barcelona: Página Indómita, 2012), 208.

magnificarse pues es un espacio más pequeño con unas reglas más precisas de comportamiento que se desarrolla en un tiempo y un espacio determinados y modificados para unos fines bien específicos). Alguien dirá que la educación tradicional ha sido superada ya del todo, que es cosa del pasado, de tiempos más burdos, menos sofisticados, pero nos tememos que esas son más bien ideas “de moda”, muy propias de la época de consumo en la que vivimos; la educación es también algo que consumir, un motor económico. En cualquier caso la nueva educación siempre nace de la antigua, de hecho de poco sirve desechar lo que no vale si no se ha reflexionado de manera profunda sobre el porqué de su inutilidad. Además, en tiempos que han de promover la ecología se necesita también un pensamiento propio del que “recicla” porque reciclar humaniza y une lo que fue con lo que será en lo que está siendo transformado. Por ello, la idea de retroprogresión del filósofo S. Pániker está, en nuestra opinión, más vigente que nunca.

Permítaseme ahora citar *in extenso* a qué se refiere esto de la retroprogresión, especialmente porque estamos justo en el medio de un huracán social y educativo que nos puede llevar muy lejos o acaso dejarnos desolados y cabizbajos:

“Toda la historia de la ciencia, e incluso la cultura, se define por un movimiento de parcelación y alejamiento del origen que, paradójicamente, retroalimenta un impulso de recuperar el origen perdido. Cuando una ciencia se hace adulta se hace también abstracta, es decir, se “olvida” de su propio origen. A fuerza de compartimentar y parcelar la realidad para conseguir una formalización que permita su tratamiento formal (lógico, matemático, etc.), la ciencia se aleja de su no-dualidad originaria. Pero este mismo alejamiento es el que de un modo u otro empuja a un proceso crítico retroprogresivo sin el cual no puede entenderse la evolución de la ciencia y la cultura”⁵.

Así, creemos que el hecho didáctico-educativo ha sufrido este movimiento, se ha alejado de lo que es “más” real en la comunión docente-discente en lo ontológico a través de los contenidos (de lo más propiamente epistemológico) a través de una parcelación que deviene evidente en la precisión metodológica que se ha ido desarrollando y que a la postre se ha venido a confundir como “un todo” en cuanto al “dar clase”, por ejemplo. Pero la metodología se fundamenta a partir de unas premisas epistemológicas que se han de conocer bien y desde una posición ontológica que viene definida por cómo entendemos la acción didáctica de manera concreta y la mediación educativa de manera general. Así, uno ha de ser muy cuidadoso al respecto. Perder de vista el origen porque se quiere ir muy lejos no es una opción para el ser humano, ser que aúna e integra lo tradicional y lo moderno, pues es ambiguo y contradictorio por naturaleza y esto no necesita de complejas teorías psicológicas, sociológicas o filosóficas, basta con que cada uno de nosotros se observe con cierto detenimiento, al menos mientras podamos hacerlo porque otros temas muy de nuestro tiempo nos llevarían a considerar la aceleración de nuestras vidas y la pérdida de capacidades de centramiento, aspectos que a su vez empiezan a estar considerados como enfermedades socioeducativas⁶, algo a lo que debemos prestar atención mientras sea posible. Pero es que además este movimiento retroprogresivo es

⁵ S. Pániker, “El modelo retroprogresivo”, en La conciencia Transpersonal, eds. M. Almendro (Barcelona: Kairós, 2010), 108.

⁶ A. Grün, El arte de la justa medida (Madrid: Trotta, 2016); P. d’Ors, Biografía del silencio (Madrid: Siruela, 2015); J. Riechmann, Un mundo vulnerable (Madrid: Catarata, 2005); C. Honoré, La lentitud como método (Barcelona: RBA, 2013); David Le Breton, Elogio del caminar (Madrid: Siruela, 2014).

curativo de manera natural, pudiendo ser, en palabras del autor, un modelo de salud porque:

“Imaginemos un árbol que sólo creciera hacia arriba, quedándose con unas raíces enanas: inevitablemente se derrumbaría. El caso es que la parcelación/segregación de la realidad genera una angustia muy peculiar que nunca queda suficientemente neutralizada con los discursos racionalizadores. Es preciso el empuje de retroacción, de recuperación de la no-dualidad originaria, para neutralizar dicha angustia”⁷.

Aquí no podemos evitar detenernos un momento, porque es hablar de angustia y es evidente que a todos esto nos toca muchas fibras “sensibles”, al menos en estos días que nos han tocado vivir. Y es que, como dice Le Breton, “A veces, nuestra existencia nos pesa. Nos gustaría liberarnos, aunque fuera por un instante, de las necesidades que esta conlleva”⁸. Existencia vista, pues, como un mal que curar, como un miembro gangrenado que extirpar, algo que es grave y muy preocupante porque debería ser algo que celebrar, algo que degustar, con sus distintos sabores, es obvio, pero nunca algo de lo que querer huir; porque vivir es aprender y aprender indica que estamos vivos. La huida de la vida, la búsqueda constante de la inconsciencia deviene así patología que ha de (pre)ocupar al docente, pues de repente se le necesita más que nunca y no sólo como transmisor de conocimientos o modos de vida saludable, también como sanador de lo ya “enfermo”, siguiendo con la metáfora prolongada que alienta estas páginas. Al fin y al cabo, el docente sigue siendo un “modelo” y esto se refuerza desde el sistema “simbólicamente”, por ello desde esta perspectiva modélica se ha de incidir en su potencial sanador y transmisor de conductas y modos de vida deseables pero esto siempre ha de hacerse desde una reflexión crítica profunda para no caer en dogmatismos y manejos meramente empresariales, políticos o de cualquier otro tipo. Aquí estamos ante dos ideas clave en la educación, la necesidad de que la educación libere para evitar cualquier tipo de esclavitud mental o física y la necesidad de que la educación sane y sea sanadora sin tapujos, que no se quede mirando lo que ha enfermado con resignación sino que vaya al meollo del problema sin miedo, con cuidado y respeto pero sobre todo con determinación de hacer algo al respecto. La verdadera enseñanza libera, libera y cura, diríamos, pero libera y cura tanto al docente como al discente. Curar implica ser curado. Liberar implica ser liberado. Un poco en el sentido profundo del adagio krishnamurtiano que reconoce que el observador es lo observado, algo que ha de repetirse con énfasis, creemos, ante la complejidad y sutileza del fenómeno educativo:

“Cuando nos observamos a nosotros mismos no nos aislamos, no nos limitamos, no nos volvemos seres egocéntricos, porque nosotros somos el mundo y el mundo es lo que somos. Eso es un hecho. Cuando, como seres humanos, examinamos la totalidad del contenido de nuestra conciencia, de nosotros mismos, estamos investigando, de hecho, el ser humano como un todo, ya sea que viva en Asia, en Europa o en América”⁹.

Qué útil este pensamiento para “curar” esa enfermedad que es el nacionalismo exaltado y violento, por ejemplo, para realmente integrar, pero no integrar a algo en algo otro, para integrarnos todos en algo nuevo, nuevo, sí, pero antiguo también, porque el

⁷ S. Pániker, “El modelo retroprogresivo”, 118.

⁸ Le Breton, *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea* (Madrid: Siruela, 2016).

⁹ J. Krishnamurti, *Ser humano. Un cambio radical de la mente* (Madrid: Gaia, 2013), 241.

movimiento es superior, un poco como en la teoría de los holones que propuso Koestler¹⁰ pero que popularizó Ken Wilber¹¹. Pero seguimos con Krishnamurti, porque como es habitual en su obra, la precisión científica y el aliento místico son capaces de imbricarse de manera totalmente armónica:

“Así que no se trata de una actividad egocéntrica. Esto debe quedar claro. Cuando nos observamos, no nos volvemos egoístas, ni más o menos neuróticos, desequilibrados. Todo lo contrario; cuando nos observamos estamos examinando la totalidad del problema humano, el problema humano de la desdicha, del conflicto y de esas cosas espantosas que el hombre se ha infligido a sí mismo y a los demás. Es muy importante comprender este hecho: somos el mundo y el mundo es lo que somos. Puede que en lo superficial tengamos peculiaridades y diferentes tendencias, pero, en esencia, todos los seres humanos de este desgraciado mundo padecemos confusión, desorden, violencia, desesperación y agonía. Todos estamos en la misma situación. Así pues, cuando nos observamos a nosotros mismos, estamos observando a los seres humanos. Espero que esto quede claro y no convirtamos la observación en un asunto neurótico, desequilibrado y egoísta, como mucha gente tiende a hacer”¹².

Y es que para poder curar hay que observar, pero observar de una manera profunda, bien despiertos, con una conciencia científica profunda, un intenso aliento lírico y una pasión humana de querer entender lo que está pasando propia también del que intenta solucionar un problema o leer poesía (algo, esto último, que también se está perdiendo, porque la poesía requiere esfuerzo y porque a su manera también es catárquica y curativa y eso a veces duele demasiado, pero este es otro tema y debemos seguir con nuestro camino ahora). La observación, entonces, es el primer paso para la sanación de ambos, de hecho, del sanador y del que ha de ser sanado. Aquí también vemos una comunión de mundos en una esfera que los unifica, los hace uno pero a la vez los mantiene diferenciados. Quizá sea esta dualidad la que defiende Martos García¹³ con otras palabras en su defensa de una educación cuántica y de un nuevo paradigma de conocimiento en su énfasis por una pedagogía de base holística y de base transpersonal. De todas maneras, no perdamos de vista ese emplazamiento del ser humano entre límites o su participación de naturalezas diversas, algo de lo que hablaremos más adelante; en palabras de Mèlich:

“Somos seres por hacer, o haciéndonos. Reaccionamos y respondemos, actuamos y padecemos. Porque no sólo ‘tenemos cuerpo’ sino ‘somos corpóreos’ vivimos la extraña sensación de que nunca somos los dueños de nosotros mismos. Nos encontramos en un mundo que no hemos elegido, que no es del todo nuestro y en el que no estamos integrados. Recibimos un legado pero, al mismo tiempo, habitamos en ‘lo abierto’, heredamos pasado pero vemos futuro y porvenir, imprevisibilidad y casualidad, nacimiento y muerte. La corporeidad expresa un modo de ser no esencial, en constante devenir, una transformación inacabable entre lo que recibimos y lo que anhelamos, entre lo que persiste y lo que cambia”¹⁴.

¹⁰ A. Koestler, *En busca de lo absoluto* (Barcelona: Kairós, 1998).

¹¹ K. Wilber, *Breve historia de todas las cosas* (Barcelona: Kairós, 1996).

¹² J. Krishnamurti, *Ser humano*, 241-242.

¹³ Martos García, A. *La educación cuántica. Un nuevo paradigma de conocimiento* (Málaga: Corona Borealis, 2015).

¹⁴ J. C. Mèlich, *Ética de la compasión* (Barcelona: Herder, 2010), 37

Pero entonces, ¿desde dónde debemos mirar el hecho didáctico y el fenómeno educativo estos días complejos que transitamos desde unas sociedades asimismo complejas? He aquí una de las preguntas que necesita plantearse el docente y el científico socio-educativo.

Pues bien, en lo que queda de artículo nos detendremos en adelantar algunas posibles soluciones o vías para recorrer, sugerencias al fin y al cabo que nosotros mismos como educadores y científicos educativos intentamos poner en práctica día a día en nuestro quehacer pedagógico y científico. Propondremos, de hecho, tres ideas. Para empezar, el docente como sanador puede y debe alentar el fracaso y curar el sentimiento de ser un “fracasado” que puede surgir en el discente. Después nos detendremos en la importancia del tacto curativo pedagógico en el acto concreto didáctico del día a día en el aula, algo que tendrá nuevas implicaciones sobre las que indagar en los nuevos entornos no presenciales que nos posibilitan las pantallas y los medios tecnológicos. Por último propondremos lo que vendremos a llamar el “cuidado didáctico analógico-prudencial” como base ontológica del educador algo que se reflejará en su desenvolvimiento profesional de manera concreta en el acto de educar.

Empecemos pues con la importancia del fracaso en la educación o de cómo entender el fracaso en la educación. Mucho debemos a las consideraciones de Pepin¹⁵ al respecto. No podemos estar más de acuerdo con el filósofo francés al entender el evento educativo como un lugar que ha de fomentar la singularidad y que esto ha de hacerse desde una aceptación humilde del fracaso como necesidad educativa y humana. Cada fracaso depura y ayuda a buscar una nueva perspectiva, más adecuada, más precisa, más “verdadera”, por así decirlo. Por ello, una escuela que no deja espacio para el fracaso más allá del suspenso, el enfado o el castigo, es una escuela del todo inhumana. Ahora bien, entendemos que perder el miedo al fracaso ha de ir unido con una intensificación del movimiento reflexivo en el alumno; con esto queremos decir que fracasar, como lo entendemos, no es el resultado de probar por probar o porque “algo hay que hacer” si me preguntan o si me piden una solución, por decirlo de una manera muy simple. No, lejos de ello, fracasar consistiría en no llegar a una solución correcta pero desde una acción reflexiva y profundamente razonada además de apasionada. Así, uno evaluaría ambos momentos, el proceso y el resultado, de manera más clara y científica. Seguiríamos además en pos de una excelencia no como una meta que genera ansiedad, sino como un camino que se ha de recorrer sabiendo que habrá muchas paradas en el trayecto y que en ellas se habrá de reflexionar mucho, y muy apasionadamente, repetimos, porque ahí radica el deseo de seguir avanzando. Basemos esa búsqueda en la pasión que no se apaga por uno o muchos fracasos y en la tenacidad del científico en busca de la solución a un problema dado. Por lo tanto, en este sentido se fracasa para avanzar. Se retrocede para ir hacia delante de mejor manera y recordando el origen, pues también es parte del camino. El resultado no muestra todas las cicatrices, pero el que las conoce aprecia todavía más el resultado final porque ve en los “bocetos” las posibilidades no realizadas, los caminos equivocados, y las líneas que ya sugerían por dónde iba a ir ese resultado que, magnífico, contemplamos. Pues bien, esto es curar una enfermedad acaso cultural o aprender a mirar de otra manera el error, el fracaso. No con miedo ni con ansiedad. Mirarlo con naturalidad. Del mismo modo que un sanador mira la herida que ha de curar con naturalidad, sin importar lo “fea que se vea” pues él ve la posibilidad de regeneración y eso le hace no pensar tanto en el resultado como en estar en el aquí y el ahora del proceso que le llevará, inevitablemente, a un resultado. La pasión por sanar

¹⁵ C. Pepin, *Las virtudes del fracaso* (Barcelona: Planeta, 2017).

supera al miedo que puede surgir ante el pensamiento de que no pudiera salir bien. Lo mismo ha de pasarle al educador. El mismo Krishnamurti se refería a esto con estas palabras esclarecedoras:

“En el caso del profesor, el problema no es sólo examinar a fondo el temor, sino también cuidar de que ese temor no se transmita, a fin de que el estudiante sea capaz de ver las causas que generan el temor. De manera que, como profesores, ¿no debería ser esa su responsabilidad?”¹⁶.

En segundo lugar, decíamos, nos ocupamos del tacto educativo entendido como tacto curativo. Partimos aquí de las concepciones pedagógicas de van Manen. Pero antes de hablar del tacto educativo, convendría detenernos en algunas de las concepciones que Neil Postman tenía sobre la educación. En *Technopoly*¹⁷, por ejemplo, nos recordaba que la nueva tecnocultura nos podría llevar hacia una tecnoeducación donde los diversos elementos que interactuaba entre sí de manera íntima acabasen relacionándose sin la cercanía positiva que ofrece el tacto humano; todo esto redundaría en un deseo progresivo por extender desde el poder el control y la frialdad como estados aceptados en las relaciones sociales. Por ello, autores como Coca¹⁸ abogan por una reconceptualización del universo tecnocientífico desde una perspectiva profundamente prudente y humana. Todos estos aspectos también tiene que ver, qué duda cabe y de manera más concreta, con la progresiva pantallización del mundo, de lo que ha hablado Esquirol¹⁹ o nosotros mismos al analizar el uso de las *tablets* para estimular la creatividad lingüística y literaria²⁰.

Pues bien, estamos muy de acuerdo con la afirmación de que “toda la educación es profundamente normativa y, precisamente debido a su base ética, nuestra práctica pedagógica puede ser solícita y reflexiva”²¹; esto nos lleva a intentar entender el hecho concreto educativo, el encuentro entre docente y discente, como una oportunidad para aproximarnos al mundo del otro. Esto ha de hacerse con tacto y desde el tacto y no nos parece que se puedan evitar estos dos momentos. Tocar (el tacto) con tacto (prudencia consciencial). Entonces este tacto “con tacto” ha de resultar curativo porque humaniza y lo que hace es crear situaciones de comunión entre el docente y el discente. Todos hemos experimentado la sensación de plenitud al ser aceptados en una situación dada que se siente como difícil, dura o cruel. Así, el tacto con tacto del docente hace que el alumno entre en la esfera educativa desde la aceptación del otro, siendo asimismo ejemplo para los demás alumnos. La naturalidad del contacto entre humanos es algo evidente, refleja de manera obvia la necesidad de comunicación entre seres limítrofes y delimitados como somos nosotros. Intentamos ir más allá de nuestras fronteras para entrar en comunión con el otro y con lo otro, fronteras tales como nuestras mentes, nuestras pieles, nuestros idiomas y referentes culturales, etc. Por eso el tacto unifica y puede llegar a ser curativo, porque cierra heridas, porque acerca mundos distintos y los sitúa en un vórtice de comunión donde el tacto, por tanto, requiere de tacto para no violentar, para no agredir, para no hacer que el otro se retire asustado ante nuestra incursión en sus fronteras, en su

¹⁶ J. Krishnamurti, *Sobre la educación* (Barcelona: Kairós, 2009), 139.

¹⁷ N. Postman, *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology* (New York: Vintage Books, 1993).

¹⁸ J. R. Coca, *La comprensión de la tecnociencia* (Huelva: Hergué, 2010).

¹⁹ J. M. Esquirol, *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad* (Barcelona: Acantilado, 2015).

²⁰ F. J. Francisco Carrera, “Hermenéutica Analógica”.

²¹ M. van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 1988), 16.

espacio, en su frágil intimidad. Esto que es muy humano y muy “físico” es también tremendamente profundo y sutil, de hecho creo que entronca con eso que Postman denominó “metafísica de la enseñanza”²² y que venía a hacer referencia a una serie de valores que tendrían que predefinir las escuelas como instituciones educativas base de la formación humana y del ser social. Estamos por tanto en una esfera que a veces se ignora en el fenómeno educativo, la ontología didáctica, de ello nos hemos ocupado en otros trabajos²³ a la hora de defender que la didáctica, desde una perspectiva ontológica, es una disciplina caracterizada por ser analógica, phronésica, híbrida, de perfil mutante, de impulso retroprogresivo y de base trans-, de esta manera hemos intentado recoger de manera tentativa la complejidad que subyace al hecho propiamente didáctico en su totalidad.

Por último, creemos que es conveniente proponer como parte de una ontología de la educación el “cuidado didáctico analógico-prudencial”. Sobre esto habremos de extendernos en lo que sigue.

Partimos de la concepción del ser humano como ser del límite que está anclado en un estado de finitud. Aquí, nuestra deuda es clara con la filosofía del límite de Eugenio Trías y con la filosofía de la finitud de Joan-Carles Mèlich. Pues bien, desde el primero hemos de pensar en el límite no como constricción, sino más bien como “espacio que puede ser habitado; en el cual puede vivirse y convivirse. Espacio, pues, afirmativo”²⁴. En toda posibilidad, entonces, ha de predominar el cuidado, pues es lo que hace que la potencialidad se concrete en un buen fruto y no en una forma enferma de interacción social. Así, la educación debe ser un espacio afirmativo, un límite que explorar y el explorador ha de ir con cuidado observando el territorio que se va creando a la vez que se explora. Ese hecho didáctico ha de ser por tanto extremadamente cuidadoso, mantengamos esto en mente. Del mismo modo que un sanador entra en la posibilidad de la curación del paciente al avanzar por los límites de su cuerpo o mente viendo dónde se encuentran las afecciones, el docente ha de entrar en el acto didáctico con atención y cuidado. Y es que debemos recordar que un hecho didáctico determinado no se puede entender con total independencia de los hechos didácticos anteriores a él. Póngase por ejemplo, pues es uno que conocemos bien, el hecho de enseñar un idioma extranjero a un alumno que por experiencias pasadas odia o teme ese dicho idioma extranjero. Se podrá llegar a un aprobado, pero el aprendizaje en ese estado es prácticamente imposible y por ello muchos de nuestros estudiantes de segundas lenguas, una vez aprobado el examen, no pueden comunicarse ni siquiera en los contextos más básicos en un idioma que, en muchos casos, han estudiado durante décadas.

Por otra parte, el ser humano es un ser finito y en esa finitud radica su mayor potencialidad pues lo hace ser consciente y creativo ante su entorno y ante su misma vida. Esto nos lleva a un estado propio del organismo híbrido que lo hace participar de varias naturalezas siendo esta participación un modo de naturaleza primera. Según Mèlich:

²² N. Postman, *The End of Education. Redefining the Value of School* (New York: Vintage Books, 1996).

²³ F. J. Francisco Carrera, S. Gómez Redondo e I. Bueno Ruiz, “Ontología y Didáctica: Una aproximación híbrida de base prudencial”, *Hermes Analógica* Vol: 7 (2016).

²⁴ E. Trías. *El hilo de la verdad* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2014, 177).

“Para nosotros lo paradójico es que la normalidad es salirse de la norma. Somos seres inadaptados, imprevisibles y, por tanto, siempre provisionales. Por esta razón, porque la provisionalidad nos obliga a una incesante relectura y recontextualización de nuestras opciones, respuestas y decisiones, cada uno es un incansable aprendiz, un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación”²⁵.

Así, el límite no se vive como limitante, todo lo contrario, es posibilitador. Digamos, y esto ya es nuestra verbalización del fenómeno, que estamos ante una “voluntad de límite”²⁶ (de trascender el límite, si queremos), una manera de exponerlo que sin duda tiene a Schopenhauer en el horizonte. Pero consideramos que ese deseo de trascendencia, de ir más allá para entender mejor el acá, debe realizarse siempre con mucho cuidado, un cuidado propiamente didáctico y que por tanto la didáctica como ciencia debe promover. Para que esto sea así, convendría que este cuidado estuviera basado en la prudencia y por ello la hermética analógica, esa ciencia y arte desarrollada²⁷ por Mauricio Beuchot, nos ayudará mucho a la hora de su cultivo. De este modo, la *phrónesis* como sabiduría vivencial es la virtud más propia del docente llegando a convertirse en una necesidad para poder ayudar al alumnado. Así, un cuidado didáctico propio de todo aquel docente que es consciente de su rol de cuidador/sanador ha de ser un cuidado analógico-prudencial. Busca acercarse a un significado compartido que pueda ser transmitido en grupo sin negar la individualidad manifiesta de cada discente. Intenta acercarse con humildad a una versión más “correcta” de la realidad sabiendo que toda percepción es única, que toda vivencia es personal, pero sin olvidar los ejes comunes que nos hacen ser hermanos y humanos.

Para concluir, quisiéramos simplemente mencionar por un lado el peligro del poder disruptivo de la tecnología en los entornos educativos y por otro la importancia de ser conscientes del poder sanador de la atención en el proceso pedagógico. Pues bien, con todo esto en mente, creemos que sería bueno entender al docente como un sanador social, que cura y previene males que podrían extenderse por la esfera de lo social más allá de lo meramente educativo. Pero esto debería hacerse desde la prudencia, el cuidado y la atención. Además, creemos, de esta manera se podrían transmitir estos valores tan humanos no desde una perspectiva meramente epistemológica e intelectual, sino más bien desde una perspectiva puramente ontológica y vivencial. Porque no estamos hablando aquí ni de unos contenidos particulares ni de unos métodos para transmitirlos, estamos hablando de una visión del mundo, una visión sanadora y curativa, que parte de una concepción profundamente consciente de nuestra situación como seres evolutivos en relación mutua y transformación constante. Solo con un alto grado de humildad podremos superar los baches y vaivenes que este rápido siglo XXI nos está mostrando. Solo con una mirada que abrace lo científico y lo poético podremos dar con soluciones para males sociales que se nos escapan y que ya ni la razón ni la intuición pueden explicar, sobre todo porque estamos yendo hacia un visión más holística de todo el proceso, porque hay un aliento retroprogresivo en el aire, porque la analogía nos recuerda que la prudencia es siempre necesaria, porque, al fin y al cabo, la etapa aperspectivica, en palabras de Gebser²⁸, se ha demorado pero ya está aquí. Ese metapensamiento que Barfield²⁹ denominaba pensamiento beta se debe aceptar de forma no inocente, pues de este modo

²⁵ J. C. Mèlich. Filosofía de la finitud (Barcelona: Herder, 2012).

²⁶ F. J. Francisco Carrera, “Hermenéutica Analógica”, 267-271.

²⁷ M. Beuchot, Tratado de Hermenéutica Analógica (México, D.F.: Ítaca, 2009).

²⁸ J. Gebser, Origen y presente (Girona: Atalanta, 2011).

²⁹ O. Barfield, Salvar las apariencias (Girona: Atalanta, 2011).

el proceso interpretativo deviene más analógico y menos oscuro porque es la manera de salvar las apariencias y acercarnos un poquito más al centro de las cosas, que al fin y al cabo es nuestro propio centro también. Todo ello, creemos, nos sitúa a los educadores en un punto clave en el devenir de los acontecimientos, sobre todo a la hora de evitar males mayores en sociedades que parecen crisparse cada vez más a menudo. Y quizás el mayor regalo curativo que pueda ofrecer el docente a la sociedad del siglo XXI es la capacidad de integración de contrarios para dar cabida a una pluralidad manifiesta en el mundo formal. Con esta idea concluimos las presentes páginas esperando haber podido recoger algunas líneas futuras de actuación docente, algunas ideas que puedan promover mayor reflexión y que se expongan sin miedo al fracaso ante la mirada crítica de la comunidad científico-educativa, pues eso sería, realmente, un éxito para la empresa que, como científicos y educadores, debemos promover de manera ética y profesional. Acabamos, por tanto, con el deseo de dar cabida a la duda y al fracaso, que no es lo mismo que decir que no es importante tener éxito y acertar. El proceso, al menos, ha de estar animado por un sano deseo de acercarnos un poco más a lo que es real y a lo que es humano, poder ayudar a los otros y ayudarnos a nosotros mismos. No importa tanto ser los mejores como mejorar día a día, paso a paso. No es necesario entenderlo todo, pero conviene entender cada día un poco mejor. Algo así como poder acercarse a los contrarios para que por fin vean que, al fin y al cabo, no son tan distintos y por ello pueden convivir en armonía disfrutando, porque también las hay y nadie lo niega, de sus diferencias. Recordemos lo siguiente pues estas palabras deberían alentar cualquier visión científica que se mueva en el terreno de lo educativo y lo social:

“La teoría de los complementarios que aquí se esboza no busca la imposición de un nuevo dogma o de una nueva panacea metodológica, sino de la posibilidad de una concordancia respetuosa y justa. No se trata de que uno de los extremos de la confrontación triunfe sobre el otro, lo que aquí se busca y se ensaya es el intento de alcanzar un acuerdo armonizador de las diferencias, que evite la confrontación violenta que propicia siempre desenlaces autoritarios”³⁰.

Esto nos queda. Esa humildad de lo analógico como zona intermedia entre el uno y lo otro. Esa necesidad de mirarnos en el otro para recordarnos qué somos en verdad y para sentir un segundo después que ya no lo recordamos claramente, lo que hace que tengamos que iniciar de nuevo el viaje en pos de la frontera que linda con nuestra frontera. Y ahí está el docente, como Hermes, viajando entre tierras, intentando llevar un mensaje que cree conocer y que, porque lo cree, lo crea, sabiendo que al crear ya se aleja del origen, ya pierde el sentido, un sentido original que era asimismo metamórfico desde el momento mismo en que dejó la fuente, pues fue un regalo de esta al mundo sin pedir nada a cambio. Y así, entre ciencia y poesía, el hombre camina y el docente intenta hacer que sus alumnos sean eso, caminantes, caminantes libres, caminantes conscientes. Intentando entender aquello que acaso solo la poesía más mínima puede transmitir, como lo ha venido a sugerir esa breve caricia en forma de palabras que es el haiku japonés, con uno concluimos las presentes páginas:

Ruego a la mariposa
me brinde compañía
en esta caminata.
(Masaoka Shiki)³¹

³⁰ L. Da Jandra, *Filosofía para desencantados* (Girona: Atalanta, 2014), 42.

³¹ M. Shiki, *Ruego a la mariposa* (Gijón: Satori, 2013).

Bibliografía

- Barfield, O. Salvar las apariencias. Girona: Atalanta. 2011.
- Beuchot, M. Tratado de Hermenéutica Analógica. México, D.F.: Ítaca. 2009.
- Coca, J. R. La comprensión de la tecnociencia. Huelva: Hergué. 2010.
- Da Jandra, L. Filosofía para desencantados. Girona: Atalanta. 2014.
- Esquirol, J. M. La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad. Barcelona: Acanalado. 2015.
- Francisco Carrera, F. J. "Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad". Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca. 2016.
- Francisco Carrera, F. J., Gómez Redondo, S. y Bueno Ruiz, I. "Ontología y Didáctica: Una aproximación híbrida de base prudencial". *Hermes Analógica* Vol: 7 (2016): 1-15.
- Gebser, J. Origen y presente. Girona: Atalanta. 2011.
- Gerver, R. *Creating Tomorrow's Schools Today*. London: Continuum. 2012.
- Grün, A. El arte de la justa medida. Madrid: Trotta. 2016.
- Honoré, C. La lentitud como método. Barcelona: RBA. 2013.
- Huxley, A. El fin y los medios. Sobre los ideales y los métodos empleados para su realización. Barcelona: Página Indómita. 2012.
- Krishnamurti, J. Sobre la educación. Barcelona: Kairós. 2009.
- Krishnamurti, J. Ser humano. Un cambio radical de la mente. Madrid: Gaia. 2013.
- Koestler, A. En busca de lo absoluto. Barcelona: Kairós. 1998.
- Le Breton, D. Elogio del caminar. Madrid: Siruela. 2014.
- Le Breton, D. Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea. Madrid: Siruela. 2016.
- van Manen, M. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós. 1988.
- Martos García, A. La educación cuántica. Un nuevo paradigma de conocimiento. Málaga: Corona Borealis, 2015.
- Mèlich, J. C. Ética de la compasión. Barcelona: Herder. 2010.
- Mèlich, J. C. Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder. 2012.
- d'Ors, P. Biografía del silencio. Madrid: Siruela. 2015.
- Pániker, S. "El modelo retroprogresivo". En *La conciencia transpersonal* editado por M. Almendro. Barcelona: Kairós, (2010) 108-121.

Postman, N. Techopoly. The Surrender of Culture to Technology. New York: Vintage Books. 1993.

Postman, N. The End of Education. Redefining the Value of School. New York: Vintage Books. 1996.

Pepin, C. Las virtudes del fracaso. Barcelona: Planeta. 2017.

Riechmann, J. Un mundo vulnerable. Madrid: Catarata. 2005.

Shiki, M. Ruego a la mariposa. Gijón: Satori. 2013.

Trías, E. El hilo de la verdad. Barcelona: Galaxia Gutenberg. 2015.

Wilber, K. Breve historia de todas las cosas. Barcelona: Kairós. 2016.

Para Citar este Artículo:

Francisco Carrera, Francisco José. El docente como sanador social: una necesidad didáctico-educativa para el siglo XXI.. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Enero-Marzo (2018), ISSN 0719-4706, pp. 28-39.

221 B
WEB SCIENCES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.