Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Maestría en Desarrollo Humano Tesis

El escultismo como propuesta de educación humanista

Regil Vélez, José Rafael de

2012

https://hdl.handle.net/20.500.11777/4534

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con reconocimiento de validez oficial por decreto presidencial del 03 de abril de 1981.

EL ESCULTISMO COMO PROPUESTA DE EDUCACIÓN HUMANISTA

Director de trabajo

Dr. Juan Martín López Calva

Elaboración de tesis

que para obtener el Grado de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN HUMANISTA

PRESENTA

José Rafael de Regil Vélez

Puebla, Pue. 2012

INTRODUCCIÓN

La maestría de educación humanista es mucho más que un programa académico: es una invitación a mirar-se para reconocer en la singularísima originalidad del propio proceso de ir siendo persona lo que de común se comparte con toda aquella persona que busca hacer eco de la más profunda llamada que escucha desde sí misma: la de la humanización posible.

La pretensión, tal vez desmesurada para un mundo en el cual impera lo fáctico, es que quien ha encontrado en la educación una pasión por compartir-se pueda realizar un proceso de conversión intelectual, ética y religiosa que le permita saber en carne propia que ser humano es posible, con los pies bien puestos en el mundo que está lleno de medios para ser más con, por y para los demás impulsados por un amor trascendente que llena de sentido avanzar en medio de la necesidad y la situación.

En esta tónica en el presente trabajo pretendo compartir mi experiencia de la educación humanista. En el primer capítulo doy cuenta de cuál ha sido el sendero que he recorrido para dar forma a mi propuesta educativa: educar es una pasión por ser humano que se comparte. Señalo la forma en que al lado de personas me fui descubriendo persona. También cómo con el apoyo de diversos instrumentos intelectuales, principalmente de índole filosófica y teológica, fui formulando la antropología filo-teológica a partir de la cual me ha ido siendo posible barruntar una filosofía educativa, portadora de los por

qué y para qué más profundos de mis opciones pedagógicas. Cierro este capítulo con el trazo de las grandes líneas de la pedagogía que ha ido enmarcando en los últimos 20 años mi praxis educativo-pastoral, recreación del itinerario que viví como educando y que me permite sentirme en la misma pasión de quienes han acompañado mi proceso de ser persona. ¿Una experiencia como la presentada en el primer capítulo es tan singular que no puede ser compartida por nadie más?

La intención del segundo apartado del trabajo que presento es mostrar cómo la pedagogía de quien ha hecho caminos en educación humanista concreta elementos comunes en su intención y su estructura. Escogí para este propósito la propuesta pedagógica fraguada por Robert Baden Powell, fundador del escultismo, movimiento educativo no formal que ha congregado en sus filas a millones de muchachos y muchachas de prácticamente todos los países del mundo durante 100 años: muchas y muchos han reconocido que ser scouts les ha permitido crecer en autonomía, solidaridad y capacidad de vivir la aventura de ser humanos.

Para ello describo el itinerario biográfico del pedagogo inglés, analizo las líneas vertebradoras de su propuesta y el método que heredó como patrimonio para toda la humanidad. Posteriormente consigno la forma en la cual esta propuesta ha transitado en el tiempo y cómo aparece formulada en la actualidad para mantenerse vigente. Fiel a la hipótesis que recorre todas

las páginas que he escrito de que quien ha hecho este tipo de caminos no puede sino compartirlo educativamente con los demás, en especial con las generaciones que le siguen.

De antemano agradezco la benevolencia del lector que quién sabe si tenga este trabajo de grado por compartir lo que ha dado sentido a mi trabajo como educador humanista inspirado, motivado, en la experiencia del Evangelio.

1. LA EDUCACIÓN: UNA PASIÓN QUE SE CONTAGIA

En la mitad del periodo de primavera 1995, unos cuantos meses después de la debacle salinista-zedillista que causó una crisis económica de gran magnitud, en la Universidad Iberoamericana, en la cual trabajaba en ese momento, y en prácticamente todas las instituciones de educación superior empezaron a caer .como llovidos del cielo los currículos de vida de una cantidad impresionante de profesionistas cuyas fuentes de ingreso habían dejado de existir.

La actividad educativa apareció claramente como refugio de quienes no tenían otra cosa que hacer, en tanto que no tuvieran otra cosa que hacer: al fin que eso es fácil.

Coincidentemente eran los tiempos en los que me preguntaba seriamente el por qué de mi ser educador, tras muchos años de compromiso con la educación no formal y la formación de religiosos. Una cosa me quedó clara después de esos meses: no era educador para irla llevando mientras apareciera otro tipo de oportunidades.

No más de tres años después tuve la oportunidad de involucrarme en el proceso de la maestría en educación humanista de la Universidad Iberoamericana Golfo Centro (hoy Puebla) y reflexionar sobre qué entiendo

por educar, por qué y para qué hacerlo y cuáles serían las grandes líneas pedagógicas para llevarlo a la práctica.

En este capítulo quiero compartir cómo he llegado a construir mi visión y mi propuesta de educación tal como ha sido: con la vida por delante —y no con los autores, las teorías o los métodos, aunque en diálogo con ellos.

1.1 Mirar al pasado para iluminar el presente

1.1.1 Una afortunada cadena de encuentros

Considero que la educación, antes que de un asunto científico o técnico –que también lo es— se trata de una pasión por ser humano que se comparte a partir de encuentros que van convirtiéndose en invitaciones para que asumamos nuestra propia vida. Y lo creo porque lo he vivido.

Cuando era estudiante de secundaria en el Instituto México de los Hermanos Maristas en Toluca vivíamos la problemática propia de la pubertad y la adolescencia. En ese momento me parecía que mis compañeros y yo nos encontrábamos un poco descontrolados. Eran los tiempos de las primeras parejitas, del descubrimiento de la sexualidad, de la confrontación rebelde con la autoridad. Con el típico aire de autosuficiencia de esa etapa, en el fondo buscábamos algún punto de referencia para andar en medio de la incertidumbre que nos embargaba.

Nuestros padres, huelga decirlo, no eran la primera opción para preguntarles ni confiarles nuestras cuitas. Los profesores daban clases —algunas mejores que otras— pero no parecían muy interesados en lo que nos pasaba como personas, sino en el cumplimiento de los programas y en las calificaciones que obteníamos.

Por aquellos días retomé una lectura que hice en la infancia y que me marcó profundamente no por la profundidad de sus conceptos sino por la viveza con la cual me presentó a Juan Bosco, el educador del ochocientos piamontés (Zin, 1960).

Me encontré con una persona comprometida no con la educación como algo abstracto, sino con muchachos de carne y hueso. Era la mitad del siglo XIX en el Piamonte, hoy Italia. La capital Turín se industrializaba a pasos agigantados. Oleadas de muchachos abandonaban el campo para ir a la prometedora ciudad en busca de mejores oportunidades, pero arribaban a los suburbios con una gran incompetencia laboral y personal (analfabetismo, hablaban dialectos no usados en la ciudad, etc.).

Muchos de estos migrantes pasaron una parte de sus días en las cárceles turinesas, cuando no acabaron colgados en la horca; ¿la razón?: se convirtieron en delincuentes juveniles reincidentes. Bosco, a la sazón novel sacerdote, fue durante un tiempo capellán en la cárcel. Allí conoció la

desventura de mozalbetes que terminaron sus días en el cadalzo porque ante la carencia de oportunidades y el endurecimiento que provocan la vida de las calles y de la prisión terminaban reincidiendo hasta ser condenados a la pena capital.

Él sabía, porque lo había experimentado desde el seno de su humilde familia que cada persona está invitada a vivir con la cabeza en alto, con la dignidad de los hijos de Dios ¿cómo compartir con los muchachos que abundaban en la vía pública esta buena noticia?

Y de allí se vino todo: se puso codo a codo con los chicos que iba encontrando por doquier para que descubrieran sus propios talentos sintiéndose queridos al menos por ese cura de barrio. Y así nacieron mil cosas: contratos de trabajo con los empleadores turineses, escuelas nocturnas, escuelas de canto, jornadas dominicales de diversión y "cumplimiento" con los deberes religiosos, residencia para artesanos y estudiantes; utilizando la imagen bíblica: una descendencia tan grande como las arenas del mar.

Con Juan Bosco nació una impresionante obra que se convirtió en educativa porque en ella miles de mujeres y hombres —muchas y muchos de ellos acogidos por el santo piamontés en su infancia— encontraron sentido a su vida en compartir que ser humano es posible cuando se puede crecer en

libertad y capacidad para responder a los desafíos que la propia época y circunstancia van planteando a las personas.

Eso me convenció. En el corazón sentí que eso podría ser respuesta a mi inquietud de transitar la adolescencia acompañado para poder enfrentar mis propios desafíos y que podría ser opción para otros quienes se encontraran en una situación de desconcierto y desasosiego como la que había transitado.

Tan fuerte fue el impacto del encuentro con un educador como Don Bosco que decidí salir de casa y andar un camino como el suyo, que para ese momento me parecía similar al del entonces beato Marcelino Champagnat, educador francés de finales del siglo XVIII y que me presentaron los hermanos maristas de mi secundaria.

Siguió la vida. Fui normalista y me adentré apasionadamente en la vida de Juan Bosco, como quien va fraguando la amistad en el cariño y el conocimiento. En ese tiempo comenzaron las prácticas educativas en escuelas y barrios. Prontamente descubrí que de alguna manera no había estado errado: que cuando mis amigos y yo compartíamos con otros lo que nos daba sentido iba pasando algo y la vida comenzaba a tener otros visos, los de la esperanza de avanzar hacia la promesa de que es posible ser humano.

Encontré que tan importante como el aula o el templo parroquial es el patio o el parque en el que educador y educando se encuentran tal cual son y juegan y se recrean y se comparten y juntos van valorando cosas como salir adelante a pesar del padre golpeador, la pérdida del patrimonio familiar y las adversidades que inevitablemente aparecen en la vida.

El último año de la normal lo cursé en la escuela de los hermanos de las Escuelas Cristianas —mejor conocidos como lasallistas—, en Tlalpan, D. F. Con ellos conocí a Juan Bautista de la Salle, otro apasionado de educar. Al calor de su propuesta pedagógica mis profesores de ese momento estaban comprometidos en hacer de nosotros profesores que miráramos a las personas antes que a los contenidos y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que debíamos cumplir en el aula.

Fueron cuatro años que marcaron el itinerario: educar tiene que ver con toda la persona, con lo que espera y construye de su vida, tiene que ver con la libertad y no sólo el conocimiento… y se hace compartiendo. Educar se reduce a un mero asunto de diseño instruccional y transferencia tecnológica. Educar se convirtió para mí en el arte de vivir que se comparte.

Al cierre de la Normal vino la tesis. Al irla realizando, con mucho trabajo porque por mucho me desbordaba, me topé con Paulo Freire y con Joao

Batista Libanio de sobra conocido el primero y en los ambientes de la teología de la liberación también el segundo.

Ellos me ayudaron a ir poniendo palabras a lo que había descubierto menos ideológicamente en el conocimiento de los pedagogos que ya mencioné y en la experiencia de las prácticas educativas: ¡la educación es una praxis de libertad! Y tiene que ver con las condiciones concretas en las que pueden vivir mujeres y hombres.

Tal propuesta era confirmada por ese entonces en mi primer contacto con algunos puntos de referencia, que sin ser expresamente pedagógicos sí marcaron de alguna manera el horizonte desde el cual comencé a ver la existencia: los documentos del Concilio Vaticano II, y de las conferencias del episcopado latinoamericano reunidas en Medellín, Colombia y en Puebla México.

Leí bellísimos textos que expresaban las búsquedas de muchas mujeres y hombres que quería que fuera creíble en el mundo de hoy la buena noticia de Jesús de que Dios está comprometido en nuestra tarea de generar vida humana digna.

Lumen gentium, Gaudium et spes, (Vaticano II, s/f), El Documento de Medellín (Conferencia del Episcopado Latinoamericano [CELAM], s/fa), La

evangelización en el presente y futuro de América Latina (CELAM, s/fb) complementaron la visión que me habían dado los estudios y experiencias de mi etapa de normalista, del encuentro con las biografías de los educadores y lo que el crecimiento de mi propia vida daba cuenta.

Ya titulado me fui a la sierra Mixe, a participar en el proceso que vivían los agentes indígenas de pastoral y los misioneros a la luz del slogan desprendido del Vaticano II: salvación integral para las personas integrales. Ellas y ellos fueron mis maestros en la impresionante tarea de la educación no formal.

Siguieron otras experiencias y estudios. Me hice religioso salesiano y fui interiorizando que para el educador el método educativo es el propio camino de realización personal estudié pedagogía, filosofía y una buena dosis de teología al tiempo que acompañé y fui acompañado por pepenadores, por chicos y educadores de calle y por familias de vecindad.

Aun con riesgo el hilo narrativo que me ocupa, tengo que hablar de una experiencia durísima, que incluso puso tambalear muchas de mis convicciones educadoras: el trabajo en el basurero municipal de Coacalco, Estado de México.

Era éste un lugar de condiciones realmente infrahumanas, al grado que dicho en palabras que hoy puedo utilizar con más conciencia, los pepenadores se consideraban objetos, ni siquiera sujetos: miseria de las más miserables que pueda uno imaginar era el panorama y al parecer no había nada qué hacer.

Sólo muchos años después entendí, acompañando una tesis de maestría en Animación Sociocultural, que toda acción de crecimiento humano —en ello la educación— no es posible cuando los marginados han perdido el carácter de sujetos porque no tienen esperanza alguna.

En su Revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada, Erich Fromm (1970) señala con mucho tino que el primer trabajo que hay que hacer para invitar a las personas que han quedado fuera de todo lo humano a que tomen su propia vida en sus manos es compartirles la esperanza, motor del crecimiento de las personas y que ello sólo es posible en el contacto con personas llenas de esperanza.

1.1.2 Al andar se hace el camino

Continúo: tras estudiar filosofía fui a trabajar como formador de religiosos recién profesos —posnovicios— a Rionegro, Antioquia, Colombia. Terminaron los años especialmente dedicados al estudio y con ratos para la práctica educativa y me entregué de lleno a hacer el camino de la educación, que me ha supuesto desde entonces formación en la acción de formar.

Los fines de semana compartía con mis hermanos de congregación y con las personas de la violentísima comuna nororiental de la ciudad sus afanes por una vida más digna en medio de una cultura de muerte, inimaginable para quien no ha vivido allí donde la vida no vale nada.

Allí me topé con unas comunidades de religiosos que vivían en inserción comunitaria. Eran un puñado de hermanos maristas, hermanas filipenses e Hijas de María Auxiliadora, también conocidas como salesianas. Con ellas y ellos había hombro a hombro mujeres y hombres comprometidos en la cooperativa de vivienda, en las comunidades eclesiales de base, en los grupos de alfabetización y de educación de adultos y en la pastoral juvenil y la educación popular.

Una vez más experimenté y reflexioné: los procesos de educación se hacen cuando se comparte la pasión de vivir y se acompaña el descubrimiento que las personas van haciendo de cómo vienen equipados para emprender su propia tarea de ser más con, por y para los demás, respondiendo a los desafíos que les plantea su aquí y ahora abiertos a los que les da sentido último para vivir.

De vuelta en México continúe en la labor apasionante de la formación de jóvenes religiosos, prácticamente de mi edad todos ellos. Se me dio la tarea concreta de diseñar una institución de educación superior que acogiera los

estudios propios de la formación de los salesianos en la cual éstos tuvieran reconocimiento de validez oficial de estudios y estuvieran abiertos al público en general.

La concreción de dicha asignación laboral fue una licenciatura para formar filósofos capaces de incursionar adecuadamente en el ámbito de la educación. En ese trance conocí a un estudiante de filosofía de la Universidad Pontificia de México, cuyo trabajo de posgrado tomaba la antropología de Emmanuel Mounier (Espinosa, 1991).

Lo que me impresionó del filósofo-periodista francés de la primera mitad del siglo XX fue la forma en que llevó a la vida sus intuiciones intelectuales y cómo éstas fueron producidas por aquélla, todo en un proceso de creación de comunidades denominadas grupos Esprit, por el nombre de la revista que convocó a una pléyade de mujeres y hombres comprometidos con la vida humana en medio de los totalitarismos fascistas y soviéticos y el feroz individualismo capitalista de su época.

Mounier y los suyos compartieron su visión del ser humano y los procesos que siguieron para llegar a ella y ser congruentes con ella al grado que impactaron a muchísimas personas en muchos lados. Incluso motivado por la acción educativa desplegada por el francés a través de la prensa fue como decidí estudiar periodismo.

Dejé la vida religiosa al cabo de dos años y no mucho tiempo después fui invitado a unirme al proyecto del Centro de Integración Universitaria de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, como hoy se le conoce.

Allí, al tiempo que conocí la propuesta de la filosofía educativa institucional me fue presentado Ignacio de Loyola. De la mano de compañeros académicos, jesuitas y laicos, pude acercarme al peregrino que anduvo solo y a pie el camino de responder a la invitación de Dios de vivir la plenitud humana posible para seres tan poco plenos como nosotros.

Privilegiadamente recorrí por un año los ejercicios espirituales en la vida diaria, compartí y discutí sobre la pedagogía ignaciana entre adoradores, críticos y escépticos. Conocí la figura andante en los pasillos de la universidad, aunque ya sepultada físicamente del maestro Mansur, del padre Sánchez Villaseñor, de Juan Bazdresch hombres de fe, hombres de educación.

Un día fui invitado a unirme al equipo de la Universidad Iberoamericana Puebla —entonces Golfo Centro— para hacerme cargo de una papa caliente: la pastoral universitaria. Acepté el ofrecimiento laboral y me integré a una comunidad universitaria joven y dinámica, apasionada por la educación y también por la tarea específicamente académica de la reflexión crítica de la sociedad y la cultura.

Ingresé a la Maestría de Educación Humanista, que se convirtió en el espacio ideal para decantar el trayecto de los últimos casi 20 años. La talla humana de los profesores y el enfoque de las áreas filosófica, teológica y científico social-educativa me permitió generar la síntesis de mi visión y experiencia educativa.

Al mismo tiempo coordiné en las universidades Loyola del Pacífico (en Acapulco, Gro.) y Olmeca (en Villahermosa, Tab.) un diplomado denominado Humanismo de inspiración cristiana y educación integral en el cual había un módulo riquísimo en su contenido y enfoque: Pedagogías humanistas cristianas comparadas.

En ese seminario se acometió la labor de mirar cinco grandes tradiciones pedagógicas cristianas que han marcado en mucho la educación del mundo: la ignaciana, la salesiana, la lasallista, la marista y la escolapia.

Los participantes accederíamos a ellas a partir del conocimiento de la experiencia de ser humano que vivieron los fundadores de éstas para tratar, entonces, de entender la manera en que la formularon en términos educativos y la forma en que sus herederos la ponían en juego en el mundo de hoy.

La conclusión a la que se llegó fue muy interesante: en el fondo José de Calasanz, Juan Bosco, Juan Bautista de la Salle, Marcelino Champagnat e Ignacio de Loyola tuvieron la experiencia de que ser humano es un llamado a vivir intensamente en la libertad y que eso vale la pena compartirlo. De allí nacieron sus propuestas pedagógicas y todas, en el fondo, apuntan a que el artífice de la educación es cada persona en la medida en que establece una relación con otra persona apasionada por lo humano y que no agota sus esfuerzos en la ideologización, la transmisión de información o la moralización, sino que se entrega a compartir caminos de libertad, de solidaridad, de renovación del mundo para que éste sea un poco más *como Dios quiere*.

Así comencé a expresar mi visión de la persona y la educación, a *confesar* mi credo educativo (De Regil, 2000) y a compartirlo, a mi vez, ya no sólo en la acción educativa ordinaria, sino en la tarea de animar la formación de educadores que fueran encontrando en su vida los vestigios de esa experiencia comulgada de humanización de la que me había sentido heredero y partícipe.

Tras este largo recorrido de encuentros y apasionamientos que he consignado, ¿cómo podría formular la experiencia de ser humano que me hace compartir los sueños de los soñadores con quienes me he encontrado a lo largo de mi vida? ¿Cómo podría compartir la visión de educación, de

formación integral por la cual me he jugado lo que sé, lo que soy y lo que tengo en los últimos 26 años de mi existencia?

1.2 Seres llamados a ser…

A lo largo de quince años he sido profesor de Antropología Filosófica. Como muchos comencé la labor docente armado de una buena dosis de sentido común, los apuntes muy tomistas que me dieron los profesores en la licenciatura y algún librillo al cual los estudiantes no tuvieran acceso al mismo tiempo que yo.

Reconozco que al pasar del tiempo he leído muy anárquicamente muchas cosas sobre la temática en cuestión y he pensado otro tanto. De allí provienen las ideas que han ido dando base a lo que comparto en el aula, a los proyectos que me ha tocado coordinar y, sobre todo, a mi visión y práctica educativas. Antes de presentar la síntesis de antropología que he construido, quisiera señalar cómo entiendo que se formula la teoría, máxime en un campo como éste.

Estoy convencido que las personas vamos afrontando la tarea de ser humanos y que para poder ir aprendiendo de éste, el más fundamental de nuestros quehaceres, necesitamos poder nombrar lo que vivimos para darle orden lógico a la imponente fuerza de la vitalidad y poder comunicarlo a

nuestros contemporáneos y dialogar con quienes nos han precedido y quienes nos seguirán.

En esta perspectiva, por ejemplo, teo-logar no significa solamente la acción científico profesional de investigar lo que tiene que ver con la fe, sus fundamentos bíblicos, históricos, etcétera, sin básicamente poder nombrar la experiencia de fe para comulgarla e iluminar desde la reflexión la acción cristiana en el mundo.

Análogamente, filosofar permite poner palabras a la experiencia humana para compartirla inteligentemente y sin obviedades. En esta perspectiva el último tribunal de la reflexión filosófica no es la teoría de ningún profesional de esta disciplina, sino la experiencia de ser humano que todos podemos problematizar, como lo hicieran Kant, Hegel, Santo Tomás o quien pudiera ser citado.

Dicho lo anterior, pongo sobre la mesa que me han ayudado a nombrar la experiencia de ser humano las palabras que han utilizado algunos autores que han sostenido una visión cristiana y existencialista-personalista del ser humano (Véase, por ejemplo, Boff, 1998; De Viana et al., 2002; Camozzi, 1997; Gastaldi, 2005; Gevaert, 2001; González Faus, 2003; Lucas, 1996; Mounier, 1992).

Sin embargo, he intentado no cerrarme en ellos, sino mantenerme abierto de forma dialogante con muchas y muy variadas intuiciones como las de Nietzche, Feuerbach, Sartre, Camus, Tomás de Aquino, etcétera, todas ellas contrastadas con mi propia experiencia humanizante, dialogada con muchas amigas y muchos amigos.

1.2.1 Seres paradójicos, misteriosos, dinámicos

Las reflexiones que comparto a continuación tienen que ser consideradas a partir de un telón de fondo que nos ubique para darle peso específico a lo que se vaya considerando de lo que pueda decirse que es ser humano.

La lógica clásica aristotélica que subyace a nuestra forma de ver el orden de las cosas pensadas suele partir de un par de primeros principios. Principio de identidad: todo lo que es es igual a sí mismo y distinto a los demás. Principio de contradicción o no contradicción: una cosa no puede ser y dejar de ser al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto (Márquez Muro, 1987, p14).

Desde esta perspectiva un ser humano no puede ser justo e injusto a la vez, ni individuo y colectividad al tiempo. La lista de ejemplos puede ser interminable. En la actual reflexión antropológica filosófica hay autores (véase, por ejemplo, Camozzi, 1997; González Faus, 2000) que proponen que se parta de una consideración diferente: la de la paradoja, la de la contradicción, al menos aparente, entre dos términos que expresan

igualmente lo que el ser humano es. Así, el ser humano es simultáneamente alteridad y soledad, justo e injusto, corpóreo y metacorpóreo, histórico y transhistórico. Abordaré el asunto posteriormente.

Por otra parte y siguiendo la ya sabida formulación de Gabriel Marcel pronunciada ante el objetivismo positivista de su época que tendía a tratar a la persona como cosa, como algo y no como alguien, parece más afortunado para muchos de nuestros contemporáneos que digamos de los seres humanos que son misterio y no problema.

Un problema es algo que encuentro, que veo entero ante mí, frente a mí, como externo a mí, y se me presenta como reducible, como manejable. El misterio tiene que ver con algo en lo cual estoy comprometido, involucrado al grado que no puedo distinguir entre ello y yo (Marcel, 2002).

A los problemas se accede mediante métodos y técnicas muy definidas de conocimiento, como el de las ciencias naturales, al misterio uno sólo logra de alguna manera aproximarse mediante fenomenología, es decir, mediante la consideración de sus manifestaciones hasta que se llega a intuir de alguna manera su significado. Al ser humano, que es paradoja y misterio no se le puede conocer del todo. Dando un paso más para describir el telón de fondo de la reflexión antropológica, hay que decir que el ser humano es dinamismo, que se da ser —se es— al hacer y se le reconoce por ello (Villegas, 1996).

1.2.2 Un ser llamado a ir siendo más con y para los demás

Las mujeres y los hombres de la modernidad —por supuesto que por los condicionamientos genéricos de la época más las mujeres que los hombres—, deslumbrados por el descubrimiento que estaban haciendo de sí mismos como capaces de enfrentar su realidad de manera protagónica y no meramente pasiva, se preguntaron sobre el hecho fundamental de la existencia humana.

Con el paso de los siglos XVII al XX se generó una forma de ver lo humano a la que se ha denominado egológica y que explicada rápidamente consiste en considerar que lo que fundamentalmente convierte al ser humano en tal es la capacidad que como yo pensante tiene de entender el mundo para dominarlo. Es este el esquema del imperialismo, de la industrialización, de las guerras mundiales, del afán y la voluntad de poder, que tiende a reducir toda la realidad a la mera razón explicativa sin toparse jamás con el misterio del hombre (Barco & Fuentes, 1993; Gevaert, 2001; Hernández, 1999).

Contra esta visión que ha justificado el individualismo capitalista salvaje, los estatismos fascistas, soviéticos y de seguridad nacional y a partir de datos reflexionados filosóficamente como el amor, la existencia de la técnica o el papel del lenguaje en la vida humana, es posible afirmar que de haber un dato fundamental para la existencia humana éste estaría en la alteridad, en la relación humana.

Al nacer el ser humano es prácticamente nadie, proyecto de persona, no es del todo —aunque ya de alguna manera sea— y debe ir siendo humanizándose, sin agotar nunca las posibilidades personales, porque ha de ser permanentemente in-satisfecho.

La existencia del otro que se conmueve ante la propia mía es lo que permite que se vayan desatando los dinamismos por los cuales es posible que me encargue de mí, que me encargue de mi realidad, de mi contexto, que me vaya siendo. Somos alteridad, existimos en la dimensión más profundamente humana por la gracia del otro; somos interrelación.

Como expresó Martín Buber (1992), el *entre* es la protocategoría que permite interpretar la existencia humana de una manera en que los seres humanos quepamos en el mundo y no quedemos fuera de él en aras de la ideología y la tecnología.

Paradójico resulta que dado que somos alteridad nos es posible ir siendo, no lo podamos ser sino en la más radical de las soledades —la ontológica—, porque nadie puede ser por mí, ni puede nacer por mí y mucho menos morir por mí.

En efecto: llamados a ser más por, con y para los demás, nos construimos desde la mismidad y la identidad intransferible: el proceso que desata

nuestro ser alteridad avanza hacia la autonomía, la autoposesión y la autodeterminación en comunión: .sólo y en soledad estoy referido a mí mismo, pero nunca reducido a mí mismo. (Camozzi, 1997).

No porque somos, sino para que seamos humanos vamos construyendo vida humana en solidaridad, acopiando lo que se es, lo que se sabe, lo que se tiene, lo que se opta, lo que se cree a fin de que a cada quién le toque lo que le corresponde para ser persona: dada su forma específicamente concreta de ser, cada quien puede exigir lo que requiere para poder construir lo que puede llegar a ser (de Regil, 1997b; Calderón 1996).

1.2.3 Un ser que es mundo

Al tiempo que por el otro, con él y para él vamos nos movemos hacia la tarea de humanización a la que desde lo más profundo de los deseos nos sentimos invitados, descubrimos el cuerpo humano. Este del cuerpo es un tema difícil.

Gevaert (2001) plantea de manera muy didáctica la tensión que ha habido entre dualismos y materialismos en su consideración. Para los primeros eso del cuerpo es un añadido, un accidente que por alguna razón debió ocurrir, al menos para venir a la existencia, pero en el fondo nada tiene que ver con lo esencial de ser persona. Para los segundos, el ser humano se reduce a materialidad. Nada más puede decirse de la persona, sino que es un

conjunto de datos químicos, físicos y biológicos hilvanados en la evolución de todo lo material que nos rodea.

En la línea de reflexión que he venido consignando una y otra visiones son insuficientes. Pareciera mejor afirmar que las mujeres y los hombres son cuerpo: toda su riqueza en cuanto que es exterior (Gevaert, 2001; Camozzi, 1997). En esta perspectiva, ser corpóreo significa:

1. Ser expresión, ser estructuras en las cuales se pueden concretar las posibilidades humanas ante los propios ojos y los de los demás. Siendo corpóreos podemos no reducirnos a nosotros mismos, pues el rostro, las manos, la postura física, el movimiento son símbolo, sacramento que nos revelan ante el otro.
2. Ser presencia, no sólo estar, sino ser por, con y para el otro en un lugar concreto, en un momento específico para poder reconocer palpablemente su carencia, su pertinencia. Es en la corporalidad que podemos tejer comunidad, pertenecer a un grupo, a un sitio.
3. Ser principio de instrumentalidad, lo cual quiere decir que somos capaces de convertir a las cosas en instrumentos y a partir de ellos de estar en situación de remontar la condición de ser los animales naturalmente más desvalidos de la creación y resolver lo que es necesario para que el otro y yo —nosotros— nos afirmemos en el mundo.

4. Ser límite, desnivel entre lo que se quiere comunicar y lo que realmente es posible, se está inmerso en las mismas coordenadas que rigen el universo y que emergen ante nosotros en la catástrofe, en la enfermedad. Se es ser para morir, porque siendo cuerpo hemos de terminar sometidos al último momento en el cual todo deja de funcionar.

La corporalidad nos introduce plenamente en las coordenadas de la física, de la química, de la biología. De alguna forma —aunque analógica, claro está— ser cuerpo es participar de la animalidad, de la tensión, de la necesidad, de la convivencia en el entorno con el entorno.

Y, sin embargo, a pesar de la plenitud de la inserción en las coordenadas de lo corporal, lo desbordamos con mucho. No somos cosa, somos-en-el-mundo, mucho más que el simple estar es ser apertura, horizonte de conocimiento y de acción concretos con los cuales nos movemos en el aquí y en el ahora.

En la mundanidad existimos con las cosas, con los otros, con nosotros mismos. Y así las cosas se humanizan, dejan de ser un montón de objetos y se convierten en mundo, una historia viva de expresiones, significaciones y afectos. Y es así porque siendo cuerpo no nos reducimos al cuerpo, somos seres metacorpóreos.

A diferencia de otros seres, somos capaces no sólo de responder al entorno, sino de convertir todo el entorno en medio para las finalidades humanas porque somos capaces de proyector y crear nuevas tendencias, necesidades, finalidades, actividades, pasividades, medio. Metacorporeidad significa apertura y dinamismo. Vamos siempre hacia algo más, conocemos, inteligimos, juzgamos, valoramos en un movimiento que quiere sobrepasarse; decidimos, volvemos sobre lo decidido, nos creamos y recreamos mientras haya un instante de vida con posibilidades de humanización; queremos, deseamos, amamos.

Ludwig Feuerbach en su clásica Esencia del cristianismo (1971) justamente situaba la esencia del hombre en esa apertura infinita, que escapa de la topicidad y la cronicidad de querer, amar y razonar. Metacorporeidad es capacidad y actividad de conocimiento y de afectividad y de libertad (Zabalza, 1982) y ella nos convierte en personas, seres únicos e irrepetibles, dialogantes, irreductibles a simples medios, fin de nuestra propia existencia, con, por y para los demás en el mundo.

Una palabra antes de avanzar más en la expresión de la experiencia de ser humano: el carácter de ser corpóreo-metacorpóreo se ve claramente reflejado —sacramentalizado— en el dinamismo de la sexualidad humana. Somos sexuados. Nuestra biología está transida de sexualidad, como lo están nuestra psicología y nuestra culturalidad. Por este hecho tan corpóreo

y metacorpóreo nos vemos lanzados fuera de nosotros mismos al encuentro del otro, especialmente de quien resulta otro más otro para mí, para descubrir en él o ella ese él o ella que también soy yo (Cencini, 2001; Forcano, 2006; Gastaldi, 2005; Gastaldi&Perelló, 1991).

La sexualidad es una fuerza centrífuga de personalización porque es bios, eros, ágape, interioridad y exterioridad, alteridad y soledad, es creación de vida humana. Es la más clara expresión de esa unidad compleja que debe salir de sí para humanizarse que somos cada persona.

1.2.4. Un ser que siendo responde al llamado de ser

El nacimiento de un niño es una escena que por muchos motivos puede ser conmovedora. Uno de ellos es que en la presencia del neonato se nos presenta de lleno la condición de que al iniciar la vida apenas comenzamos a ser y que de allí en adelante habrá que ir haciendo carne viva las diversas posibilidades que se abren ante cada persona.

Las antropologías modernas comparten todas ellas la convicción de que el hombre no ha llegado aún a ser completo. A nivel personal e histórico todavía está por realizar en un sentido muy amplio. Todo ser humano tiene que llegar a hombre, ir creciendo luego en humanidad y acercarse cada vez más a las posibilidades prefiguradas en cierto modo en el mismo hombre.

Se toca aquí el misterio del hombre: la imposibilidad de descansar. Hay en él un ardor secreto que lo impulsa hacia otra cosa, hacia algo nuevo. Ser hombre significa no detenerse, no descansar, tener algo que hacer, estar en busca de… Por eso la existencia humana es vivida como tarea que cumplir, como posibilidad de realizarse, como vocación de vivir, como una llamada a la que responder. Es un don y una tarea.

Las cosas de la naturaleza, a diferencia del hombre están simplemente ahí, fijadas en los esquemas del instinto y del determinismo. Parece como si realizaran espontánea y automáticamente su existencia. No tienen ni perspectivas, ni proyectos, ni esperanzas.

El hombre, por el contrario, no vive humanamente más que a través de proyectos, de perspectivas y de esperanzas. Por eso hay una pregunta que ocupa el puesto central: ¿Qué hay que hacer para realizar la propia existencia? (Gevaert, 2001, p 49). Ser humano, llamada y tarea. Condición de apenas ser en tránsito hacia lo que se puede ser. La persona es proyecto, es rebasamiento permanente de sí, es porvenir. Magistral y extremamente Sartre (1994) expresa esta faceta de la condición humana cuando señala que somos prácticamente una nada que existe, esto es, que es lanzada fuera de sí. Surge en el mundo y conforme existe se va definiendo como quien puede ser. Por eso es también responsable de ser.

Con los matices que puedan ser pedidos a la radicalidad del existencialista galo, ha puesto el dedo en la llaga: hemos nacido y lo hemos hecho en situación de inacabamiento, de no fijación. A diferencia de cualquier ser inerte, el ser humano experimenta y se va haciendo consciente de que no sólo está allí, sino que desea vivir, perdurar, no cesar.

En el fondo de esta evidencia de descubrirnos como seres tomadores de decisiones está el hecho de que queremos vivir, perdurar, nos preocupa no perecer, no cesar (ser necesarios). Somos un deseo en proceso de realización, un deseo de vivir en proceso de humanización, siempre en construcción, siempre ya y todavía no.

Pero, dado que somos humanos, nuestro deseo de vivir es un deseo humano de vivir humanamente, es decir, es una unidad compleja, vital o biológica, intelectual, estética y lúdica, racional y afectiva. Es un deseo de vivir humanamente porque aspira a la humanización cada vez más plena, a la realización cada vez más completa de todas sus potencialidades.

Es este deseo de vivir el que nos lleva, por un lado, a adaptarnos al mundo, a tomar decisiones y valorar cosas, situaciones, así como adoptar modos de actuar que nos lleven a acomodarnos al mundo natural en que vivimos para no perecer, y al mundo cultural, social, político y económico en que nos

movemos para no ser rechazados ni aislados, lo cual implicaría también un cesar o dejar de ser.

Por otro lado, este deseo de vivir nos hace tender a adaptar al mundo, es decir, a crear las condiciones necesarias para que nuestro deseo de vivir individual y social sea una realidad, perdure y se vaya humanizando (López, 2001).

Somos deseo y posibilidad de humanizarnos. Volvamos a la imagen del recién nacido. Pongámonos en un par de escenarios: en el primero, el niño llega al mundo sin extremidades, en una colonia marginal de una metrópoli de esas en las que la miseria llega a niveles inimaginables, sin dinero, con niveles altos de desnutrición y con acceso a un vocabulario de unas cuantas palabras. En el segundo el niño llega nutrido, con salud, en el seno de una familia con recursos económicos suficientes, en el cual el vocabulario es abundante.

Ambos niños desean vivir, pero las condiciones en las cuales harán les pondrán diferentes desafíos, tendrán que remontar cosas diversas: tendrán que hacerse cargo de ser en la realidad que se les coloca delante. Una cosa será cierta para los dos: si ellos no responden a su propio deseo, a su dinamismo de sobrepasamiento, la realidad terminarán cargándolos,

llevándolos como si no fueran humanos. Esta es la dialéctica de ser en el mundo: encargarse de la realidad o ser cargados por ella.

Los animales afrontan la tarea de vivir inmersos en el marco de la necesidad, del instinto: esas son sus herramientas. Y en ellas los seres humanos somos precarios. Cabe, entonces, la pregunta: ¿con qué venimos equipados para acometer la tarea de darnos ser?

Una de las respuestas, que yo he ido encontrando congruente con lo que he experimentado de ser persona y que otros más igualmente han experimentado es: con las capacidades de caer en cuenta de la realidad, de pronunciarse ante ella, de encargarse de ella y de responder ante ella. De manera muy libre ha de entenderse aquí por realidad todo lo que de alguna manera existe, todo lo que es la persona y también lo que no es y que de alguna forma está allí: física, química, biológica, afectiva, social, cultural, ideal, etcétera.

A partir de ellas podemos construir de una manera que vayamos descubriendo humanizante y hacernos a un lado de aquello que parezca que contribuye menos a la tarea de ser humanos. Este punto es clave, sobre todo en un tiempo de incertidumbre, de relativismo en el cual ha dejado de ser aceptable definir previamente ideologías o sistemas que sirvan de moldes a los cuales la persona ha de adaptarse sin más. Porque la historia ha

mostrado que cosas que en un momento pueden resultar humanizantes pueden dejar de serlo en otro y que de plano los seres humanos generamos que son de suyo obstáculos a la humanización, porque o desaparecen al otro, o desaparecen al individuo, o lo reducen a cosa o le deciden todo sin dejarle margen de maniobra o lo enajenan en el mero tener, en el consumir, en la información sin sentido o en el trabajo reducido a productividad y concentración de la riqueza.

¿A quién creerle cuando de humanización se trata? Al propio dinamismo de ser humano, que es una invitación a mirarse a sí mismo, a seguir el camino que uno es y que lleva a descubrir las posibilidades en cada quién, en la relación con los demás, en la interacción con el mundo y con lo Absoluto. Me explico, pero no sin antes llamar la atención sobre algo ya dicho anteriormente: el proceso de ser humano es desatado por el otro, con el otro y para el otro: mismidad en alteridad.

Perder de vista esto en el subsecuente discurso corre el riesgo de llevarnos a una visión más bien individualista, contraria a lo que ha sido señalado como el dato fundamental de la existencia. La tarea de humanización comienza cayendo en cuenta de la realidad: de lo que ella es, de lo que yo soy en ella y de qué de ella puede ser referida a mí para construirme.

Esto supone dos movimientos: el de experienciar y el de inteligir. Por la experiencia las personas hacemos nuestra la realidad de una manera particular, viva, llena de riqueza. Somos advertidos de su singularidad y cómo ella tiene que ver con nosotros.

La experiencia se nutre de lo sentido externa o internamente y es ya una primera decodificación de la realidad que deja de ser algo extraño a cada uno, para ser parte de sí como uno lo es de la misma realidad. El límite de la experiencia estriba en su incomunicabilidad: nadie puede experienciar como yo la realidad.

El segundo movimiento del caer en cuenta de la realidad es el de la inteligencia, que consiste en desparticularizar la experiencia propia para llegar a las notas que la constituyen y que pueden ser captadas de la misma forma por otras personas. Lo inteligido es comunicable, permite la comunión y el diálogo. Lleva a la palabra. El límite de la inteligencia es que sitúa a las personas en el mundo de lo universal, inexistente en la realidad concreta.

Experiencia e inteligencia son las dos caras de una única moneda que es el conocimiento, definible en términos antropológicos como la actividad humana mediante la cual la existencia consciente intenta enunciar e interpretar su experiencia de la realidad (Gevaert, 2001, p 160).

El movimiento del conocimiento va de lo particular a lo universal, pero eso no permite la praxis, que la realización coherente entre lo que la realidad requiere y aquello que ha sido comprendido de ésta. Se requiere algo más: pronunciarse ante la realidad, tomar partido ante ella, pasar de lo abstracto a las posibilidades concretas que tiene cada persona en las posibilidades que le abre su realidad.

El pronunciamiento ante la realidad supone al menos tres herramientas que los seres humanos poseen. La primera es la decir algo de la realidad y que lo que se dice se verifique en ella, de la manera que ésta se presente. Dicho de otra forma: para poder relacionarme con lo imaginario y tratarla como tal y no como memoria, por ejemplo, es necesario que diga que lo imaginario es producto de una primera abstracción por parte de alguna persona y que se mueve en el terreno de combinación de imágenes y que no tiene existencia concreta o física. Si lo imaginario es eso, entonces podré relacionarme con ello apropiadamente.

Se trata, en suma, de realizar juicios de hecho, en los cuales se adecuen lo pensado y la realidad de lo juzgado, en el aspecto juzgado. Poder decir que el papel es blanco y que sea blanco; que el Pegaso es imaginario y que sea imaginario, que la noche no es el día y no lo sea. Estamos en el terreno de la verdad, que posibilita a la persona pasar de dos conceptos universales, y por lo tanto sin referente concreto, a un ser concreto que se juzga. Paso del

concepto hoja y del concepto blanca a decir esta hoja es blanca: ya no es cualquier hoja, es ésta.

Con la verdad se cierra inicialmente el circuito: concreto–pensado–concreto, pero de una forma que permite a los seres humanos tener referentes para actuar de una forma u otra ante la realidad. No sólo sé lo que significa gordo, sino que sé que efectivamente soy gordo y con ello es posible comenzar a hacer algo ante ello.

Se trata de un asunto complejo, multimodal, pues por nuestra finitud e incompletez se requieren muchos juicios para relacionarnos con la realidad, sino diferentes modos de juzgar, que vienen contenidos con las palabras sentido común, ciencia, filosofía, religión. Permanecemos abiertos a todo lo que somos y todo lo que no somos y lo vamos abordando desde diferentes perspectivas, podría decirse que en una óptica relacionada con lo cognoscitivo.

Pero resulta que nuestra relación con la realidad desde y ante la cual tenemos que pronunciarnos también se establece por mecanismos afectivos, por la vía del deseo. Deseamos, estimamos, nos sentimos impelidos a buscar aquello que sacie nuestro ser in-satisfechos —no suficientemente hechos— y lo encontramos en los aspectos de las cosas, de las personas, de nosotros mismos que tienen que ver con lo que necesitamos para vivir. Si

somos propensos a formar coágulos en la sangre, tendremos en estima aquellas cosas que nos la licuen un poco; si tenemos hambre, estimaremos lo que nos la sacie, si queremos saber algo, estimaremos el conocimiento. En este mecanismo de estimar lo deseable de las cosas porque pueden contribuir a subsidiar nuestra incompletez —el bien, dicho en términos ontológicos— establecemos juicios de valor.

Valoramos cuando encontramos algo que es capaz de sacarnos de la indiferencia existencial porque nos muestra algo que requerimos para caminar hacia nuestra realización (Gastaldi, 2005). Esa es la segunda herramienta del pronunciarse ante la realidad.

De juzgar de verdad y de valor se sigue la tercera herramienta para moverse ante la realidad: la del deber. Si entiendo lo que es una cosa, si la juzgo adecuadamente, si la valoro porque tiene que ver conmigo entonces experimento que debo moverme hacia lo experimentado-entendido-juzgado de verdad-valorado. Es la experiencia de sentirse impelido hacia aquello que promete contribuir a nuestra construcción humana.

La experiencia del deber nos pone en la antesala misma de encargarnos de la realidad, pues acentúa nuestro movimiento hacia lo real y nos deja en condiciones, prácticamente de decidir, de optar para lograr autodeterminación, autoposesión, autonomía. Como seres en el mundo

estamos inmersos en un sin fin de cosas que nos cargan —que nos hacen determinadas personas, lo queramos o no— como la genética, nuestro sistema endócrino, la estructura psicológica, los significados culturales, las relaciones sociales que existen antes y con nosotros, intentamos no sólo decir nuestra propia palabra, sino hacer algo por nosotros mismos al respecto. Haber nacido sin extremidades, como en el ejemplo con el cual comenzamos este apartado, me determina, pues no puedo hacer como si hubiera nacido con ellas. Pero eso no quiere decir que ello tenga la última palabra, pues yo he de decir qué hago con esa situación real en la que me encuentro. He de encargarme de lo que me carga, he de auto-determinarme, porque si no los otros, lo otro terminarán determinándome.

Somos seres en necesidad (en el terreno de lo que tiene que ser así), pero también en libertad: seres que nos distanciamos, que rompemos, que orientamos y damos significado a lo que somos porque nos movemos en las coordenadas del poder ser. Nos hacemos libres de los factores que condicionan nuestra humanización para responder a la invitación de ser personas con, por y para los otros respondiendo al mundo.

Ciertamente el hombre como ser-en-el-mundo es un ser en situación, y en su ejercicio de libertad ni puede romper o superar todas y cada una de las determinaciones o condicionamientos, ni cada sujeto humano tiene la misma fuerza *(dinamis)* de superación, precisamente por sus condicionamientos de

facto (su propia biografía personal). Pero tampoco su limitación es absoluta y su inanidad es definitiva, ya que no está postrado en o fagocitado por sus contextos. Es el hombre concreto y determinado, en situación e historia, el que es sujeto de libertad. Y nunca en todos y cada uno de los condicionantes es acondicionado de tal modo que no pueda emerger, reflotar, o aspirar, pese a la maraña asfixiante de adversidades, alienaciones o fatalidades. Y aunque tantos condicionamientos lo obstaculicen o desarticulen, tiene, sin embargo, capacidad de armonizar opuestos, acordar pentagramas, ejecutar su propia melodía (Camozzi, 1997, p 120).

Y viene entonces el actuar, el momento definitivo en el cual se concreta una y otra y otra vez la respuesta a la vocación inicial y que nos permite de alguna forma satis-facer el deseo de vivir. Y se cierra el circuito: habiendo elegido, decidido se actúa y se da un paso en la humanización cuya realidad hay que atender para caer en cuenta de ella, pronunciarse ante ella, encargarse de ella.

En la medida en que un humano actúa humanamente en diálogo con los demás en el mundo utilizando las herramientas que él mismo es para humanizarse y va siendo consciente de ello se puede auto-apropiar y puede ir teniendo un rumbo para andar la vida, pues irá encontrando una norma lo suficientemente subjetiva y objetiva para orientar su propio actuar: hay que ir tras lo que me construye y tratar de dejar de lado lo que no lo hace.

Si en un momento opto por algo que descubro como humanizante y al pasar del tiempo lo experiencia, lo entiendo, lo juzgo y lo valoro de cara a la invitación a ser más, con, por y para los demás en el mundo de manera integral e integradora, es posible que experimente que ya no debo seguir decidiéndome por ello porque pudiera ser que no sea lo más que más convenga a mi propósito y me libere de ello.

Esta estructura personal —que puede ser nombrada de distintas maneras, una de las cuales estructura dinámica de la conciencia intencional humana (López, 2006, siguiendo a Lonergan)— resulta ser transhistórica y transcultural. La compartimos todos los humanos en todo lugar y en toda época, no así la forma en que la concretamos que es absolutamente situada, circunstancial, contextual.

[Esta estructura] es en sí misma un método, es decir, un conjunto de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí, que producen resultados acumulativos y progresivos (Lonergan, 1988, p. 12); el método que todos somos y que, por ello, todos podemos conocer y apropiar, el método cuya apropiación constituye la apropiación de nosotros mismos, nuestra apropiación (Ancona, 1990).

No se trata de un conjunto de reglas, el método es más bien un esquema de operaciones previo y normativo del cual pueden derivarse todas las reglas.

No se trata tampoco, exclusivamente, de operaciones lógicas, sino de una combinación de operaciones lógicas y no lógicas que permiten al sujeto, por un lado, consolidar lo alcanzado pero, por otro, mantener abierto el esquema de ulteriores progresos.

Este método que somos nosotros, es el que nos permite transitar de la prácticamente nada que comenzamos siendo a la persona que hemos de ser, pues nos equipa para vivir la tensión de encargarnos de la realidad para dar nuestra última palabra mientras ella misma nos va cargando. Es la línea para que no haya línea de la que hablábamos previamente.

No es lo que la cultura y la sociedad estipulen en un momento lo que me hace auténtico humano sino construirme como tal en fidelidad al diálogo que establezco con los demás en la realidad y que me orienta para adaptarme a lo que me rodea, pero también para adaptar lo que me rodea a fin de que de verdad se convierta en medio humanizante (López, 2003; 2006a).

1.2.5 Seres llamados a ser con, por y para los demás en el mundo

La interrelación persona-con, por y para los demás-en-el-mundo modifica todo lo real: lo hace cultura e historia. El ejercicio del dinamismo de la estructura humana en forma dialógica y social va provocando la creación de un horizonte de significados y valoraciones que va mucho más allá de la mera practicidad. Nace la cultura.

Las mujeres y los hombres vamos estructurando nuestra convivencia social y la relación que establecemos con lo no meramente humano a través de estructuras e instituciones; más aún: al interactuar generamos un universo que tiene que ver con las costumbres, los ritos, las tradiciones, los cuerpos explicativos que construimos para caer en cuenta de nuestra realidad, los lenguajes que crean y portan significados. Y todo eso es cultura.

Sin embargo, en lo más profundo, la cultura es un horizonte de significados y valoraciones que tiene relativo a la forma en la cual las personas inmersas en una sociedad vemos y sentimos nuestro ser-con-por y para los demás-en el mundo. La cultura es el gran dador de sentido (Menéndez, 2000).

En efecto, las personas nos movemos no sólo en terreno de la resolución inmediata de problemas. Lo hacemos también en un nivel más profundo, del cual depende la orientación de pensares, sentires, quereres y actuares, el mundo del sentido. Y en él está inserta la cultura.

La cultura está relacionada con el sentido. Ésta es una peculiaridad que posee el ser humano: necesitamos sentido para vivir la vida. Sin sentido el ser humano muere o la búsqueda compulsiva del mismo le lleva a matar o morir. Entendida la cultura entonces como el ámbito del sentido humano, es un producto humano, una característica del mundo creado por este ser.

Desde una mirada social, al mundo humano se le denomina sociedad y la cultura es como su envés o la cara social con significado y sentido. Por cultura entendemos, por tanto, los canales o matrices a través de las cuales nos llega a cada individuo y colectividad determinada el sentido o significado orientador para la vida.

Hay, por tanto, unos elementos transmisores y un contenido o sentido a transmitir. Y ambos varían y están sometidos al os cambios y transmutaciones del mundo que crea el hombre (Mardones, sf). Cultura es humanizar el mundo. El ser humano es capaz de tomar lo dado y convertirlo en inédito, al menos para sí mismo, es capaz de recrear lo que tiene ante sí, aquello en lo cual él mismo está inserto.

Arte, técnica, tecnología son palabras que nos muestran esta faceta de lo humano: en la acción de recrear y crear en el mundo se crea y se recrea persona. Es dinamismo de creatividad (Patiño, 1996). Inmerso en la cultura el transcurrir humano se vuelve historia. Somos seres históricos, capaces de mirar hoy hacia atrás –lo que ha ocurrido, que convertimos en pasado- trazar líneas interpretativas de lo acontecido a la luz de diversos sentidos para proyectarnos hacia lo que vendrá, en un intento de humanizar lo real en la acción de humanizarnos. Es la aventura común del devenir humano a través del tiempo, caracterizado por la novedad y la creatividad del hombre (Chinagua, 2000).

En la condición histórica de la existencia humana coinciden el dinamismo de la libertad (supuesta en ésta el caer en cuenta-pronunciarse- cargo de la realidad ya descritos anteriormente) la alteridad y el ser cultura. Es la expresión más clara de que somos seres encarnados –seres en carne viva- que nos descubrimos llamados, lanzados a realizarnos porque no transcurrimos como el mero fluir del río, sino como invención, proyección, libertad y liberación en alteridad con sentido (Lucas, 1996; Dessiato, M., De Viana M. y De Diego, L. 1996).

Es en la historia donde las personas vivimos el drama de adaptarnos al mundo que nos ha sido dado, con múltiples posibilidades humanizadoras, pero también de adaptar al mundo a nosotros, porque hemos sido insertos también en una serie de limitaciones, de condicionamientos de humanización, que parecieran restar, en lugar de sumar, en la tarea de humanización.

1.2.6 Seres de protesta y trascendencia

Nuestra vida es paradójica. Nacemos siendo nadie y queriendo ser alguien. Nos lanzamos con todo para construir y afianzar nuestro ser. Respondemos a los múltiples llamados que son lanzados a nuestra existencia abierta por los demás, por las condiciones biológicas, por las circunstancias que vamos. Somos pasión por la vida, que es otra forma de nombrar nuestro ser histórico, en tensión entre lo sido, lo siendo y lo que será.

Con la misma fuerza y contundencia con las cuales esta pasión aparece ante nosotros irrumpe en nuestro día a día la experiencia del límite, de la finitud, de la contingencia, de la necesidad, de la carencia.

Desarrollamos el cuerpo, pero en algún momento éste comienza a carecer de su salud; apostamos a la permanencia en las relaciones interpersonales, pero nos descubrimos seres de constantes adioses; ponemos la carne en el asador para salir adelante con los proyectos que al concretarnos en el mundo nos proyectan como personas y sale a nuestro paso la frustración, el fracaso. Un día aparece ante nuestros ojos la más dura de todas las evidencias: cada día de vida nos acerca más a la muerte. La no vida, en sus múltiples facetas nos acecha.

Seres limitados, seres mortales con un enorme deseo de vivir y acechados permanentemente por el no vivir nos vamos experienciando seres de rebeldía y de trascendencia. Somos seres capaces de negar para afirmar: negamos todo lo que nos niega para afirmar lo que como personas nos afirma con, por y para los demás en el mundo (Camus, 1989).

Nos rebelamos ante la injusticia, ante todo aquello que nos aleja de nuestra humanización posible. Este fue el caldo de cultivo de los ateos de los siglos XIX y XX, desafiantes buscadores de la libertad, de la autonomía, de la madurez trágica del ser humano. Al tiempo que rebeldes somos seres de

trascendencia: (…) Nos vimos obligados a trascender los límites impuestos por el medio para poder vivir. La trascendencia, pues, es fundamentalmente esa capacidad de infringir todos los límites, de superar y violar las prohibiciones y de proyectarse siempre en un más allá (Boff 2002, pp. 35-36).

Es el caer en cuenta en la acción humanizante de la apertura a nuestro propio más allá que nos preguntamos sobre qué sentido tiene trascender, porque es posible no atinarle a nuestra propia humanización: Con ellas [las experiencias de pseudotrascendencia] desaparecen todos los límites, se vive la omnipotencia y se vuela por encima de las limitaciones de la condición humana cotidiana. El problema de la droga no es el viaje, sino el retorno del viaje, cuando ya no se soporta la cotidianeidad. La cotidianeidad, que es la inmanencia, que es la vulgar rutina, la obligación diaria de trabajar, de levantarse, de seguir un horario, de pagar las facturas: todo eso es agotador y enervante. Por eso parece mucho mejor viajar y librarse artificialmente de todas esas limitaciones, a costa de destruir la libertad y la vida.

Considero que el criterio para saber si la trascendencia es buena, si potencia o disminuye al sr humano, reside en la respuesta que demos a esta pregunta: ¿en qué medidas tal experiencia ayuda a enriquecer y asumir la cotidaneidad? ¿Representa una huida o una coartada para lo cotidiano, un endiosamiento y una fetichización de aquello que representa un sentido para

nosotros? Si la experiencia no amplía nuestra libertad, ni nos proporciona más energías para afrontar los desafíos de la cotidianeidad, común a todos los mortales, ni nos haces más compasivos, generosos y solidarios, entonces podremos seguramente decir: hemos tenido una experiencia de pseudotrascendencia. Y saldremos más empobrecidos en nuestra realidad esencial, que es la de unas existencias que se construyen con decisiones libres, aceptando honestamente los desafíos y sabiendo estar a la altura de los mismos (pp. 57-58).

Hay en la historia de la humanidad personas que han hecho experiencias profundas de encuentro con lo trascendente que los han sacudido, que les han dado sentido definitivo de vida. Experiencia de encuentro que ha suscitado en ellas y ellos un profundo centramiento (personalización), descentramiento (alteridad y socialización) y un sobrecentramiento (experiencia religiosa, de trascendencia) que los ha abierto a horizontes más humanos, pero también más comprometidos con su aquí y su ahora. Y su hallazgo de sentido lo han compartido de entonces a la fecha con generaciones y generaciones de personas a quienes esa forma de ser humano les ha parecido tan significativa, que optan por jugarse así la vida.

Los seres humanos compartimos medios —mediaciones, para hablar con mayor precisión— del sentido de nuestra vida. Es el caso de las experiencias auténticamente religiosas: comparten experiencias y caminos de

humanización, intentando hacerlas comunicables mediante palabras y símbolos, proponiendo concreciones para actuar conforme a lo importantemente humano que se ha encontrado, creando oportunidades y lugares para celebrar que ser humano vale la pena, sanando las heridas y los raspones que la tarea del diario vivir con toda su contradicción va dejando en nuestro ánimo.

Las religiones son mediadoras del sentido de la vida (Inestrosa, 2001). Comparten experiencias de ser humano que bien valen la pena, comparten caminos de humanización (De Regil y López, en prensa). De igual manera, la educación es mediadora de experiencias y posibilidades humanizantes. El sentido es algo que se construye desde la persona misma en diálogo con los demás y la propia circunstancia.

Esta labor requiere la actuación al lado de cada uno de nosotros de mujeres y hombres que nos ayuden a parir-nos —siguiendo la imagen de la mayéutica socrática— ayudándonos a sacar desde lo que somos las preguntas relevantes que nos espolean para construirnos, para afrontar con cabalidad la tarea de la propia vida.

Mujeres y hombres que nos ayuden a la recuperación del humus humanista, realizando esta tarea en plena libertad y respeto de nuestras personas Educar en el sentido de la vida equivale a decir al otro, educando: responde

de ti mismo, con la mente, el corazón y las manos; con todo tu ser, a lo que desde el fondo de ti mismo escuchas que te llaman a ser. Y para ello tienes que prepararte: ser disciplinado, modesto, persistente, cuidadoso, atento a los demás y a la voz que resuena en tu corazón (Mardones, 2002, p 4).

Así funciona: una persona ha dejado que salgan de sí las preguntas más profundas sobre quién es, a dónde quiere ir, qué vale la pena para ello y se ha encontrado con personas y formas de ser humano que le han sacudido, porque dan sosiego a su corazón y, precedido del propio camino y la libertad para testimoniarlo, realiza la labor que en el párrafo anterior describe José María Mardones. Tal cual ha sido referido en el inicio de este capítulo respecto de mi propio andar la vida como educando-educador.

Resumo: mi biografía ha sido la de encontrar que vivir humanizantemente es algo que bien vale la pena. Gracias al diálogo que he establecido con amigos, educadores, colegas, autores de diversos tiempos y circunstancias puedo concebirla y comunicarla en los siguientes términos:

1. Ser humano es nacer como ex -istencia, como pro-yecto que consiste en pasar de ser nadie a ir siendo alguien. Se trata de una existencia mistérica, paradójica, dinámica.
2. El dato fundamental, a partir del cual es posible interpretar esta forma de ser es la alteridad, ser por la gracia del otro; ser por, con y para los

demás. Ésta permite la construcción del ser en soledad (mismidad) que también somos.

3. Por ser corpóreos estamos inmersos en el aquí y ahora. Somos mundo, pero no nos reducimos a él, pues también somos comunicación, cultura, trascendencia: infinito deseo de amar, de saber, de querer.
4. Nuestra in-satis-facción fundamental (no estar suficientemente hechos) se presenta como un llamado y una tarea: somos llamados a ir siendo y tenemos la tarea de ir siendo.
5. Esta tarea de ser-siendo la realizamos en la tensión entre ser cargados por la realidad en la cual somos y de encargarnos de ella.
6. La forma de concretar nuestro cometido será siempre inédita, pero contamos con unas herramientas antropológicas transculturales y transhistóricas de cuyo uso dependerá quienes nuestra mayor o menor autonomía.
7. El dinamismo por el cual respondemos a la invitación de ser está constituido por la posibilidad de caer en cuenta de la realidad (experiencia, entendimiento/inteligencia); pronunciarse ante ella (juzgar de hecho, juzgar de valor, deber); encargarse de ella (decidir/optar, actuar) y responder de uno mismo y de ella.
8. Vivir la tensión de ser con, por y para los demás encarnados en el mundo nos hace seres culturales: existimos en horizontes de significados y valoraciones a partir de los cuales vamos encontrando

un lugar frente a nosotros mismos, frente a los demás, frente a lo concreto humanizado por nosotros y frente a lo que consideremos trascendente o absoluto.

9. Por ser culturales somos históricos: podemos interpretar nuestro transcurrir, otorgarle significado y convertirlo en proyecto.
10. Desde que se nace en adelante se vive la pasión por ser alguien, la tarea de la construcción histórica de la propia existencia que somos. Pronto aparecen ante nuestro afán la carencia, el límite, el fracaso, la muerte y con ellas la pregunta fundamental: ¿por qué vale la pena intentar vivir humanamente si estamos acechados a cada rato por la no vida?
11. El sentido de vida es el gran articulador de nuestra existencia y es un horizonte de respuestas siempre profundizables sobre nuestra vocación antropológica.
12. El sentido de vida se formula a partir de encuentros que desestabilizan la vida y nos llevan a optar por formas de ser. Es algo que una vez encontrado se comparte. Llega a nosotros a través de mediaciones, como las religiones, las sabidurías y filosofías y muy especialmente, la educación.

De un solo plumazo: si algo puede decirse de la persona es que es un ser llamado a ser más libremente con, por y para los demás en el mundo de manera integral y abierto a la trascendencia.

1.3 Educar: el arte de compartir apasionadamente que ser humano es posible

Expresada mi propia experiencia y reflexión sobre la pasión de ser humano, quisiera referir cómo entiendo yo la educación y sus grandes líneas articuladoras. Pongo sobre la mesa mi filosofía de la educación y la propuesta pedagógica que me parece mejor permite hacer concreta a aquélla. Lo fundamental de lo que expondré en este apartado lo he ido construyendo en diálogo con colegas educadores, ante la necesidad de dar razón de mi esperanza, de mi apuesta de vida (de Regil, 1997a; 2006). Ha sido insumo de formación permanente.

Al cierre del apartado previo hablaba de la educación como mediadora del sentido de la vida. Señalaba que en la tarea de construcción humanizante que todo ser humano está llamado a ser es básica la presencia de otro que acompañe la pregunta profunda sobre lo que se es, lo que se está llamado a ser, lo que se puede ser y de qué manera se viene equipado para ser.

Desde esta perspectiva entiendo de manera muy personal que la educación es justamente el acompañamiento del proceso por el cual una persona —un grupo de personas— responde al llamado que tiene de ser libremente más con, por y para los demás en el mundo de manera integral y abierto a la trascendencia.

EDUCAR es fomentar, por un proceso social, la actuación por la cual el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades (Universidad Iberoamericana, s/f, 9). Queda claro que educar, en la perspectiva que lo abordo, no se reduce ni a transmisión de conocimiento, ni a instrucción para una tarea pragmática específica, ni siquiera moralización o adaptación sin más al mundo. Es un encuentro de libertades, en el cual quien ha encontrado caminos de libertad y autonomía comparte, anima, propone a otro u otros que descubran sus propios caminos, sobre la base de que ser libre, construirse humanamente es posible y que esa es una buena noticia que no puede dejar de ser anunciada (Thomas, 1986).

Se trata de un proceso gradual en el cual se crean relaciones que potencian a la persona y a sus posibilidades mientras ésta gradualmente se va haciendo responsable de su propia maduración siendo consciente y responsable de los procesos que influyen en su propio crecimiento (De Pablo, 1990).

Este camino al que llamamos educación supone tres aspectos, separables sólo didáctica y no realmente:

1. Es un proceso de personalización: se acompaña a la persona a que saque de sí, en diálogo con el mundo y con los demás, lo que está

llamada a ser. Libera en el diálogo y la corresponsabilidad las potencialidades creativas de la persona (ser más).

2. Es un proceso de socialización: parte de la alteridad y a ella se refiere para que la persona inmersa en la cultura y la sociedad se vaya situando como creadora y recreadora de su ámbito y no sólo un mero deviniente de su estar allí (ser más con, por y para los demás).
3. Es un proceso de inculturación: por su medio la persona recibe el impresionante legado simbólico y valoral de las generaciones que le han precedido, pero lo acompaña en la labor de asumir críticamente lo que de ello le humaniza y de proponer nuevas alternativas, coherentes con su aquí y ahora (ser más con, por y para los demás en el mundo).

En estas tres perspectivas queda en claro que educar es un compromiso con las posibilidades y por ello es un acto profundamente liberador, fuertemente entrelazado con la creatividad y la anticipación que supone el ser histórico de la persona. Es un caminar —personal, social, cultural— hacia la invención y concreción de las posibilidades inscritas en lo real, no sólo como dado, sino como dándose y por ello es optimista: acentúa la capacidad de llegar al puerto que uno mismo es, con, por y para los demás en el mundo que tocó y hacia el mundo que se quiere vivir (García, 1998).

Esta visión es muy cercana a la que ha surgido en distintos lados bajo el nombre de animación ante el desgaste que sufrió el término educación por

su cercanía a prácticas autoritarias y meramente externas que pretendían la integración de los sujetos en la maquinaria social: adoctrinamiento instructivo.

Necesitado de compartir con colegas educadores estas intuiciones sobre la tarea educativa, cayó en mis manos un texto de Valentín de Pablo —anteriormente referido— y me pareció sumamente sugerente lo que señalaba sobre el sentido educativo de la animación. Animar educativamente es, fundamentalmente, un modo de dar forma y organizar los procesos de personalización, inculturación y socialización propios de toda labor relacionada con el crecimiento de la persona. Es una actividad intencional y metódica, se sitúa más allá de la mera espontaneidad y de manera gradual va responsabilizando a los sujetos a crear condiciones para su desarrollo.

Es una propuesta enmarcada en el intercambio entre personas (y no el modelo autoritario) y desde esta perspectiva se privilegia su inserción democrática. El concepto educativo de animación, por tanto, quiere expresar la movilización de todas las energías de un ambiente, de un grupo, de una persona [para] hacer al sujeto el responsable principal de los procesos que le atañen (p. 11).

En consonancia con la experiencia antropológica plasamada en ese texto, esta forma de ver la educación parte de algunas intuiciones: confianza en la

persona, valor liberador de la relación personal, hecha de confianza y amistad, la consideración de la vida diaria como lugar del diálogo educativo y en la que se debe encontrar el sentido de la propia existencia; la afirmación de que el crecimiento se da a partir de experiencias positivas, el necesario apoyo en los recursos interiores de la persona como disparadores de los procesos educativos y la importancia del ambiente como condición, vehículo y propuesta de valores. Sobre todo esto volveremos posteriormente.

Por último, no quisiera dejar pasar como obvio que en coherencia con lo hasta aquí reflexionado, las metas del proceso educativo son:

1. Llevar a la aceptación del don de la propia vida en alteridad y la estimulación para aceptar la tarea que supone vivirla.
2. Acompañar el proceso por el cual las personas se pueden hacer críticamente responsables de sí, de la propia sociedad, historia y cultura.
3. Dinamización de la apertura hacia los demás.
4. Hacer que emerjan las aspiraciones profundas de donación, servicio y contemplación de la realidad como lugar de las posibilidades de humanización sostenible.
5. Descubrir el sentido de la vida en el anhelo por lo trascendente al romper con los límites rompibles y la asunción de los irrompibles.

En una palabra: la actividad educativa tiene como fin el desarrollo integral de la persona (UIA, s/f).

1.3.1 El punto de partida: dinamización de los procesos personales

1.3.1.1 Educar es cuestión del corazón

En 1884 Juan Bosco escribió a los amigos con quienes compartía la labor educativa de su obra en Turín una carta fuerte, interpeladora que llama todavía hoy nuestra atención sobre un hecho poco abordado en los textos de pedagogía (Canals, J. & Martínez, A., 1978; Cian L., 2001). Para entender lo que deseo apuntar es necesario poner un poco del contexto sobre la mesa.

La obra de este educador piamontés comienza con cierta formalidad en la década de los 40 del siglo XIX. Él nunca pensó abrir una obra educativa, sino compartir con los muchachos que el hombre nuevo, uno libre, realizado, buen cristiano y honesto ciudadano era posible, a pesar de que ellos vivían en orfandad, analfabetismo, desnutrición y violencia. En ese anhelo y pasión se fueron dando las cosas una tras otra. En un clima de gran alegría y no menor responsabilidad los muchachos de Don Bosco fueron haciendo su vida, de la calle a la realización personal propia de la época.

Hacia el final de la vida, cuando el pedagogo suscribe la carta que he referido, se encontraba fuertemente preocupado porque se perdiera lo esencial de su propuesta educativa en medio de la creciente

institucionalización de su obra. Su documento comienza narrando una escena llena de vida, de alegría y movimiento: la energía juvenil en pleno.

Era un recreo de los tiempos en que iniciaba su obra. Le doy la palabra al mismo cura de los jóvenes:

> Se notaba que entre jóvenes y superiores reinaba la mayor cordialidad y confianza. Yo estaba encantado al contemplar aquel espectáculo, y Valfré me dijo: — Vea: la familiaridad engendra afecto, y el afecto, confianza. Esto es lo que abre los corazones, y los jóvenes lo manifiestan todo sin temor a los maestros, a los asistentes y a los superiores. Son sinceros en la confesión y fuera de ella, y se prestan con facilidad a todo lo que les quiera mandar aquel que sabe que los ama (Cian, 266).

Casi inmediatamente aparece ante sus ojos el patio como era vivido al momento de la carta: tristeza, desgana, maledicencia, una gran desconfianza, posiblemente malas intenciones. Un panorama desalentador para quien educaba a partir de la colaboración del propio joven consigo mismo. Desalentado, Bosco pregunta cómo recuperar el ambiente que permitió grandes logros educativos a él y los suyos. La respuesta fue contundente: con el amor.

En adelante se desarrolla un diálogo que tiene como centro estas ideas: la educación parte de la familiaridad que permite la demostración del afecto, del amor benevolente (amorevolezza) y éste abre el corazón del educando a partir de lo cual se desarrolla todo el proceso educativo. En palabras del mismo Don Bosco: El que sabe que es amado ama, y el que es amado lo consigue todo, especialmente de los jóvenes. Esta confianza establece como una corriente eléctrica entre jóvenes y superiores [educadores, animadores, diríamos hoy]. Los corazones se abren y dan a conocer sus necesidades y sus defectos (Cian, p. 268; Canals, p. 616).

En otro momento dirá que no basta con amar a los educandos, sino que hay que lograr que ellos se den cuenta de que son amados y recurre a una premisa célebre en la tradición humanista cristiana de la modernidad —atribuida incluso a Ignacio de Loyola— entrar con la de ellos para salir con la propia. Ocuparse y apreciar lo que a los educandos preocupa y les suscita aprecio para que ellos se ocupen y aprecien nuestra propuesta educativa.

La propuesta pedagógica humanista que suscribo consiste en colaborar intencionadamente en crear condiciones para que se desaten los procesos por los cuales una persona se va construyendo tal y ello comienza con el amor, el afecto.

Desde esta perspectiva, la educación es cuestión del corazón, porque los resortes afectivos son los que nos colocan en el mundo de lo que las personas valoramos para ser personas, desatan la comunicación realmente interpersonal, base clara de toda actividad humanizante (Garza, E., 1998). La educación ocurre cuando se establece una relación educativa en la que educador y educandos se reconocen personas y se establece el marco de credibilidad mínimo necesario para intuir que ser humano y apostarle a serlo es algo que bien vale la pena.

De esta forma se eliminan las caretas funcionales y se hace presente la propia experiencia: se testimonian los propios valores, entre los cuales se encuentran el del respeto al camino y al caminar del otro y se piensa en el educando como protagonista (Centro Internacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 1986).

En este sentido, una amorosa relación educativa no es ni autoritarismo ni permisivismo: se educa con, por y para y se crean condiciones mínimas suficientes para que pueda hacerse experiencia del crecimiento y, lo que es fundamental, se caiga en cuenta de la manera en que cada quien funciona para caminar hacia la autonomía.

Se vuelve una relación de tipo liberardor, promocional, propositiva y que parte de un optimismo irrestricto en las posibilidades del educando por lo que

apuesta por la calidad para que poco a poco el educando pueda prescindir del educador.

1.3.1.2 Educar es promoción de la metanoia

Movido el afecto del educando, sensibilizado ya hacia un universo valoral en el cual la persona en su avanzar humanizante está al centro de toda propuesta, se hace imperante que cada protagonista del acto educativo mueva un segundo recurso personal sin el cual todo podría quedar en sensiblería: la razón. Se impone la razonabilidad educativa.

El término razón en tiempos de posmodernidad tiene una connotación más bien negativa, causado por el reduccionismo técnico-instrumental al cual fue sometido por la cultura moderna.

Es preciso antes de continuar con la reflexión sobre los elementos puntos de partida de la pedagogía aclarar el término y para ello nos fijaremos en una palabra clave de la tradición cristiana: metanoia —pobremente traducida al castellano como conversión.

Cuando en los escritos paulinos se hace referencia al momento en el cual el creyente confronta el universo valoral en el cual ha venido realizando su existencia con el universo valoral que dio sentido a la vida de Jesús, hasta llevarlo a la muerte de cruz, se opera la meta-noia, palabra compuesta de

dos términos griegos: meta: más allá y nous: mente, razón. Desde esta perspectiva, el término nous indica no sólo razón como aparato de explicaciones sobre la vida que tiene cada persona, sino su universo valoral, volitivo y espiritual mismo. Entrar en procesos de metanoia es desprenderse de toda la visión y afección que desembocan en una manera de estimar e interactuar con la realidad para entrar en otra, en el caso cristiano, la del espíritu de Jesús.

Yendo a la materia pedagógica: la relación educativa busca, de alguna forma, entrar en proceso de metanoia. Se intenta que a partir de intuir como significativo lo que una persona valora para ser humano y a partir de lo cual se ha venido construyendo persona, se establezcan mediaciones críticas para llegar a comprender lo humanizante que lo valorado puede tener, más allá de la persona del educador, quien actúa básicamente como testigo.

El papel del diálogo en la educación, entonces, es crucial. Se trata no sólo de actuar, sino de reflexionar el por qué y el para qué de las acciones, de las motivaciones, de las finalidades: se establecen procesos de criticidad. Educar es acompañar el proceso de la emisión de juicios críticos, pero de igual manera de la emisión de juicios críticos sobre los propios juicios críticos, condición de base para la autoapropiación del dinamismo de caer en cuenta-pronunciarse-encargarse y responder de la realidad sin el cual no se puede ser persona. Se pasa del terreno de la simple experiencia al de las

convicciones, en el cual se impone el sentido de la mesura, lo cual es razonable.

Desatar pedagógicamente la razón significa, también, desplegar ante el educando la posibilidad de usar sus propias herramientas para conocer, comprender, juzgar y valorar la realidad mediante experiencias de contacto con ella y también con una visión multimodal, transdisciplinar de la misma. Así, la educación prepara para la vida.

La educación supone, según el tipo y las condiciones de cada obra, una propuesta clara de contenidos para entender el mundo, para acercarse al misterio del hombre, a las condiciones del conocimiento. Esto supone del educador una propuesta con objetivos claros, razonables, al tiempo que la estructuración de condiciones también razonables para el acto educativo. Idealmente nada debe ser dejado al azar, debe estar intencionado y tener un por qué y un para qué claramente articulados con lo que da sentido a vivir humanamente.

1.3.1.3 Educar es introducirse en el misterio

Si el afecto mueve al acontecimiento de la tarea educativa, la razón —entendida más como nous que como logos— nos acerca a la razonabilidad educativa y a las razones profundas para ser humano: nos enfrenta al proceso complejo de descubrir el sentido de la vida.

Como ya he comentado anteriormente, lo que encuentre uno como sentido de vida articulará la complejidad de la propia existencia. De allí se desprenderán las búsquedas vitales, las cosas valorables, lo que uno considere bueno, deseable, el lugar en el cual uno ponga a las demás personas.

La educación humanizante busca promover en el educando el descubrimiento de su propio sentido de vida y crea oportunidades para caminar hacia ello (de Regil, 2004). Se trata de establecer mediaciones para el encuentro profundo y definitivo que sacude y compromete toda la existencia: contacto con la realidad del sufriente, celebración gozosa del triunfo de la vida en los pequeños espacios de la cotidianeidad; testimonio de los encuentros fundantes de quien los ha ido teniendo.

La experiencia religiosa es el tercer resorte de la persona que la educación humanista integral propone, más allá de dogmatismos, ritualismos y autoritarismos: es la pro-vocación del dinamismo de apertura a la trascendencia y el sentido a partir del cual la persona establecerá su autonomía. Es un clima, una concepción en la cual la vida triunfa sobre la muerte cuando genera la fraternidad posible y se vuelve abundancia; es una propuesta de camino personal.

1.3.2 Educar: una acción comunitaria

¿Quién es el sujeto de la educación? He insistido mucho en el protagonismo del educando, de la misma forma en la que he insistido en lo esencial de la relación educativa. A diferencia de lo que suelen afirmar quienes he escuchado que se dicen educadores activos, creo que el sujeto de la educación humanista y humanizante es la comunidad educativa. En la línea de lo expresado por Buber: ni en el tú ni en el yo, sino en el entre, la protocategoría antropológica.

Comunidad educativa no significa indefinición de roles y funciones. Cada miembro tiene algo que ver en este proceso: se trata de corresponsabilidad en un proceso comúnmente aceptado y formulado en un proyecto en torno al cual se practica la metodología escuchar–discernir-optar, se desata la creatividad, se evitan esquizofrenias institucionales y se asume el desafío de la formación permanente, entendida como dotarse de los recursos para responder a los desafíos siempre cambiantes de la misión aceptada.

Quisiera detenerme en el rol del animador-educador, sobre lo cual se ha escrito mucho (véase por ejemplo Barco & Fuentes, 1993; De Pablo, 1990; Esteban C., Rodríguez V. &Garralón J., 1995; Gervilla E., 1991; Moral J., Gervilla E., Sánchez A. &Warletta J., 1995).

Sin afán de reducir la función del artista a un perfil rígido de puesto, me parece que se puede afirmar que un educador animador es quien:

1. Crea una autoridad que brota de preceder con coherencia al educando en el camino que propone.
2. Acompaña el proceso para asumir el crecimiento personal.
3. Estimula que cada quien sea protagonista de su vida.
4. Crea espacios educativos para el desarrollo de lo positivo.
5. Aprovecha todas las oportunidades para actuar de forma personalizada.
6. Escoge los momentos oportunos para estimular o corregir.
7. Asume el rol de compañero.
8. Testimonia los propios valores.
9. Sale creativamente al encuentro del joven y se relaciona con él dialogalmente.
10. Promueve un ambiente de valores y relaciones, que serán interiorizados por los educandos.
11. Es mediador crítico de la cultura.
12. Promueve la corresponsabilidad de la comunidad educativa.
13. Es un profesional de un área, pero sobre todo de la educación.
14. Vive su vocación con capacidad de siembra y espera.

Como pone magistralmente sobre la mesa el bello segundo capítulo de la Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire (1998): enseñar no es transferir

conocimiento, sino una mucho más profunda actividad humana que parte de la humildad del reconocimiento de la propia condición, compromiso consigo mismo, con los demás educadores y sus derechos, la aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, convicción de que el cambio es posible y curiosidad (véase también 1999; Ginel 1986).

1.3.3 Educar: un taller de vida

Si la educación entendida en la óptica de la animación es mover los recursos de la persona para que en una comunidad educativa afronte la tarea de responder a su propio llamado de ser humano, se impone como condición que la tarea educativa sea un taller de vida: la educación mediante experiencias que conduzca a la reflexión para entenderse con, por y para los demás en el mundo concreto al cual hay que responder.

Se trata de que la praxis de la libertad y de la autonomía sea posible, con toda la gradualidad que se requiera, pero también con toda la realidad posible y la comunidad educativa ha de poner todos sus recursos al servicio de la causa:

1. Planes y programas de estudio, cuya metodología propongan la construcción reflexiva del conocimiento para la decisión y la apropiación de las herramientas con las que uno viene equipado para afrontar la realidad.

2. Área de impacto curricular que ponga sobre el tapete las grandes preguntas que ser humano supone para todos nosotros y nos acerque grupal y dialógicamente a los atisbos de sus respuestas.
3. Pequeños grupos que permitan la participación real de los educandos en las propuestas y el funcionamiento de la institución, grupos en los cuales se pueda experienciar la consecuencia concretar de optar por algunos valores y se pueda ir siendo cada vez más congruente con ellos (los pequeños grupos son el lugar ideal de la formación del carácter, de la pedagogía del valorar y el decidir).
4. El ambiente de fiesta en el cual pueda de una y otra forma ser celebrado que aunque eso de ser humano todavía no ocurre del todo ya va ocurriendo. Que le atinamos a la vida, que la vamos realmente creando, que la peor decisión que parezca en un momento será en el proceso de la existencia oportunidad de crecimiento.
5. Los lugares de encuentro y recreación, en los cuales cada quien es como es y se puede establecer relación de tú a tú, proporcionando al educador invaluables oportunidades de dialogar en torno a aquello por lo cual se juega la vida y al educando allanar la verticalidad de las relaciones funcionales que las instituciones educativas establecen.
6. Expresión artística: canto, música, danza, teatro, expresión plástica: múltiples formas de plasmar en lo concreto que vivir vale la pena, que es más que conocer cosas, que seguir parámetros morales sin más.
7. Intervenciones colectivas y personales para la reflexión valoral.

8. Los reglamentos y normas concebidos razonablemente tan sólo para permitir una convivencia que permita acercarse a las pretensiones educativas en las cuales se han involucrado todos los actores de la comunidad educativa. Las estructuras institucionales vividas como medios para el propósito educativo.

Educar en perspectiva humanista es el arte de amalgamar intencionadamente los distintos recursos externos a las personas para que éstas puedan desatar los recursos internos que las lleven a vivir el dinamismo de centrarse, descentrarse y sobrecentrarse del cual hablé en el segundo apartado de este capítulo.

No hay posibilidades de educar si no existe un ambiente propicio que haga que los educandos y los educadores estén motivados al compromiso y abiertos a la confianza mutua. No hay posibilidades de educar si no se dan encuentros significativos entre educadores y educandos, entre grandes saberes o tradiciones o enfoques y educandos deseosos de saber, entre educandos y educadores en su búsqueda común. No puede haber educación si no hay presencias que sean en sí mismas educadoras de las generaciones futuras, testigos de la humanidad que facilitan el aprendizaje de lo que es ser humano y vivir humanamente en una realidad concreta. (López, M., 2006ª, p. 47).

Educar es compartir la pasión por ser humano creando las condiciones para que esto pueda ocurrir y al hacerlo todos los involucrados en esta acción puedan acercarse más a su humanidad posible.

2. EDUCAR EN LA PASIÓN DE LA AVENTURA POR VIVIR: EL ESCULTISMO

En el primer capítulo consigné el proceso en el cual he experimentado y reflexionado en torno al ser humano y aquello a lo que llamamos educación. He sostenido que educar es una pasión por ser humano que se contagia.

Quiero ahora compartir el reencuentro y redescubrimiento de una experiencia y propuesta que ha sido clave en mi vida y en la de muchas de las personas que conozco: la que se desprende de lo que vivió y compartió Robert Baden Powell y que es conocida como escultismo.

Así, en este capítulo pretendo mostrar de qué forma el escultismo concreta en la educación no formal una propuesta pedagógica de tipo humanista: pretende el acompañamiento del proceso mediante el cual las personas avanzan hacia una autonomía encarnada en el mundo y fuertemente solidaria.

Cuando era niño, alrededor de los 8 años y el tercer grado de primaria, mi mamá buscó una opción para que mis hermanos y yo pudiéramos aprovechar el fin de semana *como Dios manda*. A mi hermano menor y a mí nos llevó a un grupo scout; a mi hermana: al grupo de guías scout.

Se trataba, para quien no sabe qué es eso o sólo se imagina lo que ha visto en algunas películas o el programa de los polivoces, de un grupo de niños, adolescentes y jóvenes que se reunía ordinariamente los sábados de 4 a 6. Todavía recuerdo mi primera impresión: un predio medio adaptado, con unos 40 chamaquitos corriendo y otros tantos muchachos subidos en las bardas, contando historias. En general todos ellos muy divertidos.

Una chica de unos 18 años dejó de jugar con los niños y salió a nuestro paso. Sin más preámbulo nos dijo que si queríamos jugar y divertirnos. Con más pena que entusiasmo nos acercamos a la diversión y otro muchacho, más o menos de la misma edad, nos tomó y en un santiamén corríamos como desaforados. Cuando no entendíamos ni qué pasaba siempre había un chico dispuesto a orientarnos y animarnos.

Ese día me enteré por medio de *El Pru*, un niño que había visto en alguna reunión de las que iba mi mamá y que nos coordinaba a un grupito, que los que estaban vestidos de azul, con una gorrita verde, una pañoleta azul, roja y blanca y borlas amarillas en la parte superior de las calcetas se llamaban lobatos, porque todos ellos eran lobos; que la chica que nos ponía juegos era Darzee, un pájaro tejedor y el muchacho que nos daba las instrucciones y al que todos saludaban era Akela, un viejo lobo que cuidaba la manada. ¡Qué cosas tan extrañas!

El asunto es que regresé al siguiente sábado, y el que le siguió y así, hasta que ya adolescente dejé mi casa para irme a la de Don Bosco a terminar la secundaria y formarme como educador pastor.

Eso de los scouts se volvió parte integrante de mis días, me sumergió en un mundo de aventuras y me llevó a descubrir cosas que después me sirvieron en otras etapas de la vida. Pasaron los años. Un día estaba en una primera comunión y en la conversación se abrió la posibilidad de que mis hijas fueran a un grupo scout. Las llevamos.

Encontré cosas muy cambiadas: había niñas, usaban uniformes diferentes, usaban otros libros para apoyar su trabajo, pero en el fondo hallé la misma alegría, el juego, el entusiasmo por estar siempre listos para servir, el compromiso de los adultos que me sedujeron y que en un par de sábados también lo hicieron con mis hijas.

No mucho tiempo después, por diversas razones me reincorporé al movimiento y he tenido la oportunidad de reflexionar sobre por qué una propuesta como la que fue formulada hace 100 años puede seguir vigente y me respondo, inicialmente, que porque la experiencia de ser humano que tuvo y compartió Baden Powell es capaz de decir algo a la experiencia de ser humanos que compartimos los chicos y los adultos involucrados en el escultismo aquí y ahora.

Baden Powell fue educador. Experimentó la alegría de ser humano y en un momento decidió entregar su vida a compartir apasionadamente su experiencia. Como él y a través de su método otros y otras encuentran una forma de ser persona que les vale la pena y se lanzan también ellos y ellas se lanzan a compartir su hallazgo y así pervive, en diferentes formas, una pasión que se comunica. Él acentuó un punto que llevó su propuesta —siempre libre y voluntaria— a millones y millones de personas en prácticamente todos los países del mundo: compartir la pasión de vivir en el ambiente y la intensidad de la aventura.

En este capítulo quiero consignar de qué forma Baden Powell construyó la propuesta educativa del escultismo, que todavía en vida suya agrupaba algunos millones de asociados y cómo explicó sus ideas fuerza. También quiero señalar de qué manera en la actualidad se entienden el proyecto y método educativo scouts.

2.1 Formar en el juego de la aventura: Robert Baden Powell

Para darse una idea de la propuesta educativa del escultismo hay que volver los ojos, aunque brevemente, a su fundador. Abundan textos en las publicaciones de las asociaciones escultas del mundo y en las páginas electrónicas de movimientos y grupos scouts (véase, por ejemplo, De Beaumont, s/f; Ljungblad, s/f a).

2.1.1 De militar a líder de un gran movimiento educativo

Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (BP) nació en Londres, Inglaterra, el 22 de Febrero de 1857. Fue el octavo hijo del matrimonio de un académico y un ama de casa. Pronto quedó huérfano. Transcurrió su infancia en contacto con la naturaleza, explorando y conociendo los bosques, al tiempo que desarrollando cualidades artísticas (piano, violín, actuación, clowning). A los 19 años se postuló para entrar en el ejército. Inmediatamente fue recibido y asignado al 13º regimiento de Húsares, al tiempo que fue destinado a la India y se especializó en exploración, elaboración de mapas y reconocimiento.

Desde muy pronto fue instructor, situación que marcó su vida, pues buscaba métodos de adiestramiento que permitieran a los suyos aprender, a pesar de salirse de lo que convencionalmente era usado en el ejército. Prestó servicio en los Balcanes, Sudáfrica y Malta y nuevamente la India. La celebridad como militar le vino cuando en 1899 tuvo que resistir casi un año el sitio de la ciudad de Mafeking, en la guerra Boer. Esta experiencia, coinciden prácticamente todas las biografías que he consultado, fue decisiva para BP, puesto que en la dificultad de la resistencia tuvo que echar mano de los servicios de los muchachos de la ciudad, organizándolos, adiestrándolos y dándoles toda la responsabilidad que sus tareas requerían y ellos respondieron de una manera impresionante. Allí nace una de sus máximas

intuiciones pedagógicas: educar delegando responsabilidades, compartiendo el liderazgo.

Pasado el sitio sudafricano volvió a Inglaterra, en 1903. Allí se sorprendió cuando descubrió que un libro que escribió para adiestramiento de reclutas militares — Aids to Scouting, for N.-C. Os. and Men, escrito en 1899— estaba siendo utilizado por docentes de todo su país para estimular en los alumnos las habilidades de observación y contacto con la naturaleza y por las Brigadas Juveniles Católicas lo utilizaban para sus labores, comandadas por Sir William Smith.

El contacto con este personaje fue fundamental, pues lo convence de la utilidad pedagógica de su Aids to Scouting y lo estimula a escribir algo menos militar para jóvenes de toda condición. Comenzó el nacimiento del movimiento scout, pues BP comenzó a entrevistarse con pedagogos y dirigentes de asociaciones juveniles para concretar su texto.

A fin de comprobar sus primeras intuiciones educativas juveniles y civiles organizó en 1907, entre el 1 y el 9 de agosto el primer campamento experimental scout, con 24 chicos de diversos orígenes sociales, organizados en cuatro equipos, a los cuales denominó patrullas. Con el éxito de la experiencia concluyó al siguiente año el libro *Scouting for boys*

(Escultismo para muchachos) que pronto se convirtió en un bestseller, incluso traducido a cinco idiomas el mismo año.

De ese momento en adelante todo se precipitó: había nacido el movimiento esculta, el movimiento scout, al cual se fueron adhiriendo por su propio pie chicos —tras haber leído y practicado las sugerencias de Escultismo para muchachos—y adultos que querían hacer algo por la juventud.

En 1909, unas chicas asistieron a la primera reunión scout en el Crystal Palace de Londres, y preguntaron a BP que cómo podrían ser scouts. Surgió entonces el guidismo, el movimiento de las Guías Scouts, cuyo sistema de formación idearía el propio Baden-Powell junto a su hermana Inés.

En 1910 BP abandonó para siempre el ejército para dedicarse a tiempo completo a la animación del movimiento scout, que para ese momento tenía ya varios miles de seguidores. Al parecer el mismo rey Eduardo VII le sugirió que dedicarse a la educación no formal en los scouts sería un servicio más útil para su país.

En 1912, año en que sería reconocido oficialmente el escultismo en Inglaterra, BP se casó con Miss Olave Saint Clair Soames. Ella fue una constante ayuda y compañía en su trabajo. Tuvieron tres hijos (Peter,

Heather y Betty). Olave Lady BP sería más tarde conocida como Jefa Mundial de las Guías.

El sistema educativo scout nació estructurado para muchachos de 11 a 17 años. Muy pronto los hermanos menores de éstos quisieron unirse a sus aventuras. Por doquier había *cachirules* menores de la edad requerida para el escultismo. Así, en 1916 nació la segunda rama scout, denominada Lobatos, ambientada en la historia de Mowgli, del genio del premio nobel de literatura Rudyard Kipling.

El egreso de los muchachos del movimiento al cumplir la edad límite y las continuas reuniones de exscouts llevaron en 1922 a la creación de la tercera rama del movimiento, la de los Rovers, destinada al apoyo de los jóvenes en la elaboración de su proyecto de vida. Lobatos, scouts, rovers, escultismo desde los 8 hasta después de los 20 años para acompañar a los niños, adolescentes y jóvenes en el descubrimiento de sí para ser constructores de ciudadanía y de paz.

De 1907 a 1938 BP se entregó a la animación mundial de su movimiento. Fue reconocido por el rey de Inglaterra con el título de Lord, así su nombre comenzó a ser pronunciado como Lord Baden-Powell of Gilwell.

Al tiempo que alternaba con los deportes propios de la época (polo, caza, pesca) y con el arte (interpretación musical y dibujo), el fundador de los scouts escribió 32 libros (véase la lista en el apéndice de Baden-Powell, 1996). En 1938 —a los 80 años— se retiró de la actividad directa por la salud ya quebrantada. Estableció su residencia en Nyeri, Kenia hasta su muerte, acaecida el 8 de Enero de 1941, a los 83 años de edad.

Hay un testimonio del tiempo de BP que me parece ayuda a entender el carácter de su obra. Se debe a Winston Churchill, el ilustre estadista y premio nobel de literatura inglés, que nos invita a considerar al personaje central de este apartado desde una perspectiva diferente (1937):

> Los tres más famosos generales que conocí en mi vida no ganaron ninguna batalla al enemigo extranjero. Sus nombres, empero, todos los cuales empiezan con "B", se han convertido para nosotros en términos familiares. Son los Generales Bootli, Botha y Baden-Powell. Al General Booth le debemos el Ejército de Salvación; al General Botha, la Unión Sudafricana, y al General Baden Powell, el movimiento de los Boy Scouts.
>
> Dada la incertidumbre de este mundo, de nada podemos estar seguros; pero parece probable que de aquí a uno o doscientos años, o acaso más, estos tres monumentos que hemos visto erigirse en nuestros días seguirían proclamando la fama de sus fundadores, no en su testimonio silencioso de ronce o de

piedra, sino como instituciones que guían y forman las vidas y los pensamientos de los hombres.

Recuerdo perfectamente la primera vez que vi al héroe de este articulo, ahora Lord Baden Powell. Yo había ido con mi equipo regimental a jugar la copa de Caballería en Meerut. Dábanse cita allí los círculos sociales y deportivos del Ejército inglés en la India. Por la noche celebróse ante numerosa concurrencia una función de "vaudeville" por aficionados. El rasgo principal de la fiesta lo constituía el animado número de canto y baile encomendado a un oficial de la guarnición, vistiendo el brillante uniforme de los húsares austríacos, y a una bella dama.

Ocupando, entre otros jóvenes oficiales, una butaca de orquesta, me causó sorpresa lo excelente de la representación que podría competir con ventaja con la de cualquiera de nuestros teatros de variedades. Me dijeron: "Ese es B.-P. Un hombre extraordinario. Ganó la copa Kadir; tiene muchos años de servicio activo. Hablan y no acaban sus méritos como militar; pero no deja de ser chocante ver a un oficial antiguo moviendo las piernas de esa manera ante tantos subalternos" Tuve la suerte de trabar conocimiento con esta celebridad de varias facetas antes de que terminase el torneo de polo.

Pasaron tres años antes de que lo volviera a ver. El escenario y la ocasión eran totalmente distintos. El Ejercito de Lord Roberts

acababa de entrar en Pretoria, y el General BadenPowell, que acababa de ser liberado en Mafeking después de un asedio de 217 días, recorría a caballo doscientas o trescientas millas desde el oeste del Transval para presentarse al General en Jefe y darle cuenta de su gestión, Estime interesante el tener una entrevista con él a fin de poder proporcionar al "Morning Post" un relato autentico de su famosa defensa.

Cabalgamos juntos durante una hora por lo menos, y cuando por fin se decidió a hablar, fue mágico. Me conmovía su relato, y él gozaba al referirlo. No puedo recordar los detalles, pero mi telegrama debió de haber llenado casi una columna. Antes de expedirlo se lo enseñé. Él lo leyó con reconcentrada atención y con ciertas muestras de embarazo, pero, al terminar y devolvérmelo, me dijo sonriente "Hablar con usted es lo mismo que hablarle a un fonógrafo." Y no puedo por menos de reconocer que yo también me sentí complacido.

En aquellos días la fama de B.-P. como soldado eclipsaba casi todas las reputaciones populares. El otro B. P. —BritisbPublic (el público británico)— lo contemplaba como el héroe culminante de la Guerra, y, riéndose de los triunfos de los grandes y bien organizados ejércitos ingleses contra los campesinos boers, no podían dejar de aplaudir la larga, obstinada, animosa defensa de Mafeking, encomendada

escasamente a ochocientos hombres, contra las fuerzas sitiadoras constituidas por un número diez o doce veces superior.

Nadie hubiese creído nunca que Mafeking resistiría la mitad del tiempo. Por unas doce veces consecutivas, la nación, vigilante, mientras el sitio se prolongaba, había surgido de la incertidumbre y el desaliento a la esperanza otras tantas veces renovada, para volver de nuevo a caer en el temor. Millones de personas que no podían seguir con precisión y detalle los principales acontecimientos de la guerra perseguían diariamente en la Prensa los azares de los sitiados de Mafeking, y cuando por fin los periódicos lanzaron a todo el mundo la noticia de su liberación, las muchedumbres hicieron imposible el paso por las calles de Londres, y las oleadas del más puro patriotismo pazguato se precipitaron en tal inundación de delirante, infantil y desenfrenado jubilo como jamás pudo verse hasta la noche del Armisticio, en noviembre de 1918. La noche famosa de Mafeking mantiene insuperada la marca.

Entonces las multitudes no se conmovían por los estragos de la guerra. Experimentaban el mismo frenesí regocijado y frívolo de los espectadores de un gran acontecimiento deportivo. En 1918 los sentimientos de alivio y de congratulación se sobreponían al júbilo. Todos llevaban en sus corazones las huellas de los

sufrimientos pasados. Había demasiados fantasmas por las calles después de Armageddon.

Causó extrañeza el ver como B. P. iba desapareciendo de la jerarquía militar una vez que la Guerra Sudafricana termino. Ocupó algunos cargos distinguidos, aunque de importancia secundaria; pero todos los puestos culminantes y pingües fueron repartidos entre hombres cuyas hazañas no trascendían de los círculos militares y cuyos nombres jamás habían recibido la recompensa del aplauso popular.

Sin duda, Whitehall se dolía de las aclamaciones desproporcionadas que las masas habían acumulado sobre una sola figura. ¿No había algo de "teatral", de "no profesional" en una persona que suscita el entusiasmo ignato del hombre de la calle? La versatilidad engendra siempre cierta desconfianza en las esferas militares. Las voces de la murmuración y de la envidia profesionales hablaban de él como el protomedicato hablaría de las curaciones indudables realizadas por un curandero. De todos modos, la brillante fusión de la fortuna y del éxito fue pronto oscurecida por una niebla helada, a través de la cual el sol lucia, pero con pálido y mortecino rayo.

Los caprichos de la fortuna son incalculables; incontables sus métodos. A veces, cuanto más huraña y desdeñosa se presenta es cuando esta preparando sus mas sorprendentes dones.

¡Que suerte fue para BP el no verse situado, en Ios primeros años del siglo, en el centro de la corriente de los asuntos militares, y absorbido por aquellos arduos y secretos preparativos que finalizaron llevando al ejercito expedicionario ingles a desplegarse en batalla en Mons! ¡Qué suerte para él, y que suerte para todos nosotros! A ellos debe su fama perennemente renovada, su oportunidad de prestar servicios personales del más duradero carácter; y a ello debemos nosotros una institución y una inspiración típicamente británicas, esencias puras de su genio, encaminadas a unir en un lazo de camaradería no solo a toda la juventud del mundo de lengua inglesa, sino de casi todas las tierras y pueblos bajo el Sol.

Fue en 1907 cuando BP plantó su primer campo para enseñar a los chicos el arte de explorar los bosques y la disciplina de la vida de descubierta. Veintiún niños de todas clases, desde el Este extremo de Londres hasta Eton Harrow. Alzaron sus pequeñas tiendas en la isla de Brownsea en el Dorsetshire. De este modesto comienzo surgió el movimiento mundial de los "boyscouts" y "girl guides", constantemente renovado en el transcurso de los años, hasta alcanzar hoy una fuerza que excede muy bien de dos millones de afiliados.

En 1908, el Explorador Jefe, como él se llamaba, publicó su libro *Scouting for Boys*. Suscita en todos el sentido de aventura y el amor a la vida al aire libre que es tan fuerte en la infancia. Pero, sobre todo, excita esos sentimientos de caballerosidad, y esa corrección y empeño en el juego, sea serio o frívolo, que constituyen la parte más interesante del sistema de educación británica.

El éxito fue inmediato y trascendental. El sencillo uniforme, calzón kaki y camisa --al alcance de los más pobres-- fue tomado del antiguo cuerpo de ejército del general Baden Powell. El sombrero fue el famoso sombrero, con las alas planas y la copa apuntada en pellizco, que había usado en Mafeking. El lema "Estad prontos" (Be Prepared) estaba formado por sus iníciales. Casi inmediatamente vimos en los días de fiesta, por los caminos de Britania, pequeñas tropas y patrullas de exploradores, grandes y chicos, bordón en mano, avanzando animosos, empujando su pequeño carrito de mano con su cantimplora y su equipo de campaña hacia los bosques y terrenos acotados que su ejemplar conducta rápidamente les franqueo. Inmediatamente brillaban los fuegos del vivac de un vasto ejercito, cuyas filas nunca estarán desiertas y cuya marcha no acabara jamás mientras fluya sangre roja por las venas de la mocedad.

Es difícil encarecer la salud mental y moral que reportó a nuestra patria esta sencilla y profunda concepción. En aquellos pasados días el lema "Estad prontos" tuvo un especial significado para nuestro país. Los que avizoraban la proximidad de una gran guerra acogieron con simpatía el despertar de la adolescencia inglesa. Y nadie, ni siquiera los mas resueltos pacifistas, pudo sentirse alarmado; porque el movimiento no era de carácter militarista, y hasta los mas ásperos y malhumorados críticos vieron en él un medio de disipar los humos juveniles.

El éxito de este movimiento en Inglaterra llevó a su imitación en otros muchos países, especialmente en Alemania. También allí las pequeñas tropas empezaron a marchar por los caminos, medio atrancados por las legiones. La Gran Guerra azotó al mundo. Los exploradores desempeñaron su papel. Su aguda mirada se unió a la de los centinelas de la costa; y en las incursiones aéreas pudimos presenciar el espectáculo de niños de doce y catorce años desempeñando con perfecta frialdad y compostura las útiles funciones que se les asignaban en las calles y en las oficinas públicas.

Muchas instituciones venerables y muchos famosos regímenes, honrados por los hombres, perecieron en la tormenta; pero el movimiento de los Boy Scouts sobrevivió. Sobrevivió no sólo a la Gran Guerra sino a las torpezas de la postguerra. Mientras

> tantos elementos de la vida y del espíritu de las naciones parecían sumidos en el estupor, aquel florecía y crecía incesantemente. Su lema adquiere nueva significación nacional a medida que los años pasan sobre nuestra isla.
>
> Lleva a todos los corazones su mensaje de honor y deber: "estad prontos" a erguiros en defensa del Derecho y de la Verdad, sean como quieran los vientos que azoten.

2.1.2 Educar, al estilo de Baden-Powell

¿En qué consiste, específicamente, la propuesta educativa de Baden-Powell?

2.1.2.1 Propósito del escultismo

En un folleto propagandístico de 1929 (1996b), señala que la guerra mundial dejó en descubierto la necesidad de una educación que más ampliamente entendida proporcionara a los países mujeres y hombres de carácter capaces de establecer la reconstrucción moral y social de sus países, abatiendo las brechas de las clases sociales. En ese contexto enmarca la propuesta de su escultismo: que la mayoría de nuestros ciudadanos sean hombres de equilibrio y de carácter para lograrlo con éxito.

La enseñanza ordinaria en las escuelas para la mayoría de nuestros muchachos termina con la escuela elemental. No obstante todos los

esfuerzos de sus maestros, esos muchachos no tienen suficientes oportunidades de adquirir carácter, salud, gozo por la vida. Éstas no están incluidas en el currículum, y depende en gran parte del azar de influencias de los muchachos fuera de los muros circundantes de la escuela.

El Movimiento Scout ha sido diseñado para ayudar, fuera de los muros de la escuela, a la educación cuando ésta es insuficiente para producir buenos ciudadanos. Esto se hace por medio de la educación, no por la instrucción. Es lo mismo que decir que el muchacho se entusiasma por aprender por sí mismo mediante actividades atractivas, en vez de recibir pasivamente preceptos.

Los montañeses, los exploradores, los piratas del mar, etc., son sus héroes y por medio del arte de los bosques, el estudio de la naturaleza y el campismo tiene la oportunidad de adquirir las cualidades de propia realización, recursos, confianza en sí mismo, y energía, habilidades, técnicas y artesanías y un sentido de servicio a la comunidad. El resultado de su trabajo ha demostrado que el Escultismo no solamente tiene éxito para atraer al muchacho, sino que también le da cualidades que lo capacitan para empezar en la vida con una buena oportunidad de éxito. (p. 6)

2.1.2.2 Autoeducación a partir del compromiso del propio joven

Hasta aquí parece señalar lo que todo mundo. Sin embargo el propósito del escultismo fue concebido por su creador desde una perspectiva fundamental: el protagonismo del muchacho en su propia formación y lo logra en el complemento de la educación no formal.

En el escultismo el muchacho se forma y forma a otros muchachos. Hay una confianza real y radical en él, en ellos y de ellos esperaba justamente un mejor mundo, más solidario e incluyente. En la Guía para el jefe de tropa, de 1919 (2005a) había ya explicado con más claridad su concepción de escultismo a los educadores que se ponían de feliz manera codo a codo con los muchachos para hacer algo de ellos.

El escultismo es un juego de muchachos, dirigido por ellos mismos, y para el cual los hermanos mayores pueden proporcionar a los menores un ambiente sano y animarlos a entregarse a actividades saludables que son conducentes a despertar las virtudes de la CIUDADANÍA (p. 19). El propósito de la instrucción o adiestramiento de scouts es mejorar la calidad del ciudadano futuro, particularmente en lo que se refiere al carácter y a la salud; substituir el yo por rendir servicios; hacer de los mozalbetes individuos eficientes moral y materialmente, con el objeto de que esa eficiencia pueda ser aprovechada en servicios al prójimo (p. 21).

Esa fue la experiencia que él vivió en el sitio de Mafeking, durante la guerra Boer. Esa fue la experiencia de su campamento de 1907 y fue la experiencia de los muchachos que por sí mismos se dieron a la tarea de crear grupos scouts antes de que el mismo BP los convocara a unirse en un movimiento.

Se trata de una concepción optimista y esperanzada el ser humano: (…) la misión del Jefe de Tropa —de suyo muy interesante es procurar que el muchacho muestre sus recónditos sentimientos e imponerse sutilmente de lo que anida en su alma. Logrado esto, debe asir lo bueno que encierra su ser para desarrollarlo, a fin de que elimine lo malo. Por malo que sea el carácter de una persona, siempre hay en él un lado bueno. El juego consiste en acertar a descubrir la buena semilla; saber cultivarla y abonarla, para que llegue a fructificar con mayor abundancia. Esto no es instruir a la mentalidad joven; es educarla (p. 4).

Una propuesta que educa la libertad en el acto mismo de ejercerla, es una escuela de democracia, pues aborda la formación siempre de manera cooperativa a través de un sistema de pequeños grupos denominados patrullas, en el cual el que realiza el servicio de liderazgo, se vuelve educador-acompañante de sus propios compañeros, a quienes delega responsabilidades y con quien construye acuerdos. Regresaré más adelante sobre el particular.

Entendido el propósito del escultismo como formación integral para el crecimiento de la persona en el contacto con la naturaleza y en la acción de servir y construir una patria habitable, habrá que señalar el camino que propone a chicos y educadores para que sea recorrido conjuntamente. El mismo BP lo comenta a los jefes de tropa tomando las palabras del James E. Russel, decano del colegio de maestros de la Universidad de Columbia, Nueva York:

> El plan de estudios del escultismo no es el factor más descollante; pero sí lo es el método. Como esquema sistemático de guiar a los muchachos para que hagan lo que es justo e inculcarles buenos hábitos, se aproxima a lo ideal.
>
> En la práctica, dos cosas sobresalen: la primera es que los hábitos se fijan y la segunda es que proporciona oportunidad para ejercer iniciativa, dominio personal, confianza en sí mismo y autodirección.

Para el desarrollo de la iniciativa, el escultismo no sólo depende de su programa de trabajo para el muchacho, sino que, de maravilloso modo, aprovecha el engranaje de su administración. El plan administrativo ofrece una espléndida oportunidad para salirse de métodos que tienden a inscrustarse en el individuo. Esto se manifiesta tanto en la patrulla como en la tropa. Enseña a los muchachos a trabajar en conjunto. Logra conseguir el esfuerzo cooperativo hacia el fin común, lo cual es en sí democrático.

Al dar aliento a los scouts para que ejecuten buenas acciones de manera sana y jovial, y un en espíritu santulón por una recompensa, como primer paso, y luego para que rindan servicios a la localidad como objeto de desarrollo, puede uno hacer más por ellos que estimulando su pericia, disciplina o aplicación, pues aunque así no se les enseña cómo ganarse la vida, se les hace saber cómo vivir. (pp. 19-20).

El método, es pues, el taller de vida: asociación en pequeños grupos para aprender haciendo y con ello desarrollar autonomía. El punto clave consiste en que el muchacho logre estar disponible para sí mismo, para sus compañeros, para servir a su comunidad. Y en la propuesta de BP esto parte de la formulación de la promesa de vivir de acuerdo a la *ley* scout.

Hacer la promesa, en la pedagogía esculta, significa que una persona que se siente atraída por la algarabía propia de los muchachos scout, se acerca libremente a ellos y al pasar de un breve lapso se imbuye del espíritu que mueve a todos allí. Poco a poco se dará cuenta que todo gira alrededor de empeñar la propia palabra para ir creando una forma de vida y que un grupo humano cree en tu palabra. La promesa consiste, pues, en dar la propia palabra para decir que libremente se opta por conocer críticamente, practicar y asimilar las cosas de fondo que los scouts han experimentado que valen la pena para vivir y que se expresan en 10 sentencias, conocidas como la Ley

Scout. Nadie puede hacer la promesa de vivir según la ley scout sino el propio muchacho.

La Promesa Scout, que ofrece cumplir bajo su palabra de honor —hasta donde llega el concepto que de ella tiene— y la ley scout son los puntuales de nuestra fuerza disciplinaria, que rinde sus frutos en casi la totalidad de los casos. Al muchacho no hay que gobernarlo por medio de la represión, sino por medio de la acción. La ley scout se considera como guía de sus acciones, no como barrera contra sus faltas. Se concreta a señalarle la pauta y lo que se espera de él como Scout digno de merecer la distinción que se le confiere (2005a, p. 28).

A partir del momento del compromiso, realizado en ceremonia pública (al menos frente a los compañeros de manada, tropa o clan de rovers) comienza el gran juego del escultismo, que consiste en estar siempre listo para ser fiel a uno mismo, a la propia patria y a la invitación de Dios a ser humanamente realizados y felices, sea cual fuere la forma religiosa en que lo considere.

El adulto educador, los propios compañeros siempre apelarán al involucramiento del scout en todas sus actividades formativas apelando a que fue él o ella quien se comprometió. La experiencia del deber brota desde dentro de cada persona. En palabras del propio BP, la fórmula que pronuncia

un scout o un rover cuando se compromete es la siguiente: Por mi honor prometo que haré lo mejor:

1. Por cumplir mis deberes para con Dios y el Rey [que pronto fue expresada como deberes par con Dios y la Patria, una vez que el escultismo salió de los territorios del imperio británico].
2. Ayudar a los demás en cualquier tiempo.
3. Obedecer la ley scout. (1996b, p. 11)

Tal ley se expresa en 10 enunciados de fácil retención y comprensión para adolescentes y jóvenes. Una vez más en palabras del jefe scout:

1. El honor del scout es ser confiable. Se dice que si un scout dice: *Por mi honor esto es así*, es que es así.
2. El scout es leal para su Rey, su Patria, sus oficiales [jefes en el trabajo], a sus empleados y a aquellos que están bajo él. Esta es la esencia de la buena ciudadanía.
3. El scout tiene el deber de ser útil y ayudar a los demás. En otras palabras, debe ESTAR PREPARADO en todo tiempo para salvar la vida, o para ayudar a personas heridas y para hacer una *buena acción* a alguien cada día.
4. El scout es amigo de todos y hermano de cualquier otro scout, no importando la clase a la que el otro pertenezca. El scout no es presuntuoso; acepta a los demás, como los encuentra, y hace lo mejor de sí mismo.

5. El scout es cortés.
6. El scout es amigo de los animales.
7. El scout obedece las ordenes de sus padres, guía de patrulla, o scouter, sin objeción.
8. El scout sonríe y silba en toda dificultad.
9. El scout es ahorrativo.
10. El scout es limpio en pensamiento, palabra y acción. (pp. 11-12).

En resumen, quien entra al movimiento da su palabra, se compromete y sin esperar a la coacción externa se entrega a prepararse para ser un buen ciudadano mediante la vivencia cotidiana de valores como la lealtad, la amistad, el respeto a la naturaleza, la alegría, la autonomía frente a los bienes materiales, etc.

2.1.2.3 Educar con un programa de formación integral

Para que estén en todo momento preparados para cumplir consigo mismos, su patria y su fe, BP ofrece a los suyos un esquema de *adiestramiento* para alcanzar la meta de lo que denomina la *ciudadanía activa*, que va más allá del simple acatamiento de leyes y la emisión de opiniones políticas, para ubicarse en la creatividad que haga de alguna manera viables la libertad, justicia y honor.

Aun cuando el fundador del escultismo no habla explícitamente de *educación integral* —por ser una formulación más cercana al final del siglo XX— sí intenta hacer una propuesta que atienda la complejidad de la persona en sus diversas facetas.

El referido esquema de adiestramiento se avoca a cuatro grandes rubros y lo que hay que lograr en él es que *el joven desarrolle esas cualidades por sí mismo, en virtud de un incentivo personal y no por una enseñanza impuesta* (1999, 13), como el mismo BP pudo constatar en sus variadas experiencias como instructor militar, en las que obtuvo grandes logros por transferir la disciplina del reglamento y el castigo a la responsabilidad personal.

El siguiente cuadro, que presenta a consideración de los jefes de tropa, indica con precisión lo que el escultismo original pretendía presentar a los muchachos para que vivieran su compromiso scout (2005a).

ESQUEMA DE ESCULTISMO **ADIESTRAMIENTO PARA LA CIUDADANÍA**			
1. CARÁCTER		2. SALUD Y VIGOR	
Cualidades que se desea fortalecer	Mediante la práctica de:	Cualidades que se desea fortalecer	
Cívicas: • Probidad; respeto al derecho de los demás.	• Trabajo de patrulla. • Deportes en conjunto.	*Salud*	• Asumir responsa-bilidades

• Disciplina. • Habilidad para dirigir. • Responsabilidad. *Morales:* • Honor • Hidalguía • Confianza en uno mismo. • Valor • Capacidad para gozar. • Nobleza de sentimiento y de ideas. • Religiosidad. • Devoción. • Respeto a uno mismo. • Lealtad.	• Corte de honor. • Ley scout y promesa. • Obras y actividades del scout. • Apreciación de la naturaleza. • Estudio de tradiciones y de historia natural. • Astronomía. • Bondad para con los animales. • Servicio al prójimo.	*Vigor*	por la propia salud. • Higiene • Templanza • Continencia • Acampar. • Desarrollo físico. • Deportes, natación, caminatas • Excursiones a montañas • Otras actividades semejantes.
3. ARTES MANUALES Y DESTREZA		4. SERVICIO AL PRÓJIMO	
Cualidades que se desea fortalecer:	Mediante la práctica de:	Cualidades que se desea fortalecer:	Mediante la práctica de:
• Destreza técnica. • Inventiva. • Ingeniosidad	• Artes del scout. • Tareas y	• Altruismo • Abnegación • Deberes	• Ley y promesa • Buenas

• Intelectuales • Observación. • Deducción. • Autoexpresión.	expedientes de campamento. • Exploración. • Premios en la forma de insignias por las diversas artes manuales. • Aficiones. • Estudios de los bosques. • Rastreo.	cívicos • Patriotismo • Servicio a la patria. • Humanitaris-mo. • Servicios a Dios.	acciones • Primeros auxilios • Saber combatir incendios • Cuerpo de auxilio para accidentes. • Ayudar en hospitales. • Otras labores en beneficio de la colectividad.

2.1.2.4 Educar a partir del liderazgo y el compromiso

Sobre la base del compromiso libre y voluntario del muchacho, la forma de abordar el programa de adiestramiento y que marca otra de las grandes intuiciones pedagógicas compartidas por el escultismo, es el denominado sistema de patrullas, que el propio BP describe en su Guía para jefes de tropa (2005a).

Se trata de grupos de muchachos, parecidas lo más posible en su constitución a una pandilla de barrio o grupo de amigos, está compuesta por seis u ocho integrantes. Una tropa scout está formada por entre 2 y 4 patrullas. Éstas trabajan el adiestramiento como unidades separadas y se encuentran bajo la responsabilidad de sus propios líderes —guías y subguías de patrulla—, que son muchachos que han recorrido ya el camino formativo que se les propone y se encuentran en condiciones de convertirse en los educadores de sus propios compañeros.

A todo miembro de la patrulla se le asignan responsabilidades, de acuerdo con el tipo de adiestramiento que aborden. Este es el medio para promover el desarrollo sus cualidades. La vida de la tropa se establece cuando las patrullas enfrentan compromisos juntas o en forma de competencia y todo mundo asume y ejecuta un papel en las actividades que se propongan los mismos muchachos.

Los guías de patrulla forman a su vez un equipo que se denomina corte de honor. Constituye un comité permanente que, bajo la dirección del Jefe de Tropa, resuelve los asuntos de la Tropa, los casos administrativos y disciplinarios. Inculca en los miembros que lo forman, la dignidad, los ideales de libertad y el sentido de la responsabilidad y respeto a la autoridad constituida [la misma corte incluida], y al mismo tiempo proporciona práctica

individual y colectiva en estos procedimientos tan valiosos para los muchachos que han de constituir los ciudadanos del mañana. (pp. 29-30).

En la experiencia de BP y en la de otros dirigentes scout, el sistema de patrullas es una verdadera escuela del carácter, de formación de líderes competentes —abnegados y dueños de sí—, de solidaridad y democracia en el espíritu de cooperación y amistad.

El único requisito real para el funcionamiento de este sistema es depositar verdaderamente toda la responsabilidad en los guías de patrulla, quienes serán garantes de que ellos y sus compañeros realizarán todas las actividades a las cuales se comprometen, mucho mejor, incluso, que si les fueran indicadas por el adulto.

2.1.2.5 La aventura como ocasión para educar

En distintas formas y ocasiones BP insiste en que un muchacho común y corriente no sueña con ir a la escuela, ni con una oficina, ni con los bienes sino con piratas, héroes y heroínas, grandes hazañas en las cuales el protagonista vence las adversidades para que triunfen la bondad, la valentía.

Utilizar la aventura como medio educativo consiste en permitir que el muchacho actúe: que haga cosas y al hacerlas se venza a sí mismo,

solucione problemas, realice servicios. El escultismo no es instrucción escolar, es aprendizaje en la acción.

De múltiples formas recuerda a los jefes de tropa y a los jefes de manada (los niños) que un buen educador no enseña cosas, despierta el interés por aprender (2005a; 2005b), lo cual sólo es posible si las actividades propuestas a los muchachos o planeadas por ellos mismos les resultan altamente atractivas y desafiantes.

De sobra es conocida la relación del escultismo con el aire libre, en especial con los campamentos. BP propone a quienes conforman los grupos scouts que en su programa de trabajo haya excursiones, caminatas y en especial uno o dos campamentos por año de una o dos semanas de duración. No se trata, sin embargo, de cualquier campamento, del simple estar bajo tiendas de campaña en medio del bosque, de la selva o del desierto.

Lo que realmente despierta interés en la juventud, y al mismo tiempo constituye algo educativo, es el verdadero acampar: es decir, el campamento establecido por los muchachos mismos, hasta el extremo de hacer sus propias carpas, y aprender a cocinar sus propios alimentos. Luego, la tarea de levantar las tiendas de campaña en sitios elegidos expresamente por las tropas; la busca de leña y agua potable; la preparación de un sitio para bañarse, cocinas de campaña, letrinas y hoyos para desperdicios; el empleo

de utensilios y muebles de campamento, etc. Es lo interesante y lo que despierta entusiasmo, además de ser un adiestramiento inapreciable.

(…) El campamento ideal es uno en que todo el mundo está satisfecho, alegre y atareado; uno en que las tropas se conservan siempre intactas, y en que todos los concurrentes están orgullosos de su labor y del grupo en general. (2005a, 65-66). La vida al aire libre es un lugar privilegiado para el desarrollo de la imaginación y el espíritu de aventura. En la acampada se puede ser apache, o un gran escalador, o un científico en búsqueda de la planta que le permitirá salvar a un pueblo de una catástrofe epidémica.

Y así, jugando y aventurándose, el campamento deviene en escuela de autonomía cooperativa y democrática, pero también ocasión de aprendizaje a partir de observar la naturaleza, de expresarse artísticamente en las fogatas y representaciones, de cuidado de sí mismo (comenzando por la salud), en la medida en que realmente el campamento se convierta en una *ciudad de los muchachos*, bajo el acompañamiento y muy discreta dirección de un adulto que en el calor de la noche se convierte más en un colega que en el supervisor escolar.

Otra fuente riquísima de aprendizaje es la acción del servicio, que es el medio para salir de la educación autorreferente para avanzar hacia la verdadera ciudadanía activa. A través de un sin fin de actividades, como lo

muestra el cuadro del adiestramiento anteriormente referido, el scout puede prestar diversos y desinteresados apoyos a la comunidad en la cual se encuentra inserto su grupo y eso le va dando un sentido de corresponsabilidad social y política que será definitivo en su vida adulta.

Hay en el esquema de formación propuesto por BP un rubro que se llama el trabajo en especialidades. Él recomienda que todo scout pueda tener oportunidades de formar su destreza manual y éstas se establecen a partir del sistema de especialidades, que consiste en estimular al muchacho para que aprenda a hacer cosas prácticas: nadar, construir juguetes, cocinar, establecer un código comunicativo por medio de señales, primeros auxilios, mecánica de bicicletas, construir maquetas y modelos a escala. Todo cuanto pueda interesar a un muchacho.

La intención de que los scouts se la pasen aprendiendo a hacer cosas estriba en que no sólo han de ser buenas personas, sino que deberán ser capaces de hacer las cosas que hacen las buenas personas para ser ciudadanos activos, laboriosos, independientes. No sólo ser, no sólo saber, también saber hacer.

En el saber hacer el sujeto se descubre como persona pues se ve a sí mismo a través de un sin fin de cualidades que sólo pueden ser encontradas al

hacer cosas. Se trata de toda una escuela vocacional: la búsqueda de lo que se puede hacer para mejor servir.

2.1.2.6 Educar es la tarea del hermano mayor

Un último elemento que quiero referir respecto de la propuesta educativa que al pasar de los años fue articulando BP es la del rol del educador. En su folleto promocional acerca de los scouts (1996a), el fundador del escultismo se dirige a cualquier adulto y lo confronta desde el principio señalando que por increíble que parezca, puede tener mucho que dar a los jóvenes.

En un simpático estilo lanza una serie de preguntas como si el lector sabe nadar, o cargar sus propios bultos, o pescar, ordeñar una vaca o encender un fuego ante las cuales termina señalando que cualquiera que encuentre que ha hallado algo útil para ser persona responsable —de sí mismo, de los demás, de su religión, diría yo— puede ser educador, scouter como se les llama en el escultismo. Y eso es porque el escultismo no requiere adultos expertos, máximas autoridades, sino personas que quieran dar ímpetu a los muchachos y acompañarlos en el tránsito hacia su propio camino correcto.

El folletín señala lo esencial: para ser educador hay que querer compartir lo que se ha encontrado como valioso para vivir y, aceptado esto, no convertirse en un estorbo para el muchacho. Como se infiere de todo lo señalado hasta el momento, el jefe de tropa, el scouter, es quien posee

espíritu de muchacho con ganas de querer a los muchachos y ponerse en su plano para lograr dialogar personalmente con ellos y promover su crecimiento a partir del espíritu de colaboración. Una vez más, le dejo la palabra a él para que nos comparta su visión del educador (s/f):

> Como una palabra de aliento a aquellos que pretenden ser Dirigentes, me complace contradecir la generaliza y mala interpretación de que para tener éxito como Dirigente, el hombre debe ser una especie de Admirable Crichton, esto es, un "sabelotodo". ¡Nada de eso!. El que desee ser un buen Dirigente, sencillamente debe ser, ante todo, un "hombre-niño", es decir, debe sentir palpitar en su corazón el espíritu del niño y ser capaz de colocarse en el plano correcto con sus muchachos.
>
> Debe comprender las necesidades, las perspectivas y anhelos de las diferentes etapas de un niño. Debe tratar a sus Scouts en forma individual y no en masa; al Escultismo le interesa el muchacho como individuo y no como rebaño.
>
> Debe promover y desarrollar un "espíritu de cuerpo" entre sus individuos para lograr mejores resultados.
>
> Éstos son los principios fundamentales en que se basa el entrenamiento y educación que imparte el movimiento escultista.

Todo lo anterior significa que el Dirigente y/o Scouter ni es catedrático, ni sargento, ni instructor. Lo único que se necesita es la aptitud de disfrutar de las actividades al aire libre, comprender las ambiciones de los muchachos y buscar la colaboración de otras personas que puedan instruirlos en determinadas actividades prácticas, ya sea en el estudio de la naturaleza, primeros auxilios, levantamiento de planos, etc.

Así pues, el Dirigente o Scouter debe desempeñar el papel de "hermano mayor", esto es, ver las cosas desde el punto de vista del muchacho y conducirlo con entusiasmo hacia el camino del bien. Como buen hermano mayor debe mantener vivas las tradiciones de la familia, aún cuando para ello sea necesaria una considerable firmeza.

Ser educador: ser hermano mayor, facilitar, acercar oportunidades, jugar el gran juego de la aventura en la cual un grupo de muchachos es capaz de asumir libre y voluntariamente la responsabilidad de su propia formación para avanzar democrática y colaborativamente hacia una ciudadanía activa que permita *dejar este mundo mejor que como se le ha encontrado*.

2.2 Formar jugando en el inicio del siglo XXI

Han pasado cien años desde la primera experiencia pedagógica no militar realizada por 24 chicos con la compañía de un general británico en una pequeña isla inglesa que dio a luz el escultismo. El movimiento creció gracias

a la previsión de su fundador de tener la mínima estructura necesaria para la máxima eficiencia pedagógica posible.

Había en el 2007 más de 28 millones de scouts, entre jóvenes y adultos, hombres y mujeres, en 216 países y territorios del mundo. Más de 300 millones de personas han sido scouts, entre ellas incluso figuras prominentes de la vida social, política, económica, educativa de talla nacional o internacional (Ljungblad, s/f b).

El mundo es diferente, la situación juvenil presenta rostros diferentes pero sigue permaneciendo el enorme deseo de ser humano del cual he hablado en el primer capítulo, de la misma forma que permanece la necesidad de compartir lo que se ha encontrado valioso para vivir integra e integralmente.

La forma del escultismo ha ido cambiando. Tras la muerte del fundador tuvo que sobrevivir a la segunda guerra mundial, a los acelerados cambios de los años sesenta, a la crisis misma de la cultura moderna. En torno a la década de los cincuenta del siglo pasado se preguntó si convenía seguir uniendo en una sola experiencia educativa a scouts desde los 11 hasta los 18 años y se respondió que habría que crear mejores condiciones para ellos, creando una cuarta rama esculta —la primera la manada de lobatos, la segunda la tropa scout, la tercera los grupos de ranger o pioneros (o como se les denomine en los diferentes países) y la cuarta los rovers—.

Hubo que enfrentar el asunto de la coeducación, sobre todo en los países occidentales en los cuales lo relativo al género ha devenido en una prioridad educativa. Hoy en muchos países las guías scouts y los scouts son una sola asociación y en otros, los scouts son movimientos infantiles y juveniles con presencia de chicos y chicas compartiendo codo a codo las actividades escultas.

Pese a los cambios referidos o la modificación del uniforme o de los símbolos scouts, en prácticamente todas las latitudes se sentía la necesidad de revisar a fondo la propuesta educativa del escultismo para que éste pudiera responder a las necesidades concretas de las actuales generaciones de jóvenes.

Como consigna la Organización Mundial del Movimiento Scout (OMMS) en su Renewed approach to program (2005), fue la 32ª Conferencia Scout Mundial —París 1990— la que se dio a la tarea de expresar una política actualizada del programa de jóvenes para todas las asociaciones scouts del mundo.

En esa ocasión los mil representantes de cien países aprobaron la revisión del programa educativo scout basados en la idea de que éste no es algo que haya sido definido de una vez y para siempre, sino una propuesta que debe ser adaptada a las necesidades y aspiraciones de las y los jóvenes de cada

generación y cada país, tras la revisión de tres preguntas clave: ¿qué hacen los jóvenes en el escultismo? ¿Cómo, con qué camino o método? ¿Por qué y para qué, con base en qué objetivos?

En la elaboración de la política mundial se hizo un gran trabajo de elucidación que permitiera entender cuáles elementos de la propuesta scout deberían variar de acuerdo a época y lugares y cuáles, por así decirlo, deberían ser permanentes, so riesgo de dejar de proponer educación escultista.

La forma de ofertar un programa educativo deberá cambiar, de ser necesario, de una cultura a otra, de un momento histórico a otro. El propósito, los principios y el método scouts permanecen como fueron intuidos en el surgimiento del movimiento y entre todos los asociados al escultismo.

En 1998 la Oficina Mundial Scout —órgano ejecutivo de la OMMS— publicó Scouting: an educational system, documento que explica en forma actualizada los elementos de la educación que ofertan los scouts. Considerémoslos. (Para el desarrollo posterior de este apartado véase, OMSS, 1998; ASMAC, 2006b, Organización Scout Interamericana (OSI), 1998; OSI, 2001).

2.2.1 Definiciones y propósito educativo del movimiento scout

El escultismo es un movimiento de autoeducación para los jóvenes, que se caracteriza por:

1. Establecer una oferta educativa, en especial para los adolescentes, hasta que tienen edad suficiente para no necesitar más de la estructura educativa escultista.
2. Ser un movimiento de jóvenes apoyado por adultos, cuyo rol es facilitar y proveer las condiciones necesarias para el desarrollo de los muchachos. Entre éstos y los adultos existe una relación de asociación que no impide la autoeducación, sino que estimula la participación juvenil en la toma de decisiones en las formas apropiadas para el nivel de madurez de los miembros del movimiento.
3. Abierto a todas las personas que estén de acuerdo con adherirse a sus propósitos, principios y métodos, sin importar credo, origen étnico o social o género.
4. Ser un movimiento voluntario. Se pertenece al escultismo, como joven o adulto, por voluntad libre, que es expresada por el compromiso público de respetar los principios fundamentales del movimiento.
5. Es una propuesta que no está orientada hacia partido político alguno, aunque estimula a quienes se adhieren a ella a desarrollar su propio juicio y a asumir un rol activo y constructivo en su sociedad.
6. Es un movimiento de educación no formal que busca ser un complemento de otras formas educativas formales e informales.

7. Pretende ser una experiencia relevante para los jóvenes, en su propio medio.

Desde su propia perspectiva el escultismo entiende por educación el inicio de un proceso a través del cual cada persona desarrolla sus capacidades durante la vida tanto como individuo como miembro de una sociedad. Su propósito es contribuir al desarrollo pleno de la autonomía, de la compasión, la responsabilidad y el compromiso personal consigo, con los demás, con el mundo y con Dios y a la educación permanente de los jóvenes, que en el escultismo son orientados hacia el aprendizaje personal, la autoformación y la superación constante.

Su marco referencial básico está constituido por lo que desde el fundador han denominado principios scouts, los cuales dan dirección y coherencia a toda la propuesta esculta. Éstos son:

1. Deberes para consigo mismo: caminar hacia la autonomía asumiendo la responsabilidad del propio desarrollo físico, intelectual, emocional, social y espiritual.
2. Deberes para con los demás: reconocimiento de la alteridad, la interdependencia, el respecto de la dignidad de las personas, jugar un rol activo y constructivo en la sociedad que se oriente a la consecución de la justicia y la igualdad de derechos, al tiempo que se

vela por la integridad de la naturaleza, como hogar en el cual coexisten los seres humanos con todos los demás seres.

3. Deberes para con Dios: construir significado y dirección para la propia vida en coherencia con las propias experiencias de fe. Apertura a la comunión con todas las personas. Los principios del escultismo revelan que su oferta educativa está centrada en la persona, relacionado a la comunidad y orientado espiritualmente.
4. Educación centrada en la persona: parte de la unicidad de cada persona y la reconoce en el carácter voluntario de su incorporación al movimiento, proponiéndole un marco de auto educación, le hace una propuesta adaptada a su situación específica ayudándola a descubrir sus propios objetivos educativos y a diseñar las actividades para caminar hacia ellos en medio de una enorme variedad de oportunidades que le permitan hacer experiencias que la lleven a la educación.
5. Educación relacionada con la comunidad: el escultismo busca desarrollar al tiempo que autonomía, compasión y corresponsabilidad para que el scout se descubra y experimente parte de un todo a partir de la construcción de relaciones respetuosas con los demás, haciendo el ejercicio democrático que permite la experiencia de una micro-sociedad y promoviendo sentidos de pertenencias locales, regionales, nacionales, internacionales por medio del contacto con otras personas y las experiencias de servicio.

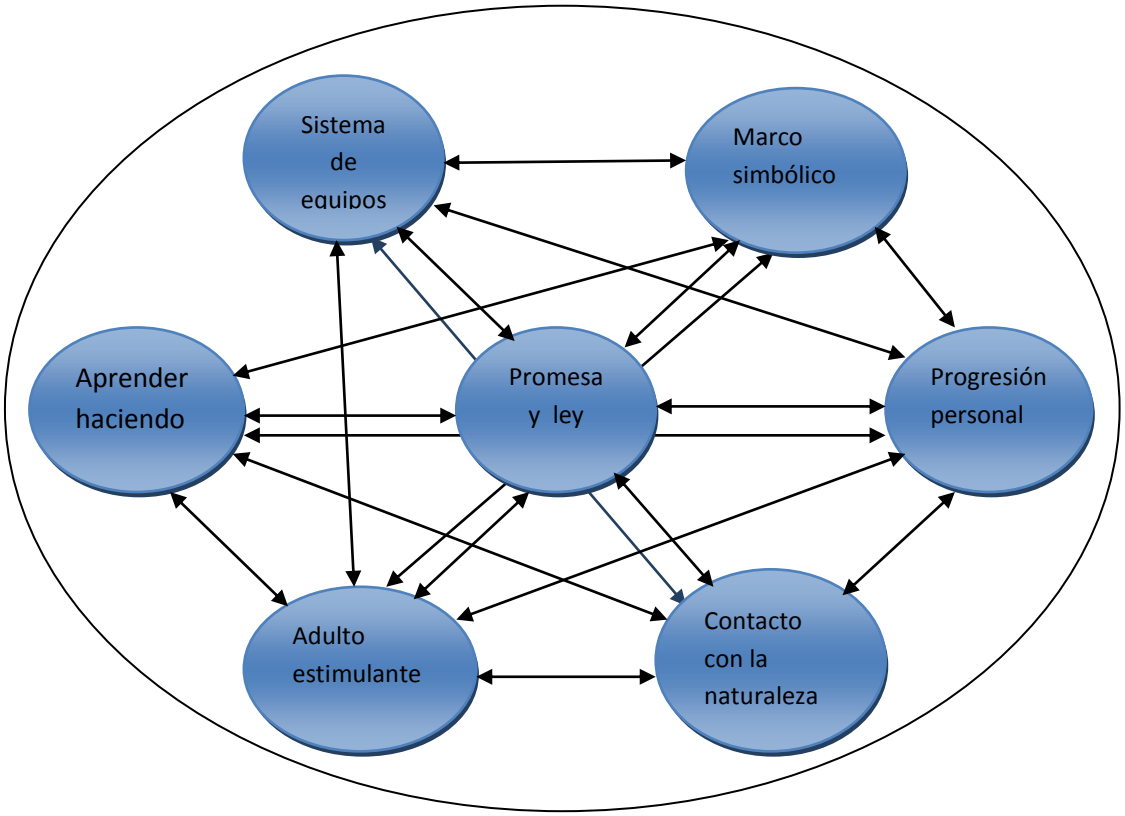
6. Educación espiritualmente orientada: anima a la persona a mirar la realidad desde una perspectiva más amplia que la mera materialidad, con oportunidades de trascendencia a partir de las cuales sea posible descubrir cosas valiosas que lo encaminen a la construcción del sentido y significado de su vida y a crear espacios para que vaya generando coherencia entre lo que piensa, cree, siente y lo que vive en su día a día.

2.2.2 Un camino original: el método educativo scout

Los scouts quieren promover autoeducación que conduzca a la autonomía de las personas, la compasión, la corresponsabilidad y el compromiso consigo, con los demás, el mundo y Dios. Bien, suena bien. Eso pretenden muchas instituciones educativas e incluso se promueven socialmente a partir de esos conceptos, a los cuales denominan Educación integral.

Tener claridad de propósito y principios no es gran problema, éste realmente, aparece cuando se trata de pasar del decir al hacer. Si hay meta pero no camino, simplemente se llega a ninguna parte. Tal vez lo más impresionante del escultismo es su carácter fuertemente pedagógico: promueve una forma de educar, un método original y, al parecer, suficientemente efectivo como para que muchas personas se sientan satisfechas de haberlo vivido y varias de ellas quieran compartirlo con nuevas generaciones.

El método scout se compone de diversas herramientas pedagógicas que son puestas en interrelación para que jóvenes y adultos caminen hacia la propia humanización. La OMSS los presenta de la siguiente forma (1998, p 13):



Como es posible observar en la figura, el método es un sistema que puede ser descrito como una red de elementos en la cual cada uno tiene una función específica, interactúa con otros y refuerza su efectividad y contribuye a la consecución del propósito scout. Si alguno de los elementos faltara afectaría el uso de los demás.

Si bien el método es idéntico para todos, su aplicación en concreto es aplicada analógicamente a las diferentes edades y contextos de los

miembros del movimiento scout. Con un poco de atención podrán ser reconocidos en la figura los elementos educativos que puso en juego BP y que describí previamente. Comento los elementos del método.

2.2.2.1 La ley scout y la promesa

A mi parecer este elemento es el central en la propuesta autoeducativa scout, porque a partir de él queda depositada la responsabilidad del camino hacia la meta humanizante propuesta por el escultismo en cada uno de sus miembros.

La ley scout —y por ende la ley de la manada— es la explicitación adecuada a la edad infantil y juvenil de los principios del escultismo y que se convierte en guía personal de vida en el hoy y como referencia para el desarrollo personal y punto de partida para el sentido de pertenencia en el movimiento. En este sentido es un código de vida personal y grupal. Desde este punto de vista, la ley scout es una propuesta axiológica para que la persona pueda desde temprana edad ir articulando su propio universo valoral. En términos contemporáneos, la ley scout porta los siguientes valores: (OSI, 2001)

1. Ser dignos de confianza.
2. Lealtad
3. Servicio
4. Compartir con todos
5. Amabilidad

6. Protección de la vida y la naturaleza
7. Organización y constancia para la realización de actividades.
8. Alegría para enfrentar la vida.
9. Cuidado de las cosas y valoración del trabajo.
10. Limpieza de pensamientos, palabras y obras.

La promesa scout es el compromiso que cada miembro del movimiento realiza ante y con su grupo de pares en el movimiento que decide hacerse scout. Pronunciar públicamente la promesa significa que una persona de manera libre y voluntaria entiende —de manera acorde a su edad— la ley scout y está dispuesto a hacer lo mejor que pueda por vivirla en los distintos ámbitos de su vida. El grupo de pares se vuelve corresponsable del cumplimiento de la promesa realizada por quien se compromete.

La fórmula utilizada para la promesa señala más o menos *prometo por mi honor hacer cuanto de mí dependa para cumplir mis deberes para con Dios y la Patria, ayudar al prójimo en cualquier circunstancia y cumplir fielmente la ley scout*. Pone el énfasis en el hacer cuanto se pueda, no en lograr perfecciones.

2.2.2.2 Aprender haciendo

Desde la primigenia experiencia del escultismo se ha insistido en la importancia de la acción como maestra de los muchachos. Aprender haciendo supone que el desarrollo de la persona es el resultado de la propia experiencia, en la cual han sido puestos en juego conocimientos, habilidades y actitudes que son revisados, criticados y ajustados para poder cumplir las tareas que asumen personas y grupos.

Dicho de otras formas: a nadar se aprende nadando y a ser responsable se llega teniendo responsabilidades. En el producto de la propia acción la persona que actúa puede descubrirse a sí misma, viéndose reflejada en su producto y, como consecuencia de ello, decidir qué hacer para crecer como sujeto en forma más o menos acorde con lo que se ha prometido hacer en la promesa scout.

El aprendizaje en la acción es la ocasión para descubrir gustos, habilidades, cosas significativas para poder caminar hacia ellas. Se vuelve, prácticamente, una escuela vocacional. Pero también es ocasión de socialización y democracia cuando la toma de decisiones que supone actuar es compartida horizontalmente en un grupo y las responsabilidades son distribuidas entre todos sus miembros.

En última instancia: al hacer jóvenes y adultos se involucran en el desarrollo de todas sus dimensiones a partir de lo que les resulta significativo a partir de lo que van experienciando y los pone en condición de sumarse activamente a la resolución de los problemas que implica una real ciudadanía.

En otras palabras, es la combinación de experimentar un código de vida, las dificultades y recompensas de la responsabilidad, los gozos y tribulaciones de las relaciones que se desarrolla con los pares y los acompañantes adultos, pone el escenario adecuado y provoca a alcanzar metas personales y colectivas, etc., todo tejido en torno a actividades progresivamente desafiantes que ellos [los muchachos] encuentran estimulantes y útiles para contribuir a su desarrollo holístico y balanceado (p. 22). Una de las grandes ventajas de esta manera de educar es que la vivencia de experiencias significativas se vuelve fuente para encontrar y alcanzar nuevas experiencias significativas.

Una de las características importantes del aprender haciendo propio de los scouts es que las actividades para el logro de los objetivos educativos que se propongan los miembros del movimiento vayan siendo progresivamente diseñadas por ellos mismos, lo mismo si son actividades personales (progresión personal, especialidades / competencias), como grupales.

2.2.2.3 Sistema de equipos

La utilización del sistema de equipos —en especial entre los 11 y los 18 años— es una de las características clave de la propuesta educativa scout, porque parte de la tendencia natural de los jóvenes para formar grupos de amigos, que en el escultismo suelen recibir el nombre de patrullas.

Pedagógicamente, el escultismo retoma esta tendencia natural y la utiliza como una forma de entregar la iniciativa y la responsabilidad a los jóvenes para que se vuelvan de forma efectiva los protagonistas de su propia educación (OSI, 2001). Da la oportunidad de canalizar en una dirección constructiva la influencia que los pares ejercen entre sí.

Una consideración especial merece la manada de lobatos, en la cual el pequeño grupo es toda la manada, por la tendencia gregaria propia de la infancia. Aun así, lo que se diga sobre el papel del grupo en la toma de decisiones es aplicable analógicamente en esta edad.

Este aspecto del método esculta funciona de la siguiente manera: los muchachos se agrupan en equipos de 4 a 8. Apoyados por un líder escogido por ellos de entre ellos mismos organizan su vida grupal, organizando y asumiendo la responsabilidad de sus actividades. Cada miembro del equipo asume responsabilidades específicas y respondiendo de ellas contribuye al éxito de todos en las actividades planteadas. La vida cotidiana en este

sistema genera en los jóvenes un fuerte sentido de identidad y pertenencia, canalizado para la construcción de la ciudadanía. De 2 a 4 equipos conforman una unidad o sección scout. Los líderes de cada pequeño grupo forman un consejo o unidad de dirección colegiada, en el cual intervienen de manera estimulante y no interferente los adultos para preparar adecuadamente la toma de decisiones que harán todos los muchachos en asamblea.

Se trata, tal cual, de una estructura de autogobierno basada en los valores de la ley scout, cuyo éxito requiere la corresponsabilidad de todos los miembros para lograr el bien común de la unidad y su presencia en la comunidad. En este sentido, se realiza un verdadero *pool* de cualidades disponibles para el bien de todos que deviene en una atmósfera estimulante de acción y de servicio conducente a la búsqueda de conocimiento para resolver los desafíos que suponen las actividades y la modificación de actitudes personales para permitir el éxito del grupo en las labores que asume.

Es por este aspecto del método que muchos antiguos scouts señalan que las amistades más sólidas que tienen las hicieron en el escultismo. Con ellas crecieron mediante el *efecto espejo* que produjo compartir sus andanzas y los resultados que les dieron para vivir divirtiéndose.

2.2.2.4 Contacto con la naturaleza

El imaginario colectivo casi siempre refiere a los scouts a una excursión o un campamento y es que es éste —junto con el uso del uniforme y la pañoleta— unos de los aspectos más visibles del movimiento esculta.

Se trata de algo más que un pintoresco ir de día de campo. Contacto con la naturaleza significa al menos dos cosas: por una parte la cercanía a las plantas, el mar, las montañas como opuesto al medio artificial, pero en un sentido más profundo contacto con la naturaleza refiere a lo que BP solía llamar la experiencia del lugar que ocupamos los humanos en la armoniosa totalidad del infinito, de lo histórico y lo microscópico (OMSS 1998).

En última instancia este aspecto del método se refiere a las inmensas posibilidades que el mundo natural ofrece para el desarrollo de los jóvenes, en la medida en que en experiencias como los campamentos —especialmente aquellos de los que hablaba BP y que han sido consignados en este mismo capítulo—

Éstos permiten poner en juego todas las áreas de desarrollo de las personas en la solución de problemas prácticos que van desde el diseño del propio campamento, el establecimiento de medidas de seguridad, el empleo de la energía física y la creatividad manual para adaptar el lugar para una

habitación digna y lo que es más difícil aún, dejar el lugar mejor que como fue encontrado.

También lo hacen cuando permiten experimentar cuáles son las cosas básicas y las superfluas para vivir, cuando exigen que unos cuiden de otros, que abren a la posibilidad de la contemplación del infinito, que llevan al dominio de sí mismo, a la constancia, la perseverancia. Y cuando en la naturaleza se encuentran pretextos de aprendizaje coincidentes con los intereses y necesidades de los jóvenes. Contacto con la naturaleza significa, también, el aprendizaje de una manera diferente de aprender a vivir sustentablemente.

2.2.2.5 Sistema progresivo de objetivos y actividades

El juego de los diversos elementos del método scout permite a los educadores acompañar la apertura de cada miembro del movimiento a su propio desarrollo hasta poder ofrecerle que caiga en cuenta de su propio estado y proceso de humanización confrontándose con objetivos educativos, diseñados con base en los conocimientos, habilidades y actitudes que razonablemente pudieran ser afrontados por un joven, en las diversas áreas de su propio crecimiento y en las diversas etapas de su paso de niño a adulto.

Presentada de forma atractiva y estimulante, [la progresión personal] provee una herramienta a cada joven para que con el apoyo dialogante del adulto scout:

1. Trabajar un paquete de objetivos personales de crecimiento.
2. Establecer cómo, en términos concretos, se pretenderá alcanzar esos objetivos.
3. Llevar a cabo sus intenciones a su propio paso.
4. Evaluar, reconocer y celebrar el progreso hecho (p. 47).

Como se ve, la progresión personal intenta ayudar a los jóvenes afrontar su propio crecimiento desde sí mismos, a su paso, cayendo en cuenta de sus logros, y lo que es más importante, de la forma en que vienen equipados para avanzar hacia una autonomía compasiva sostenible. La progresividad de este aspecto del método se establece a través de etapas de progresión, diferente en número, según la edad de cada sección (o subgrupo scout) y siempre parte de haber realizado la promesa de asumir la ley scout, que establece las reglas del juego del escultismo.

La promesa señala que cada quién hará lo mejor que pueda lo que asume y esto establece el principio de un trabajo personalizado que se realiza en etapas de alrededor de un año. Por ejemplo: un niño que llega de 7 años a la manada de lobatos es un lobo pata tierna, lo cual significa que trabajará en alguno de los objetivos que él crea que debe trabajar para crecer como lobo

pata tierna. Alrededor de los 8 años dará un nuevo paso y será lobo saltador. Continuará con su trabajo en objetivos y toda la manada —y él mismo— percibirá su esfuerzo, hasta que al llegar a los 9 años se convierte en lobo rastreador y a los 10 en lobo cazador.

Las etapas de crecimiento permiten tener lapsos concretos de tiempo para entender los propios objetivos, escoger algunos para trabajar y realizar lúdicamente un proceso de planeación, ejecución y evaluación educativas que será reconocido y celebrado por todos los involucrados en la formación del niño.

Al tiempo que se trabaja en objetivos educativos, se trabaja en el desarrollo de habilidades diferentes que se convierten en un entrenamiento para estar *siempre listo para servir*, como expresa el lema de los scouts y rovers.

2.2.2.6 Presencia estimulante y no interferente del adulto

En el proceso de crecimiento de los jóvenes, el educador adulto, permaneciendo como tal, se incorpora alegremente al dinamismo juvenil, dando testimonio de los valores del movimiento y ayudando a los jóvenes a descubrir lo que a ellos solos les permanecería oculto. Este estilo permite establecer relaciones horizontales de cooperación para el aprendizaje, facilita el diálogo generacional y demuestra que el poder y la autoridad se pueden

ejercitar al servicio de la libertad de quienes se educa, dirige o gobierna (Asmac 2006b, p 15).

En el escultismo, como en todo proyecto educativo, hay presencia de adultos. Su cometido principal es facilitar el proceso de autoeducación de los chicos y las chicas miembros del movimiento scout. En esta óptica el adulto es más un socio o alguien que comparte la vida con el joven que un *educador* consuetudinariamente concebido.

Descargado de muchas de las actividades típicas de un educador por la forma de aprender en la acción propia del escultismo, así como por el sistema de trabajo en pequeños grupos, el adulto puede dedicarse a dialogar, divertirse, participar de lo que a los muchachos y muchachas gusta en el escultismo, para establecer una relación pro-vocativa con ellos, invitándolos a sacar lo mejor de sí mismos; motivando su deseo de humanización.

Dependiendo del grado de madurez y la experiencia que tengan en el escultismo los muchachos que acompaña el adulto, el rol de éste consiste más específicamente en:

1. Presentarles lo que el escultismo puede ofrecerles, cómo trabaja y qué se espera de ellos a cambio.

2. Les ayuda a familiarizarse con todos los elementos del método scout y les auxilia para que realmente los usen.
3. Esforzarse en estimular una dinámica grupal que conserve una atmósfera motivante y constructiva en la cual todo miembro se sienta siempre bienvenido para formarse jugando a la aventura de ser humano.
4. Desarrollar un estilo de liderazgo que equilibre la amistad con la autoridad. La primera sirve para animar, pro-vocar, la segunda para invitar a volver sobre los compromisos adquiridos personal y grupalmente.
5. Proporcionar seguridad física y emocional en todos los implicados en las actividades que conducen al logro de los objetivos scouts.
6. Proveer apoyo a cada persona y al grupo para que encuentren formas apropiadas para progresar, así como para integrar las necesidades e intereses personales con los grupales para que el logro de los objetivos comunes sea el crecimiento de las personas.
7. Ser .guardianes de la misión scout *ayudando a diseñar y vivir la vida de su sección de tal suerte que en ella se articulen todos los elementos del método scout*. Al mismo tiempo es testigo de los valores que propone el escultismo en la ley scout.

2.2.2.7 Un marco simbólico

El papel del símbolo es muy importante en la existencia humana. Nos permite a las personas, en primer lugar, objetivar nuestra subjetividad más profunda refiriendo lo que somos a través de objetos concretos como lo pueden ser el anillo de matrimonio, la bandera de un país, la última colilla de cigarro fumada por el padre (Boff, 1991).

Al mismo tiempo, el símbolo siendo algo familiar que representa algo abstracto es ideal para transmitir conceptos y valores que no son familiares para alguna persona o algún grupo de personas. A partir de esta doble dimensión del símbolo, el método educativo scout ha incorporado desde su inicio el reconocimiento de la tarea pedagógica asumida entre el muchacho, sus compañeros y los adultos que lo acompañan mediante un marco simbólico.

En la educación no sólo es importante que ocurra un proceso de humanización; es necesario que quien lo viva perciba que lo está viviendo a efecto de que en un movimiento posterior pueda irse apropiando de sí mismo como actor de su camino humanizante.

El marco simbólico proporciona a los scouts una serie de herramientas con este propósito y que permite, al mismo tiempo, transmitir los principios y valores del movimiento expresados en la ley scout. Este marco contiene

algunos elementos compartidos por niños, jóvenes y adultos (como el nombre scout o la flor de lis, que simboliza toda la propuesta educativa y, en especial, la promesa de vivir la ley) y elementos que cambian de acuerdo a la edad y el rol de los involucrados.

Cuando el marco simbólico se vuelve un conjunto de elementos visibles que muestran la vida que desbordan los miembros del movimiento en sus procesos de humanización, crea también sentido de pertenencia, establece un vínculo entre todos independientemente del lugar y la situación en los cuales se encuentren.

Un marco simbólico construye en los jóvenes una capacidad natural para la imaginación, la aventura, la creatividad y la inventiva con vistas a:

1. Estimular su desarrollo en variadas dimensiones.
2. Ayudarlos a identificarse con las direcciones de desarrollo y los valores subrayados por el escultismo.
3. Estimular en ellos el desarrollo de un sentido de identidad y pertenencia.
4. Estimular cohesión y solidaridad con su grupo. (OMSS, 1998, p. 34).

Los marcos simbólicos se construyen a partir de que los jóvenes con frecuencia se proyectan en un mundo imaginario para expandir los confines del mundo real en el cual viven a fin de explorar y resolver las diferentes

dificultades a las que se enfrentan para poder dar un paso más en la tarea de su desarrollo.

Los elementos que todos los miembros del movimiento scout comparten son:

1. Un uniforme que permita la realización cómoda de las actividades y que sirva como *portador de símbolos*.
2. La flor de lis.
3. Una pañoleta que puede tener distintos colores, según el significado que cada grupo scout quiera darle.
4. Un lema: Siempre listos.
5. Insignias que muestran el camino educativo que sigue cada miembro (aunque la forma concreta de cada insignia cambia de asociación en asociación).
6. Insignias que muestran las actividades en las cuales han participado los miembros del movimiento.

Por eso, según el rango de edad en el que se encuentren los muchachos en el escultismo hay un tema central a partir del cual se *arma* el marco focalizando una necesidad educativa específica. La Asociación de Scouts de México, A. C., señala para el caso de nuestro país la constitución de los marcos simbólicos a partir de los siguientes temas (2006a):

1. Manada de lobatos y lobeznas (7 a 11 años): descubrir el mundo con amigos en un ambiente de fantasía creativa. Con este tema,

ambientado en El libro de las tierras vírgenes, de Rudyard Kipling, se invita a los niños a descubrir cosas nuevas, a socializar perteneciendo a un grupo amigable y a la creatividad movida por la fantasía. Se apoya en los siguientes elementos:

a. Niñas, niños y adultos tienen un nombre de selva con la idea de que puedan reconocerse en las características de no de los personajes del libro de las tierras vírgenes.
b. Hay un saludo extraído de El libro de las tierras vírgenes: *tú y yo somos de la misma sangre*.
c. Un color: el amarillo, que representa *la semilla educativa que son los niños y las niñas*.
d. Algunos ritos: el gran aullido (una representación que se hace semanalmente para recordar la promesa).
e. Un tótem con una cabeza de lobo y los nombres de todos los integrantes de la manada.

2. Tropa scout (11-14/15 años): explorar nuevos territorios con un grupo de amigos La preadolescencia es una etapa de descubrimientos. En ella se puede motivar a desarrollar dinamismos como el gusto por explorar, el interés por la apropiación de un territorio y la necesidad de contar con un grupo de amigos. Ha sido una constante en las tropas scout que los pequeños grupos se identifiquen con las cualidades exploratorias de algún animal. El marco simbólico se refuerza con:

a. Gritos de patrulla (pequeño grupo).

b. Banderines de pequeño grupo.

c. Cintas de pequeño grupo (colores con significados puestos en listones).

d. Color verde: la planta educativa que va creciendo.

3. Comunidad de caminantes (14/15 – 17/18 años): El desafío de vivir mi propia aventura. Responde a la necesidad de cierto protagonismo personal en medio del grupo. Se apoya en tres dinamismos: el desafío, la necesidad de ser actor de la propia vida y la posibilidad de probar las cosas que se quieren.

   En esta etapa el fondo motivador se construye con personajes que encarnan valores. Manejan básicamente los mismos apoyos simbólicos que la tropa, salvo que el color de su sección es el azul.

4. Clan de rovers (17/18 – 22 años): Vivir mi propia aventura mediante un proyecto para mi vida. Sitúa al joven en la inmersión social que le supone o bien la vida universitaria o su incorporación al ámbito laboral.

   En esta etapa disminuyen los apoyos simbólicos y aumentan las concreciones en las cuales el joven mira sus progresos: proyectos de servicio a la sociedad. El color del clan es el rojo: el fruto de la obra educativa.

Así, la educación scout consiste en poner en juego los diversos elementos del método aquí presentados para permitir que de manera lúdica un grupo de

muchachos y adultos diseñen y vivan actividades que se conviertan en pretextos para la humanización deseada en el objeto y los principios del movimiento scout: la de una persona autónoma, responsable para consigo mismo, para con los demás, para con el mundo en el cual le ha tocado vivir y para con Dios, de la manera que lo conciban. Así, ser scout, podrá significar un intento comprometido de *dejar este mundo mejor que como se le ha encontrado*, como gustaba decir a su fundador. Este esquema condensa la vida del grupo scout: un objeto, unos actores, una acción realizados bajo un método: el del escultismo.

CONCLUSIÓN

La formación en perspectiva humanista supone una permanente tensión entre una experiencia fundante expresada claramente en horizontes antropológico-educativos que permitan su comunicación y una práctica que sea congruente. La tensión de hacer operativa una filosofía educativa.

Dado que el ser humano es *homo viator*, un pro-yecto de humanización, educar es la tarea intencionada de acompañamiento de la vocación a ser más por, con y para los demás de manera concreta en el mundo en apertura a la trascendencia que da sentido último de vida.

En esta perspectiva se educa desde los propios recursos de la persona en un proceso de autoapropiación que parte del afecto, la razón y la experiencia del sentido de la vida. Su dinamización depende de la puesta en juego de la mayor cantidad de variables externas que permitan la creación de talleres de vida en los cuales las personas experimenten que ser humano es algo que va siendo posible cuando se compromete en caminos de libertad y autonomía.

Son actores de este proceso tanto los educadores como los educandos. Los primeros comparten su pasión por ser humanos y los segundos van siendo contagiados en un proceso de reciprocidad asimétrica que permite la construcción humanizante solidaria.

Robert Baden Powell experimentó en su itinerario que ser humano es algo que bien vale la pena en la medida que se va ganando autonomía con, por y para los demás comprometidos con el mundo en el cual se vive.

Con esto en mente y corazón fue construyendo la propuesta educativa denominada escultismo, la cual consiste en acompañar el camino por el cual un chico o chica va siendo coherente consigo mismo, con los demás y su mundo en tensión hacia su propia autonomía.

El método que diseñó parte de la aceptación voluntaria de intentar vivir diez valores humanos fundamentales, como la adecuada austeridad, la lealtad solidaria, el optimismo. Éste se articula a través de la participación democrática en pequeños grupos de interés en los cuales los muchachos educan muchachos mediante la realización de actividades de servicio y de contacto con la naturaleza que permitan el aprendizaje en la acción y el juego.

El crecimiento personal y grupal se expresa en un marco simbólico que ha sido de los elementos visibles más característicos del escultismo. Hay muchas personas que han ido encontrando de diversas formas que ser humano es algo que bien vale la pena (que la persona es valor supremo, pues) y quieren compartirlo con chicos y chicas que comienzan su propio itinerario humanizante.

Quien se educa jugando y juega educándose viviendo los itinerarios que propone el escultismo va asumiendo con los demás y en el mundo el propio dinamismo de ser humano, se auto-apropia pero no en sentido intimista e inmanente, sino abierto, trascendente.

A la luz de las páginas anteriores se puede decir que el escultismo es realmente una propuesta pedagógica (adecuadamente articulada, con teleología, metodología, estructura y sistematización) humanista.

GLOSARIO

Alteridad	Condición de ser persona por los demás, con los demás, para los demás.
Amor	Voluntad incondicionalmente fiel de promoción del otro en la circunstancia en la que se encuentre.
Antropología filosófica	Reflexión crítica, sistemática y metódica sobre el significado, sentido y razón de ser de la persona.
Aprender haciendo	Premisa fundamental del escultismo, consistente en crear situaciones de vida para que la persona en el actuar se descubra ser humano y se capacite para crearse tal e insertarse positivamente en la sociedad.
Autoeducación	Premisa fundamental del escultismo, consistente en partir del hecho de que nadie forma a nadie, sino cada quién se forma a partir de las condiciones que le son generadas en un proceso social. Toda educación parte del compromiso personalmente asumido de formar-se por, con

	y para los demás.
Educación	Proceso de acompañamiento del proceso por el cual una persona responde al llamado ontológico de ser más por, con y para los demás en el mundo que le tocó vivir y en apertura a la trascendencia.
Escultismo	Movimiento de educación no formal fundado por Robert Baden Powell al inicio del siglo XX que busca la formación integral de la persona para que pueda ser persona auténtica y ciudadano de provecho en el contexto que le tocó vivir.
Filosofía de la educación	Reflexión crítica, sistemática y metódica sobre el significado, sentido y razón de ser últimas del acto educativo.
Inculturación	Proceso por el cual una persona se construye tal insertándose de manera activa en el patrimonio de símbolos y valoraciones que le otorgan un lugar frente a sí mismo, los demás el mundo y lo que considere trascendente.
Libertad	Forma de ser de la persona por la cual desde la determinación puede autodeterminarse

	como ser. Es el eje de su ser persona. Forma parte de un dinamismo por el cual una persona cae en cuenta de la realidad, se pronuncia ante ella
Método educativo *scout* o esculta	Suma de los elementos que caracterizan el proceder educativo en el escultismo: compromiso personal, programa educativo, marco simbólico, contacto con la naturaleza, sistema de trabajo en pequeños grupos.
Mundanidad	Condición de ser-en-el mundo de la persona. El ser humano es mundo: tiempo, espacio, significados culturales, relación con el medio ambiente, herencia biológica.
Pedagogía	Arte y ciencia de educar. Pretende una reflexión sobre las formas, métodos, técnicas de educación que orienten la labor de los implicados en esta acción.
Personalización	Proceso por el cual una persona asume el proceso de formación de su propio ser en congruencia con las potencialidades que cuenta y situado en su contexto.
Recursos pedagógicos	Se trata de las condiciones con las que

internos	cuenta un ser humano para realizar la labor educativa que le es propia: afectividad, razón y sentido de vida y que el educador debe motivar.
Recursos pedagógicos externos	Son todos los elementos con los que se encuentra en cualquier situación educativa y que el educador debe articular para desatar los recursos pedagógicos internos de un ser humano y pro-vocar y con-vocar la labor de humanización.
Socialización	Proceso por el cual una persona se construye tal insertándose de manera activa en la dinámica de relación social en la cual se encuentra y supone, en todo caso, una dimensión política por la cual interactúa con otras personas para la consecución de bienes comunes.

REFERENCIAS

Asociación de Scouts de México (2006 a). Esquema Nacional de Programa Educativo. Ordenamientos. México: Editorial Scout.

_____ (2006b), Proyecto educativo del movimiento scout. México: Editorial Scout.

Baden-Powell, R. (1996a). Acerca de los scouts. México: Asociación de Scouts de México. A. C.

_____ (1996b). Propósitos, métodos y necesidades. México: Editorial Scout.

_____ (1999). La educación por el amor en sustitución de la educación por el temor. México: Editorial Scout.

_____ (2005a). Guía para el jefe de tropa (3ª reimpresión de la 2ª ed.). México: Editorial Scout.

_____ (2005b). Manual de lobatos (2ª reimpresión de la 6ª ed.). México: Editorial Scout.

_____ (s/f). Para ser dirigente. Versión electrónica tomada de http://uy.scouts-es.net/bp/SerDirigenteBP.htm

Barco M. & Fuentes P. (1993). El animador / 3. Solidario y comprometido (plan de formación de animadores 2.3). Madrid: CCS.

Boff, L. (1991). Los sacramentos de la vida. La vida de los sacramentos. Santander: Sal Terrae.

_____ (1998). El águila y la gallina. Una metáfora de la condición humana (2ª. Ed), Madrid: Trotta.

_____ (2002). Tiempo de trascendencia. El ser humano como un proyecto infinito. Santander: Sal Terrae.

Buber, M. (1992). ¿Qué es el hombre? México: FCE.

Calderon, D. (1996). No porque somos, sino para que seamos humanos.

Hernández M., I & Villegas P., Unidad, diversidad y conciencia. Introducción al problema del hombre. México: Universidad Iberoamericana.

Camozzi, R. (1997). Aproximaciones al hombre: síntesis antropológico-filosófica. Madrid: CCS.

Camus, A., (1989). El hombre rebelde. México: Alianza editorial.

Canals, J. & Martínez A., San Juan Bosco. Obras fundamentales, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Castillo, J. M. (1984). El discernimiento cristiano: por una conciencia crítica (2ª Ed.). Salamanca: Sígueme.

Cencini, A. (2001). Por amor, con amor, en el amor. Libertad y madurez afectiva en el celibato consagrado (4ª Ed.). Salamanca: Sígueme.

Centro Internacional Salesiano de Pastoral Juvenil, (1986). Nuestra propuesta educativa (Comunidad educativa en formación, 3). Madrid: CCS.

Churchill, W. (1937). Grandes contemporáneos. Versión electrónica tomada de http://uy.scouts-es.net/bp/puntodevistaBP.htm

Cian, L. (2001). El sistema educativo de Don Bosco. Las líneas maestras de su estilo (3ª Ed.), Madrid: CCS.

Conferencia del Episcopado Latinoamericano (s/f), Documento de Medellín [versión electrónica]. De: http://www.multimedios.org/docs2/d000273/index.html

_____ (s/f), La evangelización en el presente y el futuro de América Latina. [versión electrónica]. De: http://www.multimedios.org/docs2/d000363/index.html

De Beaumont, M. (s/f), El lobo que nunca duerme. [versión electrónica] México: Asociación de Guías de México.

De Pablo, V. (1990), La animación. Una opción pedagógica. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, La animación, opción pedagógica y evangelizadora (Cuadernos mj de pastoral juvenil 19). Madrid: CCS.

De Regil, R. (1997a). Introducción a la pedagogía salesiana (Manuscrito no publicado). México: Universidad Salesiana.

_____ (1997b). Universidad y derechos humanos. Universidad y utopía, Año IV No. 11, 7-11.

_____ (2000). Me gustan los sueños de los soñadores. Atajo, 87.

_____ (2004). Educación y misterio. AA. VV., Acequias de ensayos. Educación. Torreón, México: Universidad Iberoamericana Torreón.

_____ (2006). Una pasión que se comparte. Reflexiones sobre la educación humanista. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

_____ y Lopez, M. (2007), En la apuesta por el ser humano. El humanismo cristiano y los humanismos del siglo XX (En prensa). Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

Dessiato, M., De Viana M., y De Diego L., (1996). El hombre: retos, dimensiones y trascendencia (2ª Ed.). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

De Viana et al., (2002). Ser persona: cultura, valores, religión. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Espinosa, M. (1991) Filosofía de la educación en Emmanuel Mounier. Tesina para obtener el grado de licencia pontificia en filosofía, Facultad de Filosofía, Universidad Pontificia de México, México.

Esteban C., Rodríguez V. &Garralón J. (1995). El animador 4: comunicador y festivo (Plan de formación de animadores 2.4). Madrid: CCS.

Feuerbach, L. (1971). La esencia del cristianismo: crítica filosófica de la religión. México: Juan Pablos

Forcano, B., (2005). Liberación contra represión sexual (Cuadernos de Fe y Cultura No. 20). México: Universidad Iberoamericano, Fideicomiso Fernando Bustos Barrena, Iteso.

Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía (2ª Ed). México: Siglo XXI editores.

_____ (1999). Cartas a quien pretende enseñar (5ª Ed). México: Siglo XXI editores.

Fromm, E. (1970). La revolución de la esperanza. México: FCE.

García R., J. (1998). La educación en el cambio de milenio. Santander: Sal Terrae.

Garza C., E. (1998). Comunicación en los valores. México: Coyoacán.

Gastaldi, Í. (2005). El hombre: un misterio (5ª. Ed). Quito: Abya-Yala.

_____ &Perelló, J. (1991), Sexualidad: una educación sico-sexual centrada en la persona. Buenos Aires: Ediciones Don Bosco Argentina.

Gervilla E. (1991) El animador 1: perfil y opciones (Plan de formación de animadores 2.1) Madrid: CCS

Gevaert, J. (2001). El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. Salamanca: Sígueme.

Ginel, A., (1986). Ser educador es… Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, Ser educador hoy (Cuadernos mj de pastoral juvenil). Madrid: CCS.

González Faus, J. I. (2000). Proyecto de hermano. Visión creyente del hombre (3ª. Ed). Santander: Sal Terrae.

Hernández, R. (1999). Filosofía, actualidad e inteligencia en Xavier Zubiri [Versión electrónica]. The Xavier Zubiri Review (Vol 2), 55 ss

Inestrosa, S. (2001). La religión como mediadora del sentido de la vida (Cuadernos de fe y cultura, No. 15). México: Universidad Iberoamericana, ITESO.

Ljungblad, M., (s/f a). B-P: Chief scout of the world. Versión electrónica tomada de www.scouts.org. Geneva: Organización Mundial del Movimiento Scout.

_____ (s/f b). Scouting: 100 years old in 2007. Versión electrónica tomada de www.scouts.org. Geneva: Organización Mundial del Movimiento scout.

López, M (2001). Educar la libertad. Más allá de la educación en valores. México: Trillas.

_____ (2003). Educación personalizante. Una perspectiva integradora. México: Trillas

_____ (2006a). Ambientes, presencia y encuentros. Educación humanista ignaciana para el cambio de época (Cuadernos de fe y cultura 21). México: Universidad Iberoamericana, Fideicomiso Fernando Bustos Barrena, Iteso.

_____ (2006b). Una filosofía humanista de la educación (2ª Ed.). México: Trillas.

Lucas, J. de S. (1996). Las dimensiones del hombre. Antropología filosófica. Salamanca: Sígueme.

Marcel, G. (2002). Obras selectas (vol. 1), Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Mardones, J. M. (s/f). Las condiciones culturales de la reconfiguración de la creencia (manuscrito).

_____ (2002), Educación y sociedad: sentido mediador de la educación. Extraído de http://www.accion-solidaria.org.

Márquez Muro, D. (1987). Lógica. Controversia sobre los universales (13ª Ed.). México: ECLALSA.

Menéndez, V., (2000). Iglesia y universidad en América Latina y orientaciones de la Iglesia y de la Compañía para la pastoral universitaria de AUSJAL (Cuadernos de Reflexión Universitaria 28). México: Universidad Iberoamericana.

Mounier, E. (1992). Obras completas (Vol. 1), Salamanca: Sígueme.

Moral J., Gervilla E., Sánchez A. &Warletta J. (1995). Pedagogía para la animación. Elementos teórico-prácticos (Plan de formación de animadores 3.3). Madrid: CCS.

Oficina Scout Interamericana (1995), Los objetivos educativos en el movimiento scout. Santiago de Chile: Oficina Scout Interamericana.

_____ (1998). Guía para dirigentes de manada. Un método de educación no formal para niños y niñas de 7 a 11 años. Santiago de Chile: Oficina Scout Interamericana.

_____ (2001), Guía para dirigentes de la rama scout. Un método de educación no formal para jóvenes de 11 a 15 años. Santiago de Chile: Oficina Scout Interamericana, Oficina Scout Europea, Oficina Scout Mundial.

Organización Mundial del Movimiento Scout (1998). Scouting: an educational system [version electrónica]. Geneva: Organización Mundial del Movimiento Scout.

_____ (2005). Renewed approach to program [versión electrónica en www.scout.org]. Geneva: Organización Mundial del Movimiento Scout.

Patiño, H. (1996). Reflexiones acerca de la creatividad. Hernández Magro, I. & Villegas P., Unidad, diversidad y conciencia. Introducción al problema del hombre. México: Universidad Iberoamericana.

Sartre, J. P. (1994). El existencialismo es un humanismo. México: Quinto Sol.

Scouts de Chile, Thomas, J., Llamados a la libertad. Lo que está en juego en toda formación cristiana. Santander: Sal Terrae.

Universidad Iberoamericana (s/f), Filosofía educativa, versión electrónica tomada de http://www.uia.mx/web/files/002.pdf. México: Universidad Iberoamericana.

Vaticano II (s/f). Documentos completos, de http://www.multimedios.org/docs2/d000916/p000001.htm

Villegas, P. (1996). El hombre: dinamismos fundamentales. México: Universidad Iberoamericana.

Zabalza Iriarte, J. (1982). El derecho, Tomás de Aquino y Latinoamérica. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.

Zin, J. (1960). Amenísimos y curiosos episodios. México: Editorial Don Bosco.

CONTENIDO

EL ESCULTISMO COMO PROPUESTA DE EDUCACIÓN HUMANISTA 0

INTRODUCCIÓN 1

1. LA EDUCACIÓN: UNA PASIÓN QUE SE CONTAGIA 4

1.1 Mirar al pasado para iluminar el presente 5

1.1.1 Una afortunada cadena de encuentros 5

1.1.2 Al andar se hace camino 12

1.2 Seres llamados a ser 18

1.2.1 Seres paradójicos, misteriosos, dinámicos 20

1.2.2 Un ser llamado a ir siendo más con y para los demás 22

1.2.3 Un ser que es mundo 24

1.2.4 Un ser que siendo responde al llamado de ser 28

1.2.5 Seres llamados a ser con, por y para los demás en el mundo 41

1.2.6 Seres de protesta y trascendencia 44

1.3 Educar: el arte de compartir apasionadamente que ser humano es posible 52

1.3.1 El punto de partida: dinamización de los procesos personales 57

1.3.1.1 Educar es cuestión del corazón 57

1.3.1.2 Educar es promoción de la metanoia 61

1.3.1.3 Educar es introducirse en el misterio 63

1.3.2 Educar: una acción comunitaria 65

1.3.3 Educar: un taller de vida 67

2. EDUCAR EN LA PASIÓN DE LA AVENTURA POR VIVIR: EL ESCULTISMO 71

2.1 Formar en el juego de la aventura: Robert Baden Powell 74

2.1.1 De militar a líder de un gran movimiento educativo 75

2.1.2 Educar, al estilo Baden-Powell 87

2.1.2.1 Propósito del escultismo 87

2.1.2.2 Autoeducación a partir del compromiso del propio joven 89

2.1.2.3 Educar con un programa de formación integral 95

2.1.2.4 Educar a partir del liderazgo y el compromiso 98

2.1.2.5 La aventura como ocasión para educar 99

2.1.2.6 Educar es la tarea del hermano mayor 103

2.2 Formar jugando en el inicio del siglo XXI 106

2.2.1 Definiciones y propósito educativo del movimiento scout 109

2.2.2 Un camino original: el método educativo scout 112

2.2.2.1 La ley scout y la promesa 114

2.2.2.2 Aprender haciendo 116

2.2.2.3 Sistema de equipo 118

2.2.2.4 Contacto con la naturaleza 120

2.2.2.5 Sistema progresivo de objetivos y actividades 121

2.2.2.6 Presencia estimulante y no interferente del adulto 123

2.2.2.7 Un marco simbólico 126

CONCLUSIÓN 133

GLOSARIO 136

REFERENCIAS 140

CONTENIDO 148