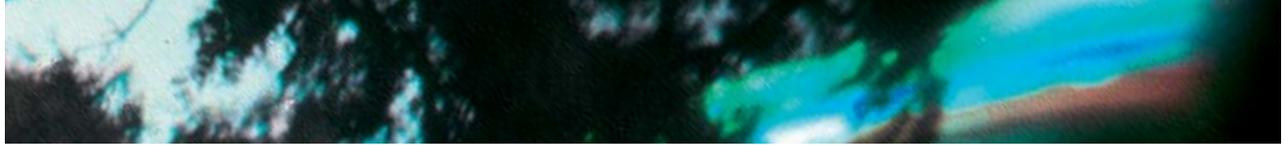




Quercus ilex, árbol singular de la Comunidad de Madrid, maravillosa encina de 18 metros de altura y 350 años de antigüedad. Amaneceres sobre el impresionante porte de la encina centenaria que preside el patio del Consejo en la calle Amanuel de Madrid. Debido a la larga exposición, los reflejos del sol aparecen entre sus ramas y permiten imaginar el haz de colores proyectado en el cielo. El efecto de la luz y la gama de azules intensos contrastan con las ramas monocromáticas y permiten definir sus bordes irregulares. Una apariencia que también percibimos en los elementos cotidianos que vamos reconociendo como los edificios que contempla la encina.

Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



PARTICIPAR, ¿PARA QUÉ?

WHY PARTICIPATE?

Victoria Camps Cervera

Doctora en Filosofía y catedrática

Resumen

Este artículo explora la interrelación entre la participación activa de estudiantes y familias en la educación, la educación sentimental y la equidad como elementos esenciales para una formación exitosa en una sociedad democrática. Subraya también la importancia de la docencia más allá de la transmisión de conocimientos, enfatizando la formación en valores y el desarrollo emocional.

Se destaca la educación cívica y ética en la construcción de una ciudadanía comprometida con el bien común y se señala la escuela como el lugar idóneo para hacer posible el espíritu comunitario.

La participación activa del alumnado y las familias se considera crucial para una educación efectiva, promoviendo la autonomía precedida de conocimiento e información, la creatividad y el aprendizaje auto-dirigido. Asimismo, integra la educación sentimental y el desarrollo de la ética personal en la búsqueda del desarrollo de habilidades emocionales, como la empatía y la resiliencia, fundamentales para el logro de relaciones saludables.

La educación para la equidad implica reconocer y valorar la diversidad, fomentando el respeto y la tolerancia. La participación activa en la comunidad educativa es esencial para lograr una educación igualitaria. Confianza, autonomía y mecanismos de evaluación efectivos son clave para su implementación.

El artículo acentúa la importancia de la formación y la personalidad de los docentes para la transmisión de la cultura y concluye evidenciando que la participación del alumnado contribuye a hacer efectivos los fines de la educación como derecho fundamental.

Palabras clave: Aprendizaje, comunidad educativa, desarrollo pleno de la personalidad, educación cívica, ética, formación, participación y emoción.

Abstrac

This article explores the interrelationship between the active participation of students and families in education, emotional education and equity as essential elements for a successful education in a democratic society. It also underlines the importance of teaching beyond the transmission of knowledge, emphasizing the formation of values and emotional development as well.

The article puts an emphasis on civic and ethical education in the construction of a citizenship committed to the common good and points to the school as the ideal place to make community spirit possible.

The active participation of students and families is deemed crucial for an effective education, promoting informed autonomy, creativity, and self-directed learning. It also integrates emotional education and the development of personal ethics in the search for the development of emotional skills, such as empathy and resilience, which are fundamental for the creating healthy relationships.

Education in equity implies recognizing and valuing diversity, fostering respect and tolerance. Active participation in the educational community is essential to achieve an egalitarian education. Trust, autonomy and effective evaluation mechanisms are key to its implementation.

The article emphasizes the importance of the training and personality of teachers in the transmission of culture and concludes by showing that student participation is a key element for said transmission.

Keywords: Learning, educational community, full personality development, civic education, ethics, training, participation and emotion.

«La educación pública no tiene nada que dependa de las circunstancias; su fin ha de ser el mismo en cualquier siglo: formar hombres virtuosos y lúcidos».

Diderot

Participación es una palabra imprescindible, un imperativo, una condición que ratifica la autenticidad del procedimiento democrático. El derecho a formar parte de los procesos que nos conciernen a todos es un pilar intocable de las organizaciones de un país democrático. El sistema educativo no es una excepción. En una democracia, la educación tiene que ser participativa. Negar dicha premisa es incurrir en una concepción autoritaria, dirigista, paternalista o doctrinaria de la educación, actitudes todas ellas incompatibles con los valores democráticos.

No se me oculta el simplismo del párrafo con el que acabo de comenzar este artículo. Conectar conceptos abstractos es muy fácil y a los filósofos se nos da bien, aparentemente todo cuadra. Parece evidente que, si democracia significa gobierno del pueblo, la participación tiene que estar implícita en todos los niveles de tal gobierno. Con el concepto de participación ocurre lo que es habitual con otros vocablos que usamos de continuo dando por supuesto que conocemos su significado cuando este es más complejo de lo que a primera vista parece. De entrada, es ingenuo valorar la participación sin detenernos en el contexto en el cual se produce. En nuestro caso, estamos hablando de tomar parte en el proceso de educar suponiendo que la educación, solo por el hecho de darse en el seno de una democracia, es a su vez democrática. No podemos dar por buenas sin más consideraciones generales como si fueran premisas indiscutibles. Se trata de analizar una institución concreta, la de la educación, y ver qué función cabe asignar a la participación del alumnado en la tarea que dicha institución lleva a cabo. Empecemos por precisar qué entendemos por educar ya que ese es el marco conceptual en el que queremos ubicar la participación y, por extensión, la democracia.

A esa vinculación fácil y simple de democracia con participación hay que añadir la evolución que ha tenido en los últimos decenios el sistema educativo, la cual favorece la adopción de una perspectiva favorable a los métodos participativos. Por oposición a procedimientos que, en nuestros pagos, no son tan lejanos, la nueva pedagogía instaura desde hace unos decenios una visión de lo que debe ser la educación que aboga por la participación activa de la infancia y la juventud, como también de la familia, en el proceso educativo.

En principio, la idea no es desechable. Educar es extraer de la persona lo mejor que pueda dar de sí,

según la etimología del vocablo *e-ducere*, y de las formas de hacerlo depende en gran parte el éxito o el fracaso de la educación. Ver a docentes y alumnado como agentes que colaboran en un mismo proceso, en lugar de dividirlos en un estamento activo que actúa sobre otro estamento pasivo, puede ser más eficaz y mejor –más democrático– que cualquier otra perspectiva. ¿Por qué no aceptar, pues, como buena la premisa de que la educación tiene que ser participativa si quiere ser democrática?

1. Los fines de la educación

Más allá de la definición etimológica de educar, a la que acabo de referirme, creo que lo fundamental al enfrentarnos a la educación y a cómo educamos ha de consistir en preguntar cuál es la finalidad de una institución que garantiza uno de nuestros derechos fundamentales. No demos por supuesto que sabemos para qué educamos. Las sociedades cambian y con ellas sus prácticas; no se trata de poner en cuestión el objeto de la educación, sino de precisarlo a la luz de los nuevos problemas y necesidades.

La Constitución española es clara. Afirma que el objeto de la educación es «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». De acuerdo con tal definición, el fin básico de la educación es la formación moral de la persona, lo que los griegos denominaron la construcción de un *ethos*, un carácter, una manera de ser y de actuar que, en nuestro tiempo, ha de tener como referencia constante la convivencia entre las personas y los derechos y libertades fundamentales. Formar al individuo para ser libre, enseñarle a ejercer su autonomía responsablemente es otra manera de expresar el mismo objetivo. Puesto que vivimos en sociedades liberales, la educación ha de proponerse como fin último la adecuación de la persona a ese mundo de libertades que la constituye, libertades que han de saber equilibrarse con otros valores igualmente fundamentales, como lo son el de la igualdad, la convivencia pacífica o el respeto mutuo.

Al fin enunciado no se llega sin la transmisión de una serie de conocimientos y la habituación a una serie de prácticas. Ni los conocimientos más teóricos e instrumentales ni los comportamientos prácticos se adquieren sin la voluntad expresa de inculcarlos. Nadie nace sabiendo leer y escribir, ni conociendo las reglas de la matemática, ni tampoco existe una predisposición innata hacia el respeto, la solidaridad o la convivencia pacífica. Todo hay que enseñarlo y aprenderlo y los medios para que ese aprendizaje prospere son tanto la institución familiar como la escuela, sin menoscabar el papel que tendrá el contexto social en su conjunto en la formación de la infancia y la juventud.

A raíz de lo dicho hasta aquí, una de las primeras observaciones que surge es que la idea de que *el objeto de la educación es la formación moral de la persona* está más ausente que presente en el desarrollo del proceso educativo formal, es decir, el que tiene lugar en la escuela. Desde que vivimos en un régimen democrático y en un estado laico o, para ser más precisos, aconfesional, todo lo que está relacionado con la moral o con la ética parece no pertenecer a las obligaciones principales que asume la escuela. Aunque es evidente que para dar clase y transmitir conocimientos hay que disciplinar el carácter del alumnado, enseñarles a escuchar, a respetar al maestro o profesor y a respetarse entre ellos. La formación de la persona no deja de ser vista como una tarea instrumental, un medio imprescindible para conseguir lo más importante, que es la adquisición de unos conocimientos necesarios para que la infancia y la juventud se integren como adultos en la sociedad. Eso es lo que mayormente regula la legislación educativa: los currículos de las distintas etapas que incluyen, eso sí, valores morales, pero como un conocimiento más que toda la ciudadanía debe hacer suyo.

Una segunda observación, que hay que tener en cuenta de cara a la pertinencia y a la concreción del sentido que debe tener la participación del alumnado en el proceso educativo, es que la expresión quizá más destacada al examinar los fines de la educación, “educar para ser libre”, no siempre se ha entendido adecuadamente, en especial en los últimos tiempos. La tendencia de la nueva pedagogía a subrayar el valor de la espontaneidad infantil lleva a la identificación fácil del “educar para la libertad” con un “educar en la libertad”, que es algo radicalmente distinto. Tanto si entendemos que educar es extraer de la persona lo mejor que puede dar, como si entendemos que es una guía o dirección para llegar a ser un buen ciudadano, la libertad no es, en principio, un atributo del individuo sobre el que se ejerce la educación, es el objetivo para llegar al cual hacen falta normas, reglas, directrices, disciplina, hábitos. De la misma forma que el uso del lenguaje, en el que el niño o la niña se inicia, presupone unas reglas cuya ausencia o negligencia impediría la comunicación, el comportamiento en su conjunto debe ajustarse a una manera de ser que tiene que inculcarse expresamente. Transmitir conocimientos, modelar el carácter, infundir hábitos de trabajo y estudio, establecer criterios para distinguir el bien del mal, todo presupone unas pautas de comportamiento que el alumnado desconoce y el profesorado, además de conocerlas mejor, las asume como válidas.

No es aventurado afirmar que el factor más valioso de la escolarización obligatoria radica en el hecho de que introduce al niño o a la niña en un espacio inédito, distinto al familiar. En la escuela, el niño ya no es único, pierde protagonismo, se mezcla indistintamente con otros y se inicia en eso que Berger y Luckman

llaman «socialización secundaria», a saber, empieza a darse cuenta de que su mundo, el mundo que ha conocido hasta entonces, no es el mundo, que el mundo en general es mucho más variado y heterogéneo de lo previamente percibido. Este choque con una realidad más amplia es a la vez doloroso y atractivo, dos aspectos que no deben obviarse porque ambos enriquecen la formación de la persona.

La escuela es una comunidad que, como se desprende de dicho vocablo, cumple la misión de desindividualizar a la persona. Es el escenario idóneo para la toma de conciencia de las diferencias entre unos individuos y otros, diferencias que, sin embargo, no han de servir para la división y el conflicto, sino que han de hacer posible el espíritu comunitario, la experiencia de encontrarse comprometidos con una empresa común. Es un defecto de la escolarización que esta acabe siendo elitista o reproduciendo guetos sociales, que no consiga mezclar realmente las distintas realidades que tendrán que convivir en la misma sociedad. El ideal de una escuela pública, la misma para todos y todas, incluye ese objetivo, aunque inevitablemente tropieza con una realidad que discrimina y separa. Hemos corregido considerablemente la escuela de mi niñez, que diferenciaba sin escrúpulos a los pobres de los ricos, pero la voluntad de unir a unos y a otros en un intento de conseguir de verdad igualar las oportunidades o las capacidades, sea cual sea la condición de origen, es un reto cuyo logro nunca será plenamente satisfactorio.

2. ¿En qué sentido la educación tiene que ser participativa?

En la empresa educativa se encuentran dos colectivos cuya relación es por naturaleza asimétrica. El educador enseña y el educando aprende. Nadie negará que esa es la función básica de docentes y alumnado. La asimetría entre ambos colectivos no obsta, sin embargo, para que los profesionales de la educación o de la enseñanza no tengan muy claro que el proceso de educar es, a su vez, un aprendizaje continuo, no solo para el alumnado, sino también para quienes enseñan. Los que, como yo misma, hemos dedicado nuestra actividad profesional a la docencia, en cualquiera de los niveles educativos, sabemos muy bien que la clase o el aula son tanto el espacio en el que uno intenta desplegar su saber y transmitirlo, como la ocasión de que dicho intento se vea constantemente obstaculizado por las propias limitaciones. Uno no se da cuenta realmente de lo que sabe hasta que trata de explicarlo en una clase y comprueba que lo logrado no ha sido tan exitoso como debiera. Dicha constatación mil veces experimentada hace que la actividad de enseñar sea a su vez el mayor estímulo para continuar estudiando y aprendiendo con el objetivo de mejorar en el empeño y obtener resultados más satisfactorios. Hay ahí un nivel elemental de participación que suele



obviarse como si, por el contrario, la participación tuviera que ver más bien con procurar evitar al máximo la asimetría entre quien habla y quien escucha, o entre quien enseña y quien está allí para aprender. Diría que, incluso en la hoy tan denostada clase magistral, el receptor tiene una función participativa en la medida en que con su atención o con la falta de ella le está diciendo al profesor que su discurso merece o no ser escuchado.

Me temo, sin embargo, que la referencia a la participación del alumnado no tiene que ver en primer término con ese esfuerzo por retener la atención y el interés. Tampoco creo que se la sitúe en una especie de puesta a prueba constante del alumno con el fin de comprobar si “se sabe la lección” o si interviene contestando a las preguntas o insinuaciones que el docente plantea. Ojalá me equivoque, pero tiendo a pensar que la expresión “saberse la lección” es de lo más anacrónica, tanto como lo fue en tiempos recitar la tabla de multiplicar o una poesía.

Las referencias aludidas son anticuadas porque precisamente la participación del alumnado parece dirigida sobre todo a romper una distancia excesiva entre quien tiene la misión de enseñar y quien está en situación de aprender. Los intentos de acabar con el aula tradicional, de alumnado supuestamente pasivo sentado ante un profesor o profesora subido a una tarima, persiguen el objetivo de que el estudiante adquiera voz y se sienta agente del saber que adquiere. Es lo que se infiere, por lo menos, de la lectura de los currículos que desarrollan la última ley de educación, la LOMLOE. Uno de los apartados que se repite en todos los niveles, de infantil a bachillerato, se refiere, por ejemplo, a lo que llaman “situaciones de aprendizaje”, un sintagma que, si llego a entender su sentido, alude a la puesta en escena de una suerte de aprendizaje autónomo consistente en programar tareas o actividades que conviertan al alumnado en autor de su propio aprendizaje por la vía de la motivación, la creatividad, el desafío. Es decir, el supuesto del que se parte es que los niños, niñas y jóvenes han de contribuir activamente en el proceso educativo, y que esa condición de agentes de su propia educación no es compatible con la participación tradicional “dirigida” por un profesional y ejecutada a través de clases, pruebas y exámenes, medidas todas ellas que relegan al alumnado a la condición de mero receptor pasivo. Como dice uno de los artífices de la nueva pedagogía, Aldo Tonucci, la participación hay que vivirla, algo que no parece compatible con el significado clásico de enseñar.

En el origen de las conclusiones a las que llega la última reforma educativa está el ya muy asentado menosprecio de los contenidos (las asignaturas) por un aprendizaje que se sostiene, no tanto por lo que

se transmite, sino por el valor de los procedimientos empleados. Me refiero al “aprender a aprender” como objetivo que desplaza a la enseñanza supuestamente tradicional para instalarse en nuevos métodos de aprendizaje. Sirva de muestra este párrafo de un profesor de Ciencias de la Educación alineado entre los artífices de la nueva pedagogía: «Educar no es transmitir datos, información, ni siquiera conocimientos, se trata sobre todo de formar personas que sean capaces de aprender a aprender». Es obvio, como dice Ricardo Moreno, cuyo libro recoge esta cita, que al alumno hay que darle las herramientas necesarias para que en el futuro sepa espabilarse e ir aprendiendo por sí mismo cuando ya no esté bajo la tutela del profesorado. Pero para ello, los datos, conocimientos e información que ha puesto en sus cabezas el profesor o profesora son imprescindibles.

Una de las dificultades que preocupa a la nueva pedagogía en una medida desproporcionada es la falta de motivación del alumnado, algo que, pensándolo bien, no puede sino ser inherente al deber de aprender. Ya me he referido previamente al tipo de comunidad de la que entra a formar parte el niño o niña al ser escolarizado, una comunidad que no puede evitar ejercer sobre él o ella una cierta coacción a fin de poder cumplir con los fines de la educación, entre los cuales están la convivencia, el respeto mutuo y el buen ejercicio de la libertad. Nada de esto se lleva a cabo sin una cierta constricción que provoca rechazo. No querer aceptarlo lleva a despreciar el valor de la disciplina como un instrumento innecesario y a ensalzar en su lugar el valor del juego como el marco idóneo para hacer atractivas las enseñanzas. La necesidad de imaginar motivaciones varias trata de compensar la dificultad de mantener al alumnado atento. Una dificultad, sin duda, pero que hay que combatir para enseñar a atender, no para diluir esa obligación y convertirla en una oferta de entretenimiento. Recuerdo que en una de las últimas conferencias que di en un colegio mayor de Madrid —es decir, a un público de estudiantes universitarios—, me advirtieron de entrada que no me alargara más de treinta minutos en mi charla pues, añadieron, «es el máximo de atención que podemos esperar del alumnado sin que empiece a toser, reírse, incordiar o contemplar las musarañas.» O sea, la atención deja de ser una capacidad que hay que adquirir para adecuar la actividad del profesorado a los mínimos niveles que se consiguen.

Todo forma parte de lo mismo. Si se renuncia a disciplinar a la infancia porque se parte de la premisa de que la coacción es inaceptable y porque se supone que de la mera autonomía del niño o niña se puede extraer casi todo lo conveniente para su educación, será difícil conseguir que se habitúe al silencio y al recogimiento imprescindibles para el estudio, habrá que contar con que el déficit de atención es casi

una enfermedad que hay que combatir como tal, y que solo a través de la diversión es posible transmitir algo. Subvertimos del todo la función de educar si le quitamos esa “imposición” de unas actitudes que van parejas a la maduración de la persona. Es más, nos equivocamos al pensar que la infancia no es capaz de valorar que hay un clima adecuado para el aprendizaje. A la escuela no se va solo a jugar, como lamentaba mi nieta, en 1.º de primaria, diciendo que aquello «no era una escuela, era un *chiquipark*».

No quisiera que se dedujera de lo que vengo diciendo que la participación del alumnado en el proceso educativo sea una mala idea. Lo es si se reduce a un método con el propósito de encomendarle al alumno una función que no es la suya. Una cosa es hacerle ver que está participando en una empresa común con la que debe comprometerse; otra —como advierte Gregorio Luri— que se parta del supuesto de que el niño aprende mejor a resolver un problema si participa directamente en su resolución que si se deja dirigir por el saber del docente. Hay una tendencia innegable (y también criticada sabiamente por ciertos sectores) en la evolución de los modelos educativos que conduce a priorizar los métodos y los procedimientos (cómo se enseña) sobre los contenidos (qué hay que enseñar), ignorando que, sin información, sin conocimientos, sin contenidos, el procedimiento sobra porque actúa en el vacío.

3. La crisis de la educación

La educación está en crisis desde hace tiempo. No da resultados satisfactorios y la tarea de educar se vuelve más compleja a medida que se extiende el derecho a la educación. No es lo mismo educar a una elite que educar a todos y todas por igual para dotarlos de las mismas oportunidades. Por otra parte, la educación es fácilmente ideologizable, siempre lo ha sido; el error está en querer eliminar la ideología del pasado con otra ideología, es decir, con una dogmática, en lugar de tratar de corregir las deficiencias que, con ayuda de los agentes educativos, se van detectando. Si pensamos que los problemas de la educación se resolverán aplicando una serie de procedimientos didácticos y que alguien está en posesión de ese saber metodológico por lo que hay que seguir servilmente sus directrices, estamos cayendo en los errores de antaño. Son los docentes, las direcciones de los centros y los que viven el día a día de la escuela quienes han de dirigir las reformas sobre la base de una evaluación continua que analice sus éxitos y fracasos. Sin embargo, lo que menos parecen haber tenido en cuenta las reformas educativas es la importancia de la autoridad del profesorado que, a fin de cuentas, es el artífice principal del proceso educativo.

Este es el punto en el que Hanna Arendt centra su crítica de la educación en un excelente texto, pu-

blicado en Estados Unidos en 1954, que no me canso de citar desde la primera vez que lo leí. *La crisis de la educación*, título del ensayo, deriva de un afán de nivelación de las desigualdades y de borrar las diferencias entre la infancia y los adultos, un afán impropio que, además, se ha hecho a expensas de la autoridad del profesorado. A su juicio, lo ocurrido con la educación se explica a partir de estas tres ideas:

- 1) El reconocimiento de que existe un mundo de la infancia, en el que los niños y niñas son autónomos y los adultos deben dejar que se gobiernen por sí mismos. Se ha incluido a los menores en el proceso de emancipación que ha conseguido dar voz a colectivos como el de las mujeres o los trabajadores y dotarles de la dignidad que merecen. Pero la infancia pertenece a otra categoría, distinta de la de los adultos. La infancia necesita protección y resguardo precisamente para acceder al estado adulto. Al concentrarse en el bienestar del niño y de la niña, la educación no ha percibido la diferencia y ha fracasado.
- 2) Por influencia de la psicología moderna y de la filosofía pragmatista, específica de Estados Unidos (cuyo mentor a propósito de la educación es John Dewey), la pedagogía se ha convertido en una ciencia de la enseñanza centrada en la práctica y liberada totalmente de la materia a enseñar. Ello ha llevado al menosprecio de la formación del profesorado en sus respectivas disciplinas, especialmente en el caso de la educación secundaria. El profesor ha perdido autoridad como experto en su materia específica.
- 3) La tercera idea, derivada asimismo del pragmatismo, es que solo llegamos a saber lo que sabemos hacer por nosotros mismos. La sustitución del aprender por el hacer. No hay que inculcar saberes “muertos”, sino un “saber hacer”. Concomitante con dicha idea es la sustitución del trabajo por el juego. Así, las lenguas no se aprenden con la gramática y la sintaxis sino sencillamente hablando.

Las tres ideas han tenido una consecuencia clara: ralentizar la entrada del infante en el mundo adulto. El mundo infantil se erige como un absoluto, independiente y al margen del de los adultos. La educación deja de tener la finalidad de preparar para la vida adulta.

Como buena filósofa, a partir de las consideraciones anteriores, lo que Arendt se pregunta es en qué ha contribuido el mundo moderno a provocar dicha crisis de la educación, cómo ha sido posible actuar durante tanto tiempo en un sentido contrario al sentido común. Se pregunta también cómo extraer de la crisis de la educación una reflexión sobre el papel que esta debe tener en una sociedad civilizada.

La respuesta que aporta a sus preguntas va dirigida a enfatizar una de sus teorías más reiteradas a lo largo de su obra: el problema fundamental de nuestro tiempo es la falta de responsabilidad, que conduce a la dejación de autoridad que tiene el adulto con respecto a la educación o con respecto a la infancia. La función de la escuela es introducir al menor en el mundo y, al hacerlo, responsabilizarse del mundo al que el adulto representa. Si el adulto no asume dicha responsabilidad por el mundo en el que ha colocado a la infancia, renuncia a su autoridad. Es más, la relación con la infancia nos compete a todos, no podemos dejarla solo en manos de pedagogos. A los adultos en general nos corresponde mostrar nuestro mundo a los más jóvenes, el mundo que hemos heredado y hemos ido construyendo. A las generaciones que nos siguen, por el contrario, les corresponderá hacerse cargo de reformar e innovar, si así lo consideran, lo que se les ha transmitido.

Así entendida, la tarea del educador es dura, reconoce Arendt, porque es conservadora. Pero es que la educación no puede dejar de ser conservadora porque no se educa sin conservar la tradición, ya que el educador es el vínculo entre lo viejo y lo nuevo, la educación tiene que respetar el pasado. La idea de lo nuevo es central en la filosofía de Arendt. Pero lo nuevo, añade ella misma, es patrimonio no de los adultos, sino de las nuevas generaciones. Los que tienen la misión de educar han de conseguir que los más jóvenes no se vean rechazados del mundo sin, al mismo tiempo, hurtarles la posibilidad de hacer algo nuevo, prepararlos para renovar un mundo común.

Esa afirmación de que la función de los adultos es conservar el pasado y ponerlo en manos de los más jóvenes a quienes, en todo caso, les corresponde la función de reformar y construir el futuro, no es la que se deduce de ciertas propuestas pedagógicas que subvierten la relación tradicional entre enseñar y aprender. Una relación en la que, si se entiende adecuadamente, no hay que dudar en darle el protagonismo a quien enseña ni en atribuir al aprendizaje virtudes como la perseverancia, la diligencia, el esfuerzo, la aplicación al estudio, la autodisciplina o lo que hoy llamamos resiliencia. Virtudes todas ellas pedagógicamente valiosas, pero nada explícitas en los nuevos principios metodológicos de la pedagogía. La jerarquía entre profesorado y alumnado debe mante-

nerse y no ponerla en duda con el argumento de que es poco democrática, pues ninguna sociedad democrática prescinde de las jerarquías. Si no llegamos a distinguir el lugar que debe ocupar cada uno, caemos en el error que denuncia Arendt: pretendemos dar una voz a la infancia que aún no le corresponde, que le corresponderá cuando entre en el mundo adulto, pero para eso hay que educarla, para que ese acceso sea lo más satisfactorio posible. Si nos cargamos lo que en definitiva es la autoridad del docente, nos cargamos la educación en sí misma, como bien hace notar Ricardo Moreno: «¿Para qué sirve la autoridad de los padres? Pues para educar a los hijos. ¿Por qué es necesario educar a los hijos? Para que puedan en el futuro prescindir de la autoridad de los padres». Y no es una contradicción: «Solo obedeciendo se puede llegar a prescindir de la autoridad de quien tiene el deber de mandar. Solo obedeciendo a la ley llegaremos a ser libres». Lo dijo Kant.

4. Educar para la igualdad

Si los fines de la educación se resumen en uno solo que es el de educar para la libertad, dicho fin es mero formalismo si no se parte del supuesto de la universalización de la educación cuyo cometido es hacer a las personas más *iguales*. El derecho a la educación es un derecho universal, el primero que se reconoció entre los llamados derechos sociales derivados del principio de igualdad. Una de las funciones de un sistema de educación pública es corregir las desigualdades económicas, sociales y culturales, ofreciendo formación y oportunidades a las más desiguales. Este propósito fue perfectamente recogido por la LODE y ratificado por la LOGSE al extender la educación obligatoria a los dieciséis años. Y no es de extrañar que, junto a la extensión del derecho a la educación, apareciera un gran problema que no sabemos resolver: el del fracaso escolar.

Muchas de las innovaciones pedagógicas experimentadas desde entonces se han concentrado en el propósito de atender a la diversidad del alumnado por medio de la llamada “educación comprensiva”, un principio muy loable, pero que añade un sinfín de dificultades a la misión de enseñar, especialmente en un país como el nuestro, que no se distingue por ir en cabeza de una aportación presupuestaria suficiente para abordar las situaciones de desigualdad que



van apareciendo. Precisamente porque la complejidad es mayor, se hace necesario dotar a los centros y a los docentes de más expertos e instrumentos para atender a la diversidad de situaciones y problemas que derivan de una realidad social cada vez más plural y heterogénea.

Conseguir una escuela que actúe de ascensor social y que sea lo más igualitaria posible es una misión de la comunidad educativa en su conjunto. No es un logro automáticamente derivado del reconocimiento del derecho a la educación. Es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa incluido el alumnado, al que hay que hacer especialmente sensible a la desigualdad. Los niños al ser escolarizados caen en la cuenta de algo que en la estrecha comunidad familiar no podían percibir: que su mundo y el de los otros es distinto. Lo que han de aprender a ver es que la desigualdad no es un hecho inevitable, sino una injusticia que hay que remediar.

Hay mucho que enseñar a este respecto aprovechando las situaciones de dominación y discriminación que se viven en el día a día de la escuela. Hay que reconducir la reacción espontánea del niño a rechazar al que no es como él. Las faltas de respeto entre alumnos, el acoso cada vez más descarnado, la burla, la desconsideración hacia el menos favorecido deberían ser actitudes firmemente reprimidas y tachadas de intolerables. Para atender a la diversidad de un modo apropiado, hay que aprender a distinguir entre la desigualdad y la diferencia. Si la primera es injusta, las diferencias deben ser aceptadas; el principio de igualdad solo va dirigido a borrar las diferencias injustas.

El niño debe aprender todas estas cosas, no desde consideraciones teóricas ni como asignaturas o competencias a añadir al currículum, sino haciéndole partícipe de una comunidad que se rige por unos valores éticos que son imperativos. Así se enseña el civismo, como compendio de todas las virtudes que debe adquirir un ciudadano demócrata, obligando a las personas a comportarse cívicamente. Aristóteles explicó muy bien que la ética no se enseña como las demás materias, sino con la práctica, la reiteración de hábitos, el esfuerzo repetido. Es ahí, en la formación moral o cívica, donde la participación del alumnado podría tener un papel más relevante siempre bajo la égida de la autoridad del adulto que le enseña a discernir lo que se debe y lo que no se debe tolerar.

Participar en el ámbito escolar no puede ser algo restringido a la toma de decisiones colectivas a propósito, por ejemplo, del lugar para ir de excursión o del museo que hay que visitar. Como explica Joan Manuel del Pozo, «hay una participación que es anterior a los órganos de decisión, que es la participación efectiva en los valores y responsabilidades educadoras que pertenecen a cada uno: a las familias, por un

lado, pero también a los docentes y alumnos, que no participan en órganos de decisión, sino en el día a día de las aulas, los pasillos, los patios. Participar, desde este punto de vista, es mucho más que tener voz y voto en órganos colegiados: es simplemente vivir de manera integral, activa y comprometida los procesos propios del colectivo, la comunidad escolar en este caso».

Claro está que para que dicha forma de participación pueda realizarse, a los centros educativos hay que otorgarles una confianza que la burocratización administrativa se empeña en negarles. Los centros educativos no pueden ser agregados de personas cada una de las cuales hace su trabajo prescindiendo del resto de agentes. Ni seguramente es buena la proliferación de expertos a los que se adjudica el tratamiento y resolución de las lacras que van apareciendo. Los llamados proyectos educativos de centro deben serlo de verdad y abordar con valentía los problemas de convivencia, de orden, de organización y de fracaso que cada centro registra. Mariano Fernández Enguita plantea que para recuperar la fe en la institución escolar hacen falta tres cosas: un control y una inspección real y efectiva, con consecuencias en el caso de que haya incumplimiento; incentivos para las personas o los centros que cumplen sus objetivos; una cultura consistente en saber lo que hay que hacer y verse acompañado por el conjunto de la comunidad cuando las cosas se hacen bien.

Son muchos los retos globales a los que se enfrenta la humanidad cuyo abordaje requiere un cambio de costumbres: el desarrollo sostenible, el cambio climático, la revolución digital, los movimientos migratorios. Propiciar ese cambio es también cometido de la educación familiar y escolar y no hay mejor forma de llevarlo a cabo que haciendo partícipe a la infancia y la juventud de las exigencias que derivan de una nueva forma de vivir menos individualista, más solidaria y menos hedonista. La consigna presente en la ordenación de enseñanzas mínimas derivada de la LOMLOE de que hay que formar el espíritu crítico no es una tarea banal. Es, precisamente, lo que posibilita la transición a una mente madura, capaz de pensar por sí misma, de actuar con libertad. Existen iniciativas escolares que estimulan actividades por las que el alumnado entra en contacto con el desastre ecológico, la inmigración, la discapacidad y tantos otros temas problemáticos de nuestro mundo. Son esas actividades formativas, en las que el alumnado se implica muy directamente, las que revuelven la conciencia y ejercitan en la crítica de un mundo deshumanizado.

Pero aquí hay que insistir otra vez en que la madurez moral o la conciencia autónoma no se forman si no van precedidas de conocimiento e información. Una conciencia autónoma es una mente ilustrada, como explicó Kant. El pensamiento crítico se desa-

rolla a partir del conocimiento de las causas de lo que ocurre, de un análisis conceptual y un razonamiento rigurosos. No es una acumulación apresurada de opiniones sin fundamento.

5. La educación sentimental

La inteligencia emocional se ha convertido en un apartado imprescindible de la educación. Pese a que se ha criticado mucho esta nueva moda, si sabemos entenderla bien, no creo que sea solo un recurso pasajero. Llamar la atención sobre la importancia de las emociones y los sentimientos era necesario cuando el énfasis puesto en la razón sacrificó la importancia de los afectos incluso para el ejercicio de la racionalidad. La llamada razón pura no es más que un simulacro kantiano que, como el mismo filósofo reconoció, no funciona en la práctica si no la estimula el sentimiento. Por lo que hace a la educación, la docencia no es factible si no pasa por conocer al educando y ver cómo reacciona afectivamente ante lo que recibe en la escuela por parte de maestros y compañeros. Los afectos infantiles deben ser moldeados y adaptados a fin de que el niño se encuentre bien consigo mismo y entre los demás. A su vez, los sentimientos son el móvil que nos hace actuar, pues no basta saber que hay comportamientos incorrectos, sino sentir vergüenza cuando estos se producen, especialmente si el agente en el que se encarnan es uno mismo. La diferencia teórica y abstracta entre el bien y el mal no es suficiente para inclinarnos hacia el bien y evitar el mal; hay que querer, estimar o apreciar el bien y detestar el mal desde la visceralidad. Hace falta voluntad, la cual también se educa, ya que es un aspecto ineludible de la educación moral de la persona.

La incorporación de la inteligencia emocional al proceso educativo no tiene solo como finalidad corregir una concentración equivocada en el valor del coeficiente intelectual de las personas, como si ese fuera el factor preminente a la hora de potenciar capacidades o habilidades. Saber relacionarnos con los demás, tener autodominio, controlar los impulsos, perseverar, empatizar con los que sufren, respetar al superior y al igual, son rasgos del carácter que tienen un componente emotivo claro cuando el individuo los interioriza y se siente mal si no se practican. Hay que contar con las emociones, tanto para corregirlas como para fomentarlas, lo cual significa que tienen un lugar importante en la concepción de la ética. No hay que olvidar que Daniel Goleman encabeza su famosísimo libro con una cita de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles: «Cualquiera puede enfadarse, eso es muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo».

Uno de los filósofos que supo integrar las emociones en la ética (él las llamaba afectos) fue Spinoza.

A diferencia de la mayoría de los filósofos que veían los afectos como un estorbo para llevar una vida ordenada, Spinoza piensa que forman parte de nuestro ser, son expresiones del deseo que nos mueve a actuar. El amor, el miedo, el odio, la envidia, la compasión, la ira, no son vicios —dice—, son «afecciones del alma» que nos pertenecen como humanos. Lo que hay que hacer es conocerlos, averiguar sus causas y, si es preciso, reconducirlos; algunos deben ser reprimidos, otros deben ser potenciados, en función de que contribuyan o no al bienestar de uno mismo y del conjunto de la sociedad. Efectivamente, esto es lo que la educación debería hacer con las emociones: discernir hasta qué punto deben ser cultivadas o reprimidas. Todas las emociones son, en principio, afecciones espontáneas e incontrolables por parte del sujeto quien, gracias a la reflexión y al razonamiento, puede ir viendo si es bueno potenciarlas y convertir las en sentimientos más permanentes. El miedo a la oscuridad es habitual en un niño hasta que descubre que carece de causa real y lo desecha; la indignación es la reacción inmediata ante una ofensa que, una vez considerada con calma, puede llevar a desconsiderar el enfado por inconveniente, ridículo o inútil; la vergüenza puede estar causada por prejuicios sociales inadmisibles, pero también puede ser la reacción adecuada a una acción que solo merece reproche. Vale la pena leer la *Retórica* de Aristóteles, donde el filósofo hace un análisis detallado de las emociones más habituales, no para descartarlas, sino para hacer ver en qué condiciones es conveniente sostenerlas.

Puesto que la motivación es actualmente uno de los elementos más preocupantes del proceso de educar, la gestión o el gobierno de las emociones tiene que ser parte importante de tal cometido. Hay que tener claro qué emociones contribuyen a formar individuos fuertes, valientes, con criterio para actuar como se debe, responsables y cívicos. Aprender a sentir miedo, indignación o vergüenza, cuando así lo exigen las creencias morales, es una tarea larga pero necesaria para la convivencia democrática y que no puede ser obviada como una de las tareas de la educación.

Es cierto que no es solo la escuela la que debe hacerse cargo de la educación sentimental de la infancia; la familia es un agente tanto o más importante y es buena la complicidad entre una y otra, cosa que no siempre ocurre. No solo la familia y la escuela, sino todo el entorno social debería cooperar en el reconocimiento de una serie de valores innegociables que hay que mantener en el lugar más alto de la jerarquía de las motivaciones sociales. Que eso está lejos de ser así no es una noticia nueva. Las sociedades conformadas por la ideología ultraliberal y por la economía de consumo fomentan los deseos individuales, entienden que en ellos reside el gran valor de la libertad, y no han conseguido construir un *ethos*, un subsuelo moral favorable al buen funcionamiento

de la democracia, de la convivencia pacífica y de la búsqueda del bienestar para todos.

Aunque la escuela tiene aquí un papel primordial, hay que insistir en que no se le puede pedir solamente a esta institución que corrija los desmanes del ultraliberalismo; pero, a su vez, también hay que pedirselo. Siempre he pensado que la educación ha de ir a contracorriente, precisamente para conservar los valores que tradicionalmente hemos ido consensuando aunque no haya habido demasiada voluntad por parte de nadie de llevarlos a la práctica. Este es el sentido, creo, de la alerta de Arendt ante la irresponsabilidad de los educadores con respecto a la transmisión de un mundo que merece ser conservado.

Si el profesorado hace suya esa obligación de acompañar al alumnado en el gobierno de las emociones, sin duda ahí tendrá un lugar importante la participación. No la participación consistente en un superficial intercambio de opiniones sobre el último escándalo, sino la participación sostenida que consiste en dejar claro que determinadas formas de actuar que se aceptan como inevitables nunca deberían ser aceptadas ni nadie debería complacerse en ellas. Así es como entendió Aristóteles el cultivo de las virtudes, como una segunda naturaleza que conforma la personalidad del individuo y hace de él una persona respetuosa, valiente, templada, equitativa, compasiva, generosa, moralmente adulta. Nadie nace siendo una persona virtuosa, educada o cívica; se aprende a serlo no a base de teorías, sino con la práctica, con respuestas a casos concretos, conformando una manera de ser que acabe deshabitando al sujeto con respecto a las reacciones emotivas inconvenientes para la convivencia y habituándole a tener los sentimientos adecuados para convivir en paz. Esa práctica en la que se ama la concordia y se desprecia el odio, hay que vivirla, sentirla como buena, respirarla en el clima en que uno es educado. Al docente o al educador le corresponde la obligación de cultivar ese ambiente suscitando para ello la complicidad del educando.

¿Cómo? La respuesta es que no hay fórmulas ni métodos para hacerlo. Hemos visto que el acoso, cada vez más frecuente en las aulas, no se combate únicamente activando unos protocolos. Las metodologías no corrigen los vicios. Tampoco lo hace el razonamiento puro. Hay que remover los sentimientos

a fin de suscitar las reacciones pertinentes. Si somos un compuesto de razón y emoción, el objetivo es que la emoción esté al servicio del uso de la razón, y no al contrario.

Sócrates supo enseñar que la educación es un proceso mayéutico, un cuestionamiento constante y dialógico que consiste en hacer aflorar la ignorancia de quienes creen saberlo todo y saben muy poco, o están equivocados al creer que es bueno y justo lo que no lo es. Condorcet, en *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, dice sobre la instrucción que «no se trata de someter cada generación a las opiniones y a la voluntad de la generación anterior, sino de instruir las cada vez más, con el fin de que cada uno se haga cada vez más digno de gobernarse con su propia razón». Apoyándose en los filósofos ilustrados, leemos en *Escuela o barbarie* que «Educar en el contexto de una escolarización masiva y obligatoria, implica el acompañamiento total del sujeto en la escuela, que abarca desde la función de instruir (cada vez menos) hasta la de formar en valores con el fin de crear un determinado tipo de personalidad, conciencia o ciudadano».

La corriente imparable de la nueva pedagogía, que desdeña el conocimiento por sí mismo y lo sustituye por unas competencias y unos procedimientos de difícil comprensión es, en gran parte, culpable de la distinción, que nunca debió producirse, entre instruir y educar. Se han levantado ya muchas voces contrarias a separar ambos conceptos, la más autorizada la de Sánchez Ferlosio, en un sublime artículo con el sugerente título de *Borriquillos con chándal*. Como él argumentó y otros también lo han hecho siguiendo su estela, pensar que se puede instruir, es decir, transmitir unos saberes sin educar, es un absurdo que ningún maestro o profesor que se precie de serlo puede defender. Pero tampoco es posible lo contrario: educar sin instruir. ¿Cómo se va a potenciar lo mejor que puede dar el alumnado, cómo dirigirle en el aprendizaje que el maestro o maestra lleva a cabo sin tratar de conseguir que haga suyos unos principios básicos, los criterios sobre el bien y el mal, la importancia de escuchar y el respeto que merece quien enseña porque tiene autoridad para hacerlo?

El protagonismo excesivo dado al alumnado en detrimento de la autoridad del profesorado, junto a la creencia nada fundamentada de que lo que moti-



va, es decir, estimula emotivamente al alumnado, es el conocimiento relacionado con su entorno inmediato y su vida cotidiana (¡otro de los errores de la nueva pedagogía!), han llevado a eliminar de la misión de enseñar todo aquello que es necesario aprender para comportarse como una persona adulta y cívica. Lo explica maravillosamente Mercedes Ruiz Paz, en una de las mejores revisiones críticas que he leído de un sistema educativo que no acierta a entender la educación como el imperativo de poner límites. Es cierto que la actitud pasiva del alumnado no es buena, pero quien debe despertar al niño del letargo o sacudirle la pereza es el docente que de ningún modo puede abandonarse al temor de dejar sentir demasiado su presencia. «La escuela —escribe la autora citada— no se puede plantear en términos excluyentes donde o habla el maestro o habla el alumno; que si una escuela regida por el autoritarismo y basada en el silencio sepulcral de los muchachos no beneficia a nadie, también es perjudicial el abatimiento de la clase magistral del profesor, porque el profesor es vehículo transmisor de cultura para sus alumnos y su intervención y su capacidad de apasionar a los chicos con determinados conocimientos pueden ser decisivos para su futuro».

Estoy convencida de que no hay mejor estrategia para interesar al alumno por el conocimiento que la del entusiasmo que destila el maestro o el profesor en la enseñanza. Los alumnos y alumnas captan enseguida el amor por el saber cuando lo hay y se manifiesta en el aula, es ese amor lo que les arrastra, la principal motivación. Los buenos maestros saben hacerlo. Recordemos al que fue maestro de Albert Camus, Louis Germain, a quien el escritor dedicó unas emotivas palabras de recuerdo y admiración cuando recibió el Premio Nobel. En su novela autobiográfica e inacabada, *Primera Memoria*, Camus cuenta cómo con el señor Bernard [nombre ficticio de Germain] «la clase siempre resultaba interesante, por la sencilla razón de que amaba con pasión su profesión». Aunque el método del señor Bernard «consistía en no ceder ni un ápice en cuestión de conducta», sin embargo, sabía «hacer vivaces y divertidas sus enseñanzas». Los alumnos, muchos de los cuales venían de un entorno muy pobre y humilde, como era el caso del propio Camus, «en la clase del señor Germain sentían por primera vez que existían y que eran el objeto de la más alta consideración: se les juzgaba dignos de descubrir el mundo».

Hay más ejemplos, menos famosos, pero similares al del Sr. Germain de Camus. Recientemente, la compositora Raquel García-Tomás, premio Nacional de Cultura 2020, autora de la ópera *Alexina B.*, estrenada nada menos que en el Liceu de Barcelona, confesaba que el abrazo que más esperaba después del estreno era el de su maestra Lys Vilà, la que le enseñó a tocar el piano a los diez años, la que descubrió y validó su talento y cambió su vida.

En definitiva, entiendo que la participación del alumnado en el proceso educativo merece apoyo en la medida en que contribuya a hacer más efectivos los fines de la educación, que no son otros que los que determina nuestra Constitución al reconocer dicho derecho fundamental. Ese y no otro debe ser el para qué desde el que evaluar las bondades de la participación. Una evaluación que corresponde hacer sobre todo a los agentes del proceso educativo escolar que son los docentes. Como les corresponde también decidir, individual y colectivamente, cómo llevar a cabo y cómo conseguir que el alumnado se sienta realmente partícipe del proceso en el que está implicado. No hay metodologías milagrosas que sustituyan el esfuerzo sostenido del maestro que ensaya de continuo la mejor forma de evitar que su alumnado desconecte de sus enseñanzas. Lo que enseña a enseñar es la experiencia vivida por quien se dedica a enseñar. El magisterio es una actividad vocacional, el mayor activo con el que cuenta una profesión que tiene en sus manos, como quizá ninguna otra, el futuro de las nuevas generaciones. Dejemos que esa vocación se desarrolle con libertad y sin presiones burocráticas que la estorban.

Referencias

- Arendt, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Gredos.
- (1990). *Retórica*. Gredos.
- Berger y Luckmann (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Península. (Creure en l'educació. Edicions 62).
- (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- (2019). *Virtudes públicas*, edición ampliada. Arpa.
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. Gallimar.
- (2022). *Cartas a mi maestro*. Plataforma Editorial.
- Condorcet, M. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, Morata.
- Enkvist, I. (2000). *La educación en peligro*. Unisón.
- Fernández Enguita, M. (2011). *L'educació en temps de crisi*, Centre d'Estudis Jordi Pujol.
- Fernández Liria, O., García Fernández, E. y Galindo E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Kant, I. (1985). *¿Qué es la Ilustración?* Tecnos.

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.

Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Pasos Perdidos.

Del Pozo, J. M. (2014). *Educacionari. Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Edicions 62.

Ruiz Paz, M. (2000). *Los límites de la educación*. Unisón.

Sánchez Ferlosio, R. (1986). *Mientras no cambien los dioses, nada ha cambiado*. Alianza.

Spinoza (1975). *Ética*. Editora Nacional.



Autoría

Victoria Camps Cervera es doctora en Filosofía y ha sido catedrática de Filosofía moral y política por la Universidad Autónoma de Barcelona, de la que actualmente es profesora emérita. Entre 1990 y 1993 fue vicerrectora de relaciones internacionales de dicha Universidad. En 1993 fue elegida senadora por el PSC-PSOE. En el Senado presidió la Comisión de estudio de contenidos televisivos y coordinó un informe sobre la calidad de la televisión pública. Ha sido consejera del Consell Audiovisual de Catalunya desde 2002 a 2008. Actualmente es presidenta de la Fundació Víctor Grifols i Lucas. También fue presidenta del Comité de Bioética de España y del Comité de Bioètica de Catalunya. Ha sido consejera permanente del Consejo de Estado entre 2018 y 2022. Es doctora *honoris causa* por la Universidad de Huelva.

Entre sus libros destacan *Virtudes públicas*, *El siglo de las mujeres*, *La voluntad de vivir*, *Crear en la educación*, *El gobierno de las emociones*, *Breve Historia de la Ética*, *Elogio de la duda* y *Tiempo de cuidados*.

Entre sus galardones, cuenta con el Premio Espasa de Ensayo (1990), el Premio Internacional Menéndez Pelayo (2008) y el Premio Nacional de Ensayo (2012).

