

Solidaridad versus “solidaridad”. Una aproximación antropoeducativa

Solidarity versus “solidarity”. An anthropo-educational approach

Juan Carlos Romero Villadóniga

Grupo HUM 556 (Mundialización e Identidad). Universidad de Huelva

Resumen: En unos tiempos donde la sobremodernidad se ha alojado en todas las facetas de la vida, conviene pensar sobre los ejes centrales que componen el imaginario que nos rodea. Actuamos en nuestra cotidianidad de forma irreflexiva, sin pararnos a pensar sobre el alcance de nuestras acciones. Por esta razón, hace falta problematizar sobre las raíces mismas de conceptos básicos en nuestro entramado simbólico-social como la Solidaridad, y más concretamente en la influencia que ejerce en la acción educativa por medio de agentes como las ONG's. Ello nos debe hacer recapacitar sobre si las finalidades educativas llegan a los beneficiarios en un estado puro y libre de refutaciones o, por el contrario, no son sino fruto de una paradoja generada a partir de las propias negaciones del sistema socioeconómico. De esta forma, se pretende hacer una reflexión en voz alta sobre la importancia una verdadera Educación para la Solidaridad.

Palabras Clave: Complejidad, Dialógica, Sujeto, Imaginario, Solidaridad.

Abstract: When hypermodernity is present at all the major aspects of daily life, it is convenient to reflect on the key axes that constitute the collective worldview around us. All of us act without thinking in our everyday life, instead of pausing to think about the consequences of our actions. For this reason, there is a need to debate on the roots from basic concepts used in our symbolic and social framework such as Solidarity, and more specifically, on those focused on the ability to influence education by social agents such as NGOs. This fact gives us an opportunity to make people determine to what extent the educational purposes can reach their intended beneficiaries, whether they are presented in their pure state and without refutation or, on the contrary, derived from a paradox generated from denials and fallacies of our socio-economic system. In this way, it is intended to make a reflection aloud on the importance of a true Education for Solidarity.

Keywords: Complexity, Dialogic, Subject, Imaginary, Solidarity.

Recibido: 02/04/2018 Revisado: 07/06/2018 Aceptado: 20/06/2018 Publicado: 01/07/2018

Referencia normalizada: Romero-Villadóniga, J.C. (2018). Solidaridad versus “solidaridad”. Una aproximación antropológica. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 37- 66. doi: 10.15257/ehquidad.2018.0008

Correspondencia: Juan Carlos Romero Villadóniga. Máster en Patrimonio Histórico, Doctor en Humanidades por la UHU, Máster en Antropología Aplicada por la UCLM. España. Correo electrónico: jucarovi66@gmail.com.

1. INTRODUCCIÓN. SOBRE EL CONCEPTO DE SOLIDARIDAD

Sin duda alguna, quizás uno de los términos que se emplean con mayor gratitud en el mundo contemporáneo es el de Solidaridad. Hablamos de campañas solidarias, entornos solidarios, compras solidarias, besos solidarios, todo es solidario, hasta inclusive la forma de relacionarse con la otredad, o quizás no. Este uso y abuso del término no hace sino generar un desdibujamiento de lo que debe ser en sí, como comenta Julio Martínez cuando argumenta al respecto: “Siempre la misma palabra, pero sin un significado unívoco. Lo peligroso de usos tan diversos, y aparentemente tan legítimos, es que al final terminen diciendo muy poco y más que aclarar y movilizar, confundan y anestesien” (Martínez, 2004, p.53).

Inmersos en una sociedad líquida (Bauman, 2006), donde frente a la anterior etapa sólida todo se cimenta en la inestabilidad y lo efímero, los valores éticos que lo fundamentan experimentan igualmente procesos de continua recreación para la satisfacción de una sociedad fundamentada en una cultura acrítica.

Y es que la hipermodernidad no sólo ha generado modificaciones en las culturas, sino también en sus individuos. Los cambios en las auto-ego-finalidades del sujeto han generado igualmente, modificaciones en las auto-ego-referencias, provocando, del mismo modo, desvirtuaciones de valores claves para el sostenimiento ético de la sociedad.

Tal es el caso de la Solidaridad, la cual es definida por la Real Academia de la Lengua Española desde una doble perspectiva: “1. Como adhesión o apoyo incondicional a causas o intereses ajenos, especialmente en situaciones comprometidas o difíciles; 2. Hecho de ser solidario como una obligación o un derecho”. (Definición extraída de <http://dle.rae.es/?w=solidaridad>, consultada el 16/07/2017).

Sea como fuere, lo realmente innegable del concepto es su carácter de “valor humano”, con una virtud muy concreta, siendo muy diferente, a pesar de las confusiones terminológicas existentes, de otros valores como la caridad, con la cual se asocia intencionalmente en múltiples ocasiones, como veremos más adelante. Como ayuda en el sentido de pertenencia así como posibilita la acción de colaborar con la alteridad, siendo visible en múltiples facetas de la cotidianidad del sujeto, como apunta Buxarrais (1988) al respecto cuando expone:

La solidaridad es una actitud, una disposición aprendida que tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. De aquí que los conocimientos que una persona tiene son suficientes para fundamentar la actitud acompañados del componente afectivo, el fundamental, y el conativo o comportamental que sería el aspecto dinamizador de dicha actitud. Se defiende la solidaridad como el valor que consiste en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses o necesidades. Por otro lado, la solidaridad se tilda de virtud, que debe ser entendida como condición de la justicia y como aquella medida que a su vez viene a compensar las insuficiencias de esa virtud fundamental. Por lo tanto, la solidaridad se convierte en un complemento de la justicia (Buxarrais, 1988, p. 2).

La importancia de este valor hace que, desde prácticamente todas las disciplinas académicas ligadas con el conocimiento del ser humano se haya convertido en concepto clave de muchas teorías explicativas. Desde la

Antropología a la Sociología, o la Filosofía y la Psicología, por citar a las más representativas, se ha tratado de dar forma y puesta en valor a este concepto, coincidiendo en sus aproximaciones más esenciales. De esta forma, desde el punto de vista de la sociología y sus aproximaciones, caso de la Antropología, la solidaridad va a formar parte fundamental de su cuerpo interpretativo.

Se atribuye a Emile Durkheim (1988) la inserción del término dentro del campo sociológico a partir de la influencia que sobre éste ejercerá Augusto Comte. En 1893 logrará publicar su tesis doctoral en la que logrará sentar las bases sociológicas del concepto. Para este autor van a existir dos tipos de solidaridades, la orgánica y la mecánica. La primera, con más fuerza en sociedades con un amplio nivel del desarrollo, se gestará a partir de las interdependencias que se darán entre los sujetos, ya que cada individuo va a contar con unos conocimientos generales y unos recursos que generarán que todos dependan de todos. Por contra, la solidaridad de tipo mecánica se dará en sociedades donde la interdependencia sea mucho menor al tener mayor autonomía los individuos, diluyéndose para este autor, la solidaridad al no haber una necesidad del otro.

Esta concepción sociológica de la solidaridad, sin embargo, se aleja del concepto de virtud en tanto cuando el valor que se le concede está siempre expuesto a la búsqueda de un fin. Recordemos que el concepto de virtud se puede definir como la “capacidad que tiene una cosa de producir un determinado efecto positivo”, (definición extraída de <http://dle.rae.es/?id=buFPjrR>, consultada el 16/07/2017), por lo que debe ir ligado inexorablemente al valor del BIEN.

Otras aproximaciones al concepto van a venir de la mano del derecho, la teología, o la ética. En algunas, caso del derecho, se establece una ligazón entre solidaridad y justicia social, siendo un vínculo moral del individuo con el grupo donde inscribe sus prácticas cotidianas, sirviendo como elemento de control de la ley, evitando así la tiranía y la dominación, es decir, la

solidaridad se convierte en una poderosa herramienta para el control de la desigualdad social.

Sea como fuere, desde el punto de vista o plano académico que se desee abordar, lo cierto es que la Solidaridad se plantea como una virtud, la cual debe servir para la cohesión grupal y hace frente común a las desigualdades sociales existentes en la comunidad. Por esta razón, a partir de esta lógica se puede establecer la necesidad de ligar el concepto con el de Derechos Humanos, de ahí que, a lo largo de las siguientes páginas, tratemos de establecer cómo son esos vínculos, así como en qué medida la sociedad actual ha asimilado y desvirtuado este valor, convirtiéndolo en innumerables ocasiones, en un objeto de consumo, teniendo su reflejo en ámbitos tan vitales para la reproducción social como de la Educación o la Sanidad, por citar algunos ejemplos.

2. SOLIDARIDAD COMO CONDUCTA ÉTICA. EL VALER DEL VALOR

La solidaridad está intrínsecamente ligada con la conducta ética, ya que es una manera de actuar del ser humano frente a la alteridad, en la que se anteponen y/o colocan en un plano de igualdad los intereses del individuo con el de la colectividad. De esta forma, una praxis solidaria debe ser aquella en la cual, fundamentada a partir de una ontología justa y real de las dimensiones constitutivas del ser humano, apela a los derechos y la voluntad tanto del ser como individuo, así como a la colectividad donde desarrolla sus prácticas (local, nacional, global), en un intento de alcanzar la Justicia a través de la resolución de los problemas de la alteridad.

De esta forma, la solidaridad puede ser concebida como una conducta con un elevado componente moral que sirve como guía de comportamiento de los sujetos, pudiendo aplicarse a partir de la triple formulación del imperativo categórico kantiano (1993):

1. «Obra sólo de forma que puedas desear que la máxima de tu acción se convierta en una ley universal».
2. «Obra como si, por medio de tus máximas, fueras siempre un miembro legislador en un reino universal de los fines».
3. «Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca sólo como un medio»

Así pues, si la conducta ética a la que aludimos es aquella que permite a todos los seres humanos de forma que su acción no desee provocar, de forma intencional, ningún mal sobre el resto de semejantes, puede deducirse que la filosofía de los Derechos Humanos va a ser igualmente ética, pues se va a hallar intrínsecamente ligada con la solidaridad.

La solidaridad es, ante todo, una conducta ética, porque demuestra una acción del ser humano en el cual el individualismo es apartado por una forma de actuar voluntaria y responsablemente hacia la alteridad, así como hacia uno mismo.

3. DERECHOS HUMANOS Y SOLIDARIDAD

El mundo líquido que nos encontramos, no hace sino hacernos ver que realmente valores como la solidaridad, inalienable a los derechos consustanciales del humano deben ser constitutivos de los principios básicos de la dignidad humana.

En este sentido, hay derechos políticos, jurídicos, colectivos, de respeto a la vida, es una cantidad tan abundante que se pueden considerar como derechos de primera, segunda y hasta el que la generación. Por esta razón, los derechos humanos deben ir en todo momento ligados a los derechos de solidaridad, ya que como apunta Karel Vasak (1994), los derechos humanos de primera generación se van a corresponder con aspectos civiles y políticos, frente a los de segunda que van a ser de índole económica, social y

cultural. Van a ser los derechos de tercera generación los que se ligan directamente con la solidaridad.

Para dicho autor, estos derechos, a pesar de considerarse nuevos, no lo van a ser en absoluto, ya que vendrán recogidos en diferentes normativas y ordenamientos jurídicos presentes ya en la Europa del siglo XVIII, como por ejemplo ocurrirá en la Francia Revolucionaria con su novedosa Constitución de 1791, donde se expresa de forma clara: “La Nación Francesa renuncia a emprender guerras de conquista y no empleará jamás sus fuerzas contra la libertad de ningún pueblo”. (Definición extraída de http://www.cacheirofrias.com.ar/Constitucion_Francesa_de_1791.htm consultado el 16/07/2017).

Este planteamiento se encontrará igualmente visible en las Constituciones de 1793 y la de la primavera de 1848, teniendo con posterioridad, un amplio seguimiento y consenso a lo largo del siglo XX, formando parte de las señas de identidad de los estados liberales. Hoy por hoy, prácticamente todos los países y organismos internacionales hablan de Derechos Humanos como la base constitutiva de convivencia, a pesar de las notables diferencias y contradicciones existentes entre éstos.

Sin embargo, a pesar de este aparente consenso lo cierto es que los derechos humanos de la solidaridad no pueden ser considerados como tales debido a la confluencia de varios factores de diversa índole:

- Expresan únicamente aspiraciones, las cuales se concretan de forma teórica, pero que son de difícil puesta en práctica en la actual dinámica globalizadora mundial.
- Más que derechos, son valoraciones de éstos, pero no se han podido consolidar aún de facto en el ordenamiento jurídico internacional, más que como ideas globales líneas maestras de una forma de pensamiento.

- Las fronteras entre los derechos del colectivo pueden llegar a chocar con los del individuo, pudiendo darse un predominio de los primeros sobre los segundos, lo cual derivaría en una pérdida de los derechos individuales, por lo que entraría en contradicción con los derechos humanos fundamentales.
- El incremento gradual de derechos puede llegar a provocar un debilitamiento de los primigenios, llegando a diluirse entre un marasmo de ideas sin una concreción clara.

Este marasmo conceptual genera una cierta indefinición acerca de cuáles deberían ser los principales derechos humanos ligados a la Solidaridad. En este sentido, Jorge Carpizo, del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, expone:

En la actualidad no existe consenso en la respuesta, lo cual obedece a que sus propias singularidades no están completamente precisadas y existe cierta ambigüedad para circunscribirlos. Para algunos, ellos son: el derecho a la paz, la soberanía nacional, la autodeterminación de los pueblos, la solidaridad internacional, la preservación de los recursos naturales, los asentamientos humanos, la protección del medio ambiente y los derechos de los pueblos indígenas. Otros agregan derechos como el acceso al agua, la preservación del patrimonio natural, la defensa del consumidor, la defensa de los usuarios de los servicios públicos, el control de los monopolios, la preservación de la salud y nuevas formas de participación política (Carpizo, 2012, p.52)

Esta definición tan plural al tiempo que global, no hace sino hacernos reflexionar sobre la relatividad de dicho concepto. De esta forma, la particularidad de los Derechos Humanos estará directamente ligada a las especificidades en las que esté inserto el ser humano. No es lo mismo la concepción de los derechos humanos para un sujeto en un país donde se cumplan las libertades civiles a otro en los que la violación sea sistemática, ni

tampoco puede ser lo mismo entre un sujeto que disponga de todas las condiciones mínimas exigibles para el aseguramiento de su reproducción a otro donde la supervivencia física forme parte de su día a día. Hay inclusive autores, caso de Searle (2010), que critican abiertamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos por haber confundido las políticas sociales necesarias con lo que deberían ser los derechos básicos y universales. En este sentido, va a establecer una clasificación de los derechos humanos en base a su justificación o no dentro de esta nueva perspectiva, tomando como referentes los derechos a la vida, la propiedad, la libre expresión, libre asociación, libertad de conciencia, de movimiento o privacidad entre otros.

Con ello no queremos decir que los derechos humanos ligados al valor de la Solidaridad deban ser diferentes en razón a sus niveles de bienestar social sino que, dependiendo de sus condiciones de vida y su éxito en su reproducción como sujeto, van a incidir de una forma u otra estos derechos, al necesitar priorizar unos sobre otros. De esta forma, unos derechos que en principio deberían constituirse como universales no llegan a serlos en el plano real ante las más que evidentes disimetrías existentes en esta “Tierra Patria” (Morin, 2004), como apuntaba Morin ya en 1993 a la hora de hablar de la nueva conciencia planetaria surgida del nuevo pensamiento complejo. Ello genera la discusión sobre si la lista de derechos humanos debería ser larga para poder acoger a la mayor cantidad posible de derechos, o bien, por el contrario, ésta debería ser corta y abstracta.

Por esta razón, teniendo en cuenta la marcada debilidad práctica en la cual, hoy por hoy, se encuentra la aplicación efectiva de los derechos humanos de la solidaridad, se debe apostar por una reconceptualización de ésta así como de su aplicabilidad. En este sentido, quizás sea desde el mundo académico y educativo desde donde se puedan asentar las nuevas bases para una verdadera “educación en y para la solidaridad”, debiendo primeramente, analizarse el papel de ésta en la praxis educativa, así como las contradicciones en las que incurre de una forma muchas veces inconsciente.

Y es que, coincidiendo con lo que siempre apuntaba Vicente Ferrer (2012), la solidaridad no está sólo para ser entendida, sino para ser resuelta.

4. ¿QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ SOLIDARIDAD?

Vivimos en un mundo en el que tiempo y el espacio ya no son lo que eran. Con cambios profundos en sus concepciones y percepciones (Augé, 2008), son objeto de consumo irracional y en masa, alejando de sí todo atisbo de reflexividad y coherencia. Y en esta vorágine la acción educativa no ha podido permanecer ajena. Sometida a los vientos de la política, con cambios normativos constantes (LOGSE, LOE, LOPEGCE, LOMCE y después a saber), cada vez se muestra más alejada de la realidad circundante, generando una dinámica de desconexión, y con ello, favoreciendo indirectamente la creación de espacios de exclusión dentro del propio sistema (Millet y Thin, 2007).

A pesar de venir contemplados como principios fundamentales de la Educación, la libertad del individuo o la capacidad de crítica se ahogan en modelos pedagógicos teóricamente diferentes, pero en la práctica uniformes, provocando procesos macdonalizadores (Ritzer, 2002) en la acción educativa, agravando así la brecha existente especialmente en áreas donde las peculiaridades étnicas, o su ubicación en lugares de riesgo, frenan el desarrollo cognitivo del alumnado (Millet y Thin, 2007).

Este desfase tan evidente entre la teoría y la praxis, desemboca en la creación de espacios de exclusión (Paugam, 2013), convirtiéndose así la educación, en no pocas ocasiones, en un modelo generador de insolidaridad, curiosa paradoja. Por ello, hace falta apostar por una verdadera pedagogía social basada en el activismo, donde el discurso teórico venga acompañado de una toma de consciencia del rol que deben jugar todos los actores y agentes educativos en el día a día de los centros, en un intento de generar verdaderos sujetos libres con capacidad de autocrítica (Valero y Brunet, 2000).

Así pues, el sistema educativo español se encuentra inmerso en una paradoja de difícil solución. Por un lado, cuenta con un cuerpo normativo demasiado complejo alejado de la realidad social mientras que, por otro, en el día a día, el imaginario social que se construye se aleja notoriamente de sus finalidades, entrando en un proceso de entropía la cual desemboca en fenómenos como el absentismo, el conflicto permanente y un progresivo distanciamiento entre el alumnado a partir de referentes que pueden actuar como segregadores, como su origen social, su raza o ubicación.

Curiosamente, si tomamos como referencias los Principios Fundamentales que se establecen en la Constitución de la UNESCO de 1945, una de las fuentes ideológicas del sistema educativo español, podemos comprobar cómo, si bien en el plano teórico, éstos son referidos, su plasmación en la práctica quedan relegados a meros aspectos formales. De esta forma, los principios de no discriminación (1960), de igualdad de oportunidades y de trato (1989), acceso universal a la educación (1960) o el de solidaridad (1990), son vulnerados si no en la teoría, sí en la praxis, generando una dialógica entre lo que debería ser y lo que es.

Para poder superar esta manifiesta paradoja, resulta necesario un proceso de reflexión profunda tanto en las formas como en el fondo. Conocer antropológicamente la acción educativa (Carlóni, 2000), así como repensar los medios de alcanzar sus finalidades.

Al analizar el corpus teórico que nutre al sistema educativo español (tanto la LOGSE como la LOMCE), nos encontramos con continuas inserciones de la palabra Solidaridad, tanto en sus fines, como en la evaluación de competencias relacionadas con el campo humanístico. Igualmente existen gabinetes especializados en promoción de una Cultura de Paz y Solidaridad, y en todos los centros se deben insertar actividades relacionadas con la Paz a lo largo de todo el curso escolar. Pero detrás de todo ello no hay sino un imaginario donde las formas han captado la atención del espectador y no el

fondo, reproduciéndose situaciones contrarias a una verdadera con-vivencia (Del Toro, 2012).

Así, los centros educativos se convierten en lugares donde se ejercen relaciones de poder duales, estando las normativizadas por un lado, al tiempo que aquellas en las que el principal argumento se fundamenta en el uso de la fuerza entre iguales. La sanción de acciones contrarias a lo establecido en el marco normativo están a la orden del día y, en rara ocasión, existen intentos de modificación de conducta por parte de los profesionales que escapen a la mera imposición de poder frente al discente.

Las relaciones dentro de un centro educativo son del todo menos solidarias. Todo está jerarquizado, sometido a la norma unificadora alienante (Ritzer, 2002), a la imposición de un currículum que anquilosa y lastra, impidiendo la formación de los Sujetos, convirtiéndose éstos en meros agentes anónimos de una partida demencial de ajedrez de este sistema. Los usos, las prácticas y los rituales que se establecen cotidianamente no responden a la filosofía de fondo de un concepto definido por Lipovetsky (2000) como “una ayuda” que se ofrece sin pedir nada a cambio y que es directamente proporcional al progreso moral y de valores alcanzado por una sociedad.

Otros autores como Amengual (1993), hacen surgir el concepto de la acelerada individualización del sujeto, así como de la erosión de los medios sociales creadores de comunidad, sirviendo como paradigma alternativo tanto al individualismo como al colectivismo, por servir de nexo de unión entre el individuo y la comunidad (Sanchís, 2000).

Para los seguidores de la corriente de Serge Paugam (2013), la solidaridad no es tanto un concepto moral como social, estando presente en todas las facetas de la cotidianeidad, desde la familia, al trabajo o las relaciones entre iguales, girando alrededor del valor de la complementariedad. También con matices, Vidal (1996) la contempla como uno de los principales elementos de cohesión de la sociedad, al fundamentarse sobre las diferencias individuales

y las necesidades colectivas, siendo por tanto una relación asimétrica la que se establecería en una acción solidaria.

Bien sea como elemento constitutivo del marco moral de la sociedad, como concepto social, o elemento cohesionador de la comunidad, lo cierto es que toda solidaridad responde a un principio intrínseco de reconocimiento de las identidades culturales (De Lucas, 1998), de reconocimiento del OTRO frente al YO que da sentido y sentimiento a la colectividad.

Así pues, al margen del matiz que se tome, lo cierto es que la Solidaridad juega un rol fundamental en el imaginario social de cualquier cultura (Castoriadis, 1996), dándole sentido a pesar de existir una confusión terminológica. Le dota de símbolos y rituales, lenguajes y hasta de una cultura visual. Ser solidario está bien visto en la sociedad, y las ONG's sabedoras de ello, participan inconscientemente de todo el ritual y la parafernalia, muchas veces buscando un fin, la mejora del OTRO creado a partir de nuestra percepción del mundo, pero transmitiendo un mensaje sesgado el cual puede hacer confundir la solidaridad con la beneficencia (Tapia, 2006), ambas similares en apariencia, pero con abultadas diferencias entre sí.

Por esta razón, la intervención de ONG's dentro del sistema educativo debe tomarse con una gran cautela, pues si bien las intenciones nunca pueden ser puestas en duda, pueden llegar a transmitir un concepto solidario muy diferente al que debería guiar la acción pedagógica, deformándolo y alejándolo aún más de su ingenuidad primaria.

5. ¿LA LUCHA DE IMAGINARIOS DIFERENTES?

El concepto de imaginario ha sido abordado desde múltiples ópticas, casi tantas como disciplinas ligadas con el mundo humano hay, destacando las visiones filosóficas, sociológicas, psicológicas y un largo etcétera. Va a ser Cornelius Castoriadis (1996) quien logre realizar una sistematización del concepto, vinculándolo al momento social e histórico en el que se inserta el

sujeto, no siendo más que, de una forma resumida, procesos de creación y recreación por medio de los cuales se les dota de un significado al mundo que le rodea. Desde su definición hasta la actualidad, el debate sigue abierto, profundizándose en multitud de matices. De esta forma, en palabras de Randazzo: “Los imaginarios son esquemas de significado a partir de los cuales entendemos la realidad... predeterminarían lo que es posible de acontecer en función de lo que puede ser entendido dentro de unos esquemas pre-estructurados, pero también engloban las estructuras bien fraguadas, como las instituciones” (Randazzo, 2012, p. 83).

Este concepto es clave para poder entender el verdadero sentido de la solidaridad, ya que, al fin y al cabo, el Otro no es sino una construcción interna y subjetiva, la cual es modelada a partir de impresiones, símbolos y valores presentes en el imaginario cultural de origen.

La puesta en práctica de la solidaridad o el sentido de la Educación han atravesado por distintos momentos a lo largo de su vida. La sobremodernidad del mundo actual (Augé, 2008), ha generado profundos cambios en los imaginarios, transformándolos hasta convertirlos en acólitos del sistema económico. Con un tiempo que se consume y relativiza, espacios virtuales que se conocen con más precisión que el entorno y que forman parte de su entramado vital, un acceso a la información sin límites pero también sin filtros que decanten los mensajes, la actual sobremodernidad es la era del “empacho mediático”. Ello afecta en sobremanera al YO como sujeto, así como en la relación con el resto, pues introduce nuevas reglas de juego en las relaciones sociales, produciendo significaciones las cuales van transformando el imaginario.

La Educación no ha permanecido ajena a dicha vorágine, reproduciendo en las aulas los mismos parámetros posmodernos que critica. Esto hace que se genere una brecha entre lo que el sujeto necesita y lo que el sistema ofrece, provocando un desfase agudo entre ambas concepciones. Para Lister (2007), el principal objetivo de la Educación debe ser la formación de ciudadanos,

pero para ello se deben trabajar cuatro grandes aspectos: 1- El sentimiento de pertenencia a una comunidad y la capacidad de tomar parte en la toma de decisiones individuales y colectivas; 2- la aplicación de los derechos inherentes al ser humano que se realizan en el contexto de la interacción social y que son aplicables tanto a los “otros” como a sí mismo; 3- la asunción del principio de responsabilidad; 4- la igualdad de acceso y condición en todos los planos de la vida.

Sin embargo, la realidad es bien distinta, ya que la cotidianeidad de un centro es diametralmente opuesta a lo que deberían ser sus valores matrices. Y en este fenómeno de desfiguración, la Solidaridad no ha quedado atrás, transformándose en hija de la sobremodernidad, quedando sus imágenes, consignas y acciones como su única expresión.

Así, la solidaridad puesta en marcha por la actuales ONG’s occidentales se basa únicamente en imágenes asociadas a un OTRO hipermediatizado por una cultura de la imagen que estudia a la perfección, los valores y sentidos de la comunidad, dejándola desposeída de capacidad crítica. El objetivo, según Chouliaraki (2011) no consiste en la reflexión del sujeto, sino en seducir a cualquier precio, lo que importa no es el mensaje sino el objetivo de recaudar cuanto más se pueda, provocando una desvirtuación de las propias finalidades con las que inicialmente fueron concebidas.

La acción solidaria de muchas ONG’s se ha convertido en una forma de captación y consumo. El objetivo, sea por el medio que sea, es la creación de, para autores como Boltanski (1999), una comunidad de intereses con los oprimidos, alejando si es preciso al OTRO de su humanidad, lo cual no es sino una representación inconsciente de relaciones de poder entre ambas partes, creando una disimetría forzada entre el sujeto y los “otros”. Es cuando, por medio de prácticas comerciales perfectamente estudiadas, se recrean visiones distorsionadas del mundo en desarrollo, presentándose como un teatro de tragedias y desastres (Cohen, 2001), frente las condiciones de

dignidad y de acción participativa que debería ser en realidad. Por desgracia, la tragedia vende.

A pesar de criticar el capitalismo, las ONG's se nutren de sus vicios y los extrapolan al imaginario colectivo, considerándolo perfectible para la consecución de sus objetivos. Así, aspectos como la burocratización (Sanchís, 2000), la organización vertical de sus estructuras o la aplicación comercial de sus objetivos frente a una sensibilización de mayor pureza, hace que se conviertan en nuevas-viejas alternativas del sistema.

La solidaridad, al igual que la educación, se consume, y en ese proceso se generan significados y símbolos socialmente contruidos, todo ello envuelto con la emotividad y en la búsqueda de la alteralidad sentimental como hilo conductor. Las ONG,s ofrecen sus servicios, permitiendo la “compraventa” de buenas acciones, ofreciéndose las prácticas solidarias como productos de consumo adaptados a las necesidades del usuario, siempre adaptadas a las necesidades y requerimientos que obran en el imaginario del sujeto (Lipovetsky, 2000)

El traslado de esta forma de entender la solidaridad al campo educativo puede traer consigo graves disimetrías y deformaciones conceptuales, ya que no genera relaciones basadas en la reciprocidad ni la confianza, sino en el paternalismo caritativo, reproduciendo relaciones de desigualdad no sólo hacia el “otro”, sino también en el seno de la misma comunidad, pues entroniza relaciones de poder enraizadas en lo más profundo de la Cultura occidental.

Esta forma de solidaridad irreflexiva, más pensada para el mantenimiento de las formas que del fondo, no hace sino reproducir un imaginario modelado por la sobremodernidad, adoptando los ritos, símbolos, lenguaje y simbología, generando un metaconcepto el cual ya de por sí, se encuentra vacío de significado.

Por esta razón se hace necesaria la irrupción de un imaginario instituyente radicalmente diferente, que pueda antagonizar con el instituido, y ello sólo puede ser posible a partir de una reformulación del concepto mismo por medio de un ejercicio auto-reflexivo (Pozzoli, 2006) por parte del SUJETO, en absoluta libertad y partiendo de la idea de la igualdad del OTRO. Todo lo que sea abandonar esa idea está condenada a la fagocitación por parte del imaginario instituido y, por consiguiente, al fracaso.

La Solidaridad nace del individuo y desde el individuo, no debe fijarse por un imaginario sino éste configurarse a partir de su apreciación particular pues, de lo contrario, se seguirá pervirtiendo su sentido genuino y primigenio.

6. EL SUJETO REFLEXIVO. LA AUTO-SOLIDARIDAD

Desde un punto de vista racional-mecanicista-cartesiano, la Solidaridad puede ser entendida como un proceso. Sin embargo, reducirla a una lógica mecánica no hace sino que se encorsete en una explicación reduccionista de muy corto alcance.

Por esta razón, se hace necesario abordar el tema mediante la ampliación de horizontes, dejando a un lado preconcepciones teóricas limitantes para aceptar que, como todo en la vida, forma parte de una complejidad (Morin, 2004), en la que las tramas ocultas que la conforman (Capra, 2003), encierran en sí la paradoja de lo único y lo múltiple. Partiendo de esa premisa, para el paradigma de la complejidad, todos los sucesos de la vida deben dilucidarse a partir del concepto de “individuo-sujeto”, definido éste por las cualidades de discontinuidad, evenencialidad, singularidad, originalidad, diferencia aleatoria, incertidumbre, irreductibilidad organizacional y organización-de-sí (Solana, 2000).

El “sí-mismo”, cualidad del sujeto, implica propiedades como la autoafirmación, en el sentido que se afirma a sí mismo y en referencia a los OTROS, a partir de sus propios programas de captación de la información

para poder así sobrevivir y “satisfacer sus intereses vitales” (Solana, 2000, p. 284).

De esta forma, el sujeto como tal, se compone de varias dimensiones y cualidades constitutivas: el auto-ego-centrismo, la ego-autoreferencia y la ego-auto-finalidad (Solana, 2000). Por medio de la primera el ser humano pasa a ser centro de su universo, en el que acoge o regula a cualquier sujeto a partir del presupuesto de integrarse o no en su particular cosmoespacio. Ello hace que se convierta en el eje trascendente de su existencia, considerándose por encima del resto en cuanto él mismo es el constituyente primordial de su mundo.

Para poder consolidar esa posición, se debe recurrir a una auto-referencia constante, sometiendo los datos objetivos a un constante proceso de computación para reforzamiento del YO. Pero paralelamente a esta parte del individuo “egoísta”, el ser humano posee también el principio de inclusión en sí (Morin, 2004), pues, como queda patente en el paradigma de la complejidad, los antagónicos están siempre presentes (principio de dialógica, muy presente en la teoría del holograma social moriniana). Así, el sujeto también desarrolla una acción constante de inclusión en un contexto comunitario. De esta forma, “en virtud del principio de exclusión, el individuo se auto-trasciende ocupándose de los otros e integrando, así, el egocentrismo en un geno/socio-centrismo” (Solana, 2000, p. 290). En resumidas cuentas, el ser humano se encuentra constantemente en un proceso dialógico en el que se producen confrontamientos entre el SUJETO y los OTROS, en un continuo proceso de contradicción que es imposible de poder estudiar desde el punto de vista de la lógica tradicional.

Para llevar a cabo esta dialógica, el sujeto debe recurrir a la reflexividad (Pozzoli, 2006) con lo que ello implica, procesos constantes de expansión, conflictos y reorganización en el imaginario individual y social. Tan solo desde la asunción de esa aparente contradicción se podrá hacer frente tanto

a las sujecciones como las autonomías que se generan incesantemente en el ser humano.

Esta resignificación constante del sujeto permite el autoconocimiento de los puntos ciegos que forman parte del pensamiento humano, facilitando observar lo que otros no ven (Luhmann, 1999). Ello trae consigo nuevas formas de auto-relacionarse, así como con el Otro y el entramado simbólico que le rodea. Le otorga capacidad crítica para discernir aquellos aspectos que pueden considerarse dentro de su universo y los que no.

Por medio de la reflexividad, el sujeto se redescubre en un proceso constante, así como abre posibilidades de relación con el entorno próximo. Como ser perteneciente a un entramado cultural concreto, tiene capacidad de transformarlo por medio de la acción (Morin, 1984), a partir del “principio de incertidumbre” en la que cualquier acción que se realice puede tener consecuencias impredecibles.

Así pues, la acción del ser humano dentro de la sociedad no se debe sino a su condición de ser reflexivo, autocrítico y autocorrector. Ello hace que el abordaje de la Solidaridad no deba enfocarse desde una perspectiva “top-down”, donde el aprendizaje se produce de forma vertical descendente, desde el imaginario social instituido hacia el individuo, sino todo lo contrario.

La solidaridad debe nacer desde el ejercicio individual de reflexividad del sujeto a partir de la dialógica antes formulada de exclusión/inclusión de los otros. Frente a encorsetamientos ideológicos, debe ser un proceso interior del ser humano que busque la solidaridad con los otros a partir de su propia auto-ego-finalidad en este caso auto-ego-solidaridad.

Por esta razón, las acciones educativas de ONG,s, por muy elogiables que sean en sus intenciones, deben ser puestas a buen recaudo en no pocas ocasiones, pues al intentar crear esa comunidad de intereses con sus beneficiarios, lo que genera en la mayoría de las ocasiones es un

adoctrinamiento top-down de un concepto de solidaridad muy restrictivo, pues no entra en juego ni la reflexividad ni las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano.

Ello no hace sino provocar una alienación del sujeto, negándole su resignificación interna, sometiéndolo a un imaginario donde las prácticas y las relaciones de poder están soterradas bajo una simbología perfectamente construida al objeto de servir como reproductoras del orden establecido (Silverstone, 2007).

La Solidaridad debe producirse de forma bottom-up, alejada de toda simbología esclerotizada, a partir de un proceso interno de asunción de la necesidad del ser solidario para-sí, así como en el contexto de la comunidad. Sólo de esta forma se lograrán asentar unas bases sólidas y coherentes tanto del término como su uso. No debe emanar de una cultura, sino del sujeto dentro de una Cultura, debiendo tener su reflejo en el imaginario.

7. LAS TRAMAS DE LA SOLIDARIDAD EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

La educación actual no está concebida para una verdadera integración de la solidaridad en sus diferentes vertientes. La existencia de grandes paradojas dentro de la acción educativa, contrastes con los marcos normativos, existencias de edificios no preparados realmente para una real inclusión del alumnado, no son sino algunas muestras de la realidad en la que se mueve nuestro actual sistema pedagógico.

Fernando Savater (1997) comentaba al respecto, que el ser humano no es sólo una condición biológica, sino también un deber, es decir, nacemos humanos, pero igualmente debemos llegar a serlo por medio de la educación, entre otros aspectos.

Un sistema que no se esfuerce por cambiar está condenado a la entropía, pues evitará el progreso de sus individuos, siendo ejemplo manifiesto la acción educativa cotidiana. De esta forma, educamos en una contradicción

entre la solidaridad y la práctica real pues, por un lado, se busca la reproducción del entramado simbólico (Geertz, 2001) de la sociedad mientras que, por otro, se afana en la búsqueda de este metaconcepto incompatible con la práctica docente cotidiana.

De esta forma, la educación entra en un doble discurso. Por un lado, como apunta Durkheim (1988), va a ser reproductora del orden social establecido, proporcionando un ideal a realizar entre sus miembros, mientras que, al mismo tiempo, se va a convertir en un espacio de exclusión y diferenciación de la sociedad, generando espacios de desigualdad y culturas de resistencia (Castells, 1997).

Para Foucault (2008), toda formación discursiva es un efecto del poder organizado, a través de reglas anónimas, mediadas por el consenso y en unas coordenadas espacio- temporales. Pero este tipo de educación no tiene en cuenta las posibilidades y necesidades del SUJETO, pues emana de arriba hacia abajo, siendo propuestas impuestas alejadas de la realidad del individuo, favoreciendo el conflicto.

Y es que en la acción educativa influyen gran cantidad de variables y agentes, son las denominadas tramas ocultas, las cuales dan coherencia y sentido. Esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos, regula las prácticas y representaciones sociales de los agentes que intervienen en ellas, en un proceso de construcción del espacio social (Bordieu, 1999).

Gracias a ese espacio social es cómo se puede construir el espacio simbólico, alimentándose mutuamente, entendiéndose éste como conjuntos de estímulos cargados de diferentes significaciones y significados, los cuales dan forma a las perspectivas, prioridades, ideologías e intereses de sus componentes. La función, por tanto, de la educación, debería ser la de ayudar al futuro ciudadano en la creación de un imaginario instituyente, que le permita poder asumir su rol dentro de la sociedad, así como poder participar activamente en ella, aunque desde el mismo momento que la

acción educativa forma parte de una institución, la labor se antoja harto compleja y hasta contradictoria.

Pero para poder llegar a este nivel de implicación, se debe recurrir a la reflexividad y la alteralidad. Sin embargo, desde el momento que hemos alejado al SUJETO del OTRO se ha roto la regla del juego, pues contemplamos la alteralidad como algo lo suficiente lejano como para no implicarnos, y poder así actuar desde la distancia.

Sin embargo, “la alteralidad es un concepto relacional. Implica un nosotros y está inextricablemente vinculado con la identidad. La alteralidad se ha generado siempre desde un nosotros y ya en la modernidad desde un yo, un sujeto. El otro es aquel que mantiene una diferencia respecto al nosotros” (Baltá et al., 2006, p. 5). Esta alteralidad basada en la diferencia, entra ya en contradicción con el propio sentido esencial de la solidaridad, la igualdad y el sentido de ayuda con el otro por medio de un proceso empático.

Todas estas tensiones y contradicciones quedan reflejadas cotidianamente en el devenir de aula de una forma más que notoria. La ordenación del espacio siguiendo parámetros racionalistas como los niveles académicos, la disruptividad, la composición étnica o la apreciación sexual, que no genérica, incide negativamente en la inicial concepción “solidaria” que se pretende dotar. Es entonces cuando nuestra alteralidad se distorsiona, reflejando en el otro, en este caso el alumnado, un rango de valores prejuiciado, rompiendo así el primer principio de la entidad solidaria.

Del mismo modo, la existencia consciente de una generización del espacio (Subirats y Brullet, 1992), no hace sino componer espacios de exclusión, compartimentando lugares y no lugares (Augé, 2008), reproduciendo de esta forma, roles e imaginarios presentes en el mundo exterior, los cuales se alejan y mucho de esta concepción inicial.

Y no digamos nada si lo que observamos es la composición étnica, con centros convertidos en verdaderos guetos educativos donde se alojan minorías en riesgo de exclusión social, en los que la brecha respecto a los “otros” es cada vez más acuciante, provocando una precarización de la educación y su principio integrador, como bien apuntan Millet y Thin (2007, p. 695) cuando, a la hora de hablar de los procesos de alteración de las solidaridades sociales, comenta la enorme importancia del principio solidarizador de la educación en los procesos de disminución de precarización de las familias con riesgo de exclusión, así como en la mitigación de las manifiestas desigualdades en el acceso a la educación y sus oportunidades por parte de las clases populares.

Así pues, podemos resumir diciendo que en las aulas, lejos de alcanzar el sentido de la solidaridad, generamos más bien el proceso inverso, lugares perfectamente estructurados y jerarquizados donde las prácticas que allí se desarrollan poco o nada tiene que ver con los principios básicos los cuales venimos hablando. Es en este marasmo conceptual, donde la intervención las ONG´s se produce, unas veces movidas por el simple altruismo, otras con fines más lucrativos.

Gracias a su injerencia, el mundo exterior penetra en la acción educativa, modelándola y transformándola a los gustos e intereses del mercado, condicionando la reflexividad del sujeto frente a lo que “es correcto” en término solidarios.

Por medio de campañas perfectamente orquestadas por economistas y especialistas en mercadotecnia, se logra llegar a la sensibilidad del alumno, presentando imágenes que llaman al consuelo y al paternalismo occidental. “El fin justifica los medios” podría ser la máxima aplicable a este caso, pero el fin desvirtúa al sujeto y su capacidad de reflexionar, entropizando por ello, su capacidad autocrítica, limitando su auto-ego-centrismo y condicionando su auto-ego finalidad. Es decir, de forma quizás inconsciente, la tarea educativa de determinadas ONG,s no sirve sino para romper el principio mismo desde el

que se debe fundamentar la solidaridad la acción voluntaria de ayuda al otro por medio de una convicción empática hacia el resto de la Humanidad.

La imposición de unas prácticas con significaciones más fundamentadas en el paternalismo y la caridad, hace que la auto-trascendencia del sujeto no sea libre, sino que viva encorsetada en parámetros marcados desde agentes externos, provocando que su socio-centrismo no pueda desarrollarse en libertad, condición ineludible para la acción solidaria.

Del mismo modo, lejos de actuar sobre el individuo, la acción masiva mediáticas de muchas ONG's (no todas afortunadamente) tanto en el contexto educativo como en la sociedad en general, no busca la creación de masas críticas que se desenvuelvan en sus propias contradicciones y tomen conciencia del papel de víctima o verdugo en este concierto mundial, muy al contrario. Cada vez alejan más al otro del sujeto, lo convierte en un producto que es consumido sólo cuando interesa, al igual que la solidaridad, descafeinando el sentido mismo y su raíz valorativa.

Así pues, la intervención de las asociaciones y organismos no gubernamentales en la acción educativa es más que loable y necesaria. Sin embargo, para que su intervención sea realmente efectiva resulta necesario filtrar el mensaje y las conexiones ocultas presentes en su filosofía y su acción didáctica, pues de lo contrario podremos estar generando una entropización de la solidaridad desde la “actual solidaridad”.

8. CONCLUSIÓN, ¿EDUCAMOS EN LA SOLIDARIDAD?

Como apuntan Valero y Brunet “hay que generar una pedagogía social activa en donde el discurso, la teoría, la toma de conciencia vaya acompañada de programas y prácticas para que el alumnado vea en la realidad cómo esas teorías se encarnan en una práctica de libertad” (2000, p. 21). Para llegar a ella, propuestas como las de José María Del Toro, uno de los mejores exponentes del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento, muestran el camino a seguir, donde el corazón está equiparado a las acciones

realizadas desde la consciencia. “Se necesita educar en emociones, en autoconocimiento, en el co-razón” (Del Toro, 2012, p. 20).

Por esta razón hay que tener, en todo momento, muy en cuenta las finalidades educativas y no vivir centrado únicamente en los procesos. Resulta necesario generar conciencias identitarias libres cuya capacidad de acción les permita poder actuar, plena y conscientemente en la sociedad que les ha tocado vivir. Al igual que opinaba Marcel Mauss (2009), con las reglas del intercambio, la solidaridad debe basarse en una espiral indefinida donde al don de dar, se responda con la obligación de recibir y devolver.

La solidaridad es un valor sujeto a los preceptos de libertad e igualdad. Si realmente se desea educar en ésta, se debe partir ineludiblemente de ambos conceptos pues, de lo contrario, tan sólo estaremos adoptando un conjunto de significaciones colectivas llenas de lenguajes, escenificaciones, imágenes y símbolos pero, al mismo tiempo, completamente desvirtuados del sentido primigenio y esencia del término.

Para llegar a ello resulta condición indispensable asumir la importancia de educar al sujeto como tal en un contexto social concreto. Concebir a los alumnos como individuos les permite poder desarrollar, por medio de la reflexividad, un sentido autocrítico, así como hacia su entorno, aprendiendo a convivir con las dualidades antagónicas inscritas en todo ser humano, modificando aquello que éticamente no entra dentro de su imaginario simbólico y proponiendo cambios en el ya existente en el seno de su comunidad, pudiendo aplicarse esta reflexión a cualquier faceta de la vida, como expone Pozzoli (2006).

Este presupuesto supone un cambio drástico de concepción de lo que deben ser las relaciones entre todos los agentes implicados en la acción pedagógica. De esta forma, se deben abandonar roles y preconcepciones, así como innumerables lastres teóricos y normativos, para volver a repensar las finalidades mismas de la educación. Dejar a un lado las exigencias y

demandas desproporcionadas del mundo exterior, fijados únicamente a partir de las necesidades del mercado, para volver a mirar al individuo como fin mismo.

Pero para ello, se debe fomentar la reflexividad no sólo entre el alumnado, sino también entre todos los estamentos que componen el mundo educativo. Sólo así, desde la toma de consciencia, se podrá alcanzar un cambio en las relaciones entre iguales, al apreciar las contradicciones internas del individuo como parte natural de su discurso, permitiendo desarrollar una mayor tolerancia hacia otras concepciones y pensamientos.

Por esta razón, la labor de las ONG,s en el campo pedagógico juegan un rol fundamental, ya que pueden servir como motor de transformación de la sociedad, siempre y cuando sus fines se orienten en esa dirección y no en la mera consecución de recursos para la puesta en marcha de proyectos. Sólo desde este cambio de asunción se podrá lograr una verdadera educación en valores, y no quedar meramente en símbolos o expresiones de un imaginario no interiorizado que no ayuda ni al “sujeto” y al “otro”.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Amengual, G. (1993). La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 1, 135-151.
- Arendt, H. (1973). *On Revolution*. New York: Penguin.
- Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Baltá, J., López, C., Medina, L., Passols, P., y Vargas, L. (2006). Imaginando la solidaridad. *Athenea Digital*, 9, 1-12.
- Bauman, Z. (2006): *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Boltanski, L. (1999). *Distant Suffering: Morality, Media and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México: FCE.

- Buxarrais, M. (1998). Educar para la solidaridad, *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos*, Disponible en <http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm> (8 de agosto de 2017).
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- Carlóni, A. (2000). La solidaridad, la educación y los medios desde la Antropología. *Comunicar*, 15, 61-66.
- Carpizo, J. (2012). *Los derechos humanos de la solidaridad*. México: UNAM.
- Castells, M. (1997). *El Poder de la Identidad*, vol. 2. Madrid: Ed. Alianza.
- Castoriadis, C. (1996). *La institución imaginaria de la sociedad, vol 2: el imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- Chouliaraki, L. (2011). "Improper distance": Towards a critical account of solidarity as irony. *International Journal of Cultural Studies*, 14 (4), 363-381. doi: 10.1177/1367877911403247
- Cohen, S. (2001). *States of Denial: Knowing About Atrocities and Suffering*. Cambridge: Polity.
- De Lucas, J. (1998). *El concepto de solidaridad*. México: Distribuciones Fontanara.
- Del Toro, J. M. (2012). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée
- Durkheim, E. (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Ferrer, V (2012). *El poder de la acción*. Barcelona: Planeta
- Foucault, M. (2008) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós
- Geertz, C. (2001). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, Article 13, 8(2), 693-718. doi: <http://dx.doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Luhmann, N. (1999). *El programa de conocimiento del constructivismo y la realidad que permanece desconocida. Teoría de los sistemas sociales II*. México: Universidad Iberoamericana/Colección Teoría Social

- Martínez, J. (2004). El sujeto de la solidaridad: Una contribución desde la ética social cristiana. En A. Villar y M. García-Baró (Eds), *Pensar la solidaridad* (pp. 47-55). Madrid: UPCO.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Madrid: Katz Editores.
- Millet, M. y Thin, D. (2007). L'école au coeur de question sociales. Entre altération desde solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles. En S. Paugam (Dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (pp. 687-704). Paris: Puf.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1993). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México D.F.: Editorial Gedisa.
- Paugam, S. (2013) Les cycles de la solidarité envers les pauvres. En R. Castel y N. Duvoux (Dirs.), *L'avenir de la solidarité* (pp. 23-42). Paris: PUF.
- Pozzoli, M. T. (2006). El sujeto de la complejidad. La construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar (eco-psico-socio-histórico-educativo). *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15), 1-14.
- Kant, I. (1993). *La metafísica de las costumbres*. Barcelona: Altaya.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonauta*, 2, 77-96
- Ritzer, G. (2002). *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel Sociedad Económica.
- Sanchís, P. (2000). Antropología, solidaridad y ONG,s. En A. Carloni (Ed), *Mujer y desarrollo en la India profunda. La mujer intocable de Andhra Pradesh* (pp. 31-48). Huelva: Bonanza.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Searle, J. R. (2010). *Making the Social World. The Structure of Human Civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- Silverstone's, R. (2007). *Media and Morality: On the Rise of the Mediapolis*. Cambridge: Polity.
- Solana, J. L. (2000). *Antropología y complejidad humana. La antropología compleja de Edgar Morin*. Jaén: Comares Editorial.

- Subirats, M., y Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO (2018). Principios Fundamentales de la Constitución de la UNESCO, Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (12 de junio de 2018).
- Valero, L.F., y Brunet, I. (2000). Educación y solidaridad: Una nueva relación. *Comunicar*, 15, 45-53.
- Vasak, K. (1984). *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*. Barcelona: Serbal.
- Vidal, M. (1996). *Para comprender la Solidaridad: virtud y principio ético*. México: Ed. Verbo Divino.

