

## **LA SEDUCCIÓN DEL YO: UNA PROPUESTA PARA LA APROXIMACIÓN AL SUJETO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL<sup>1</sup>**

Arantza Almenta Muñoz. *Barcelona*

611

### **Resumen**

La relación que se establece entre educador o educadora y sujeto debe permitir al educador o educadora ofrecer herramientas coherentes y válidas para el sujeto con la finalidad de garantizar la promoción social. Esta relación materializada en el vínculo educativo es el resultado del trabajo constante del educador o educadora de reconocer al otro u otra como sujeto *capaz de...* El primer paso para la construcción del vínculo educativo como fuente de construcción de la personalidad moral del sujeto es la aproximación del educador o educadora al Yo del sujeto. Aproximarse al Yo, se convierte en una de las tareas más complejas de los que el educador y educadora social es responsable en esta relación. Por este motivo, la búsqueda de nuevas formas de interrogación del Yo es clave para adaptarse a las necesidades del otro u otra y permitir un proceso dialógico, holístico y de constante conflicto cognitivo donde el sujeto es el máximo protagonista sin perder de vista la perspectiva de la construcción de la realidad del sujeto. Aplicar una propuesta fenomenológica como elemento interrogador provoca resultados significativos en la construcción de la personalidad moral del sujeto que le permiten su promoción.

**Palabras clave:** desarrollo moral, concepción del Yo, vínculo educativo, fenomenología

### **1. Situando la Educación Social en la intersección de la educación moral y la psicología social como fundamento de la aproximación al Yo.**

En el momento de hablar sobre la relación educativa y los elementos que intervienen entre educador o educadora y educando, surgen inquietudes y preguntas que suscitan curiosidad a la vez que se convierten en *objeto* de estudio. Preguntas como: ¿cuál es la unidad básica del proceso educativo?, ¿dónde fundamenta la Educación Social su práctica? Si se tuviese que realizar una descomposición en unidades fundamentales del proceso educativo, es muy probable que el vínculo educativo surja como protagonista. El proceso educativo, definido

<sup>1</sup> La presente comunicación corresponde al proceso de obtención de la información diseñado para el Trabajo de Fin de Máster *La mort des del Jo: Reflexions envers la mort a partir de la subjectivitat. Una pràctica d'educació moral amb adolescents en l'educació social*, del Máster Oficial Educació en Valors y Ciudanía curso 2014/2015 de la Universitat de Barcelona, tutorizado por Antoni Ruiz Bueno.



como la creación intencionada, por parte del educador o educadora, de una experiencia contingente en valores, donde se establece un diálogo constante entre sujeto y educador o educadora, pierde su esencia si el vínculo educativo es inexistente, es decir, si no se significa la relación entre educador o educadora y sujeto. Ahora bien, ¿qué es el vínculo educativo?, ¿qué papel juega el educador o la educadora?, ¿el vínculo se construye o es per sé?

El educador o la educadora social bajo la responsabilidad que ha asumido voluntariamente, que no es otra que la promoción social del otro, se convierte en co-actor fundamental en el proceso educativo, puesto que es el educador o la educadora quien a partir del diálogo socrático (Wells, 2001) provoca en el sujeto la curiosidad por sí mismo. Curiosidad que se transforma en autoconocimiento y autodeterminación (Ruiz C. et al, 2013), a la vez que promueve la autonomía y circulación social libre y sana. Partir de esta concepción del encargo del educador y educadora, requiere un trabajo por su parte que facilite el autoconocimiento en el sujeto. Es necesario seducir el Yo de tal manera que se provoque un conflicto cognitivo en el sujeto que haga emerger los elementos que posibilitan su autoconocimiento.

El encargo del educador y la educadora que parte de la co-construcción del vínculo educativo con el mencionado sujeto es caracterizado por la empatía, la autenticidad y la aceptación incondicional (Rogers, 1989) donde la relación interpersonal con el sujeto, es la herramienta clave en el acompañamiento poniendo en juego la realidad del sujeto para deconstruirla (Derrida, 1989) conjuntamente con la finalidad de encontrar la alternativa más adecuada y coherente con el sujeto. Esta coherencia entre la alternativa y el sujeto es posible en el momento que educador o educadora y educando establecen un vínculo educativo a partir del reconocimiento mutuo. La coherencia necesaria entre la alternativa y la realidad del sujeto pasa por el momento de encuentro en el que el educador o la educadora seduce al Yo en un espacio de libertad, lo hace emerger para que el sujeto pueda responsabilizarse e inicie la transición entre la heteronomía y la autonomía moral (Puig & Martín, 2007).

En el ámbito de la Educación Social se puede encontrar una gran variedad de sujetos de la educación social. Focalizando la mirada en grupos de adolescentes, el acercamiento, hasta el momento, se materializa en la entrevista, la observación, el diálogo con el sujeto... estrategias que requieren tiempo, un vínculo educativo avanzado y una voluntad del otro u otra (Merieu, 1998). Con la finalidad de aportar una nueva estrategia para el educador y la educadora a partir del conflicto cognitivo enmarcada en una temática de gran provocación, como es la muerte, que impide la indiferencia por parte del sujeto, puede ser de gran utilidad en procesos de autoconocimiento y cohesión grupal.

El Yo del sujeto supone para el educador y la educadora uno de los elementos más complejos de conocer y al que aproximarse. Esta aproximación debe garantizar en todo momento que el sujeto goza de un espacio de libertad (Puig & Martín, 2007) que permita la autoexploración y publicación del cognitivo del sujeto. Entendiendo como publicación el acto de exteriorizar el interior de uno mismo mediante la comunicación, donde el interlocutor puede ser uno mismo o misma u otro u otra. Este mundo cognitivo del sujeto, también conocido como realidad, es el resultado de infinitas relaciones constantes. El proceso de construcción de la realidad, y en consecuencia del Yo, conceptualizado desde la perspectiva de la representación social (Durkheim, 1976; Moscovici, 1979, 1986; Doise, Deschamps & Mugny, 1985; Farr, 1986; Jodelet, 1986; Sperber, 2005, Wagner & Hayes, 2011), abre las puertas a la libertad de autoexploración y reconocimiento del otro u otra por parte del educador o la educadora y del propio sujeto.

La educación moral por su parte ofrece espacios donde ponerse en práctica (Puig, 1996, 2003; Puig & Martín, 2007), donde el *objeto* de trabajo fundamental es la construcción de la personalidad moral del sujeto (Puig, 1996). Esta construcción fruto de la reflexión de la experiencia a partir de la problematización de la realidad confluye con la psicología social en la provocación de un conflicto cognitivo intencionado en el otro u otra. La educación moral a partir de la presentación de la realidad problematizada, propone una secuencia de dinámicas que permiten a educador o educadora y sujeto experienciarse. El proceso de construcción de la personalidad moral, requiere un espacio concreto, de una intencionalidad por parte del educador o la educadora de trabajar conscientemente esta visión holística del sujeto. La educación moral, como disciplina, se materializa en prácticas contingentes de valores diseñadas en coherencia entre la realidad del sujeto y el propio sujeto (Rubio, 2007). Las prácticas principales, y no las únicas, en las que la educación moral sustenta su práctica son; la comprensión crítica, el role-playing, la clarificación de valores, el dilema moral y la autobiografía, resumidas en la tabla 1 a partir de los trabajos realizados por Puig (1991, 1996, 2003), Puig & Martín (2007), Martín (1991, 1995), Vilar (1991), Payà (1991) y Salinas & Puig (1991).

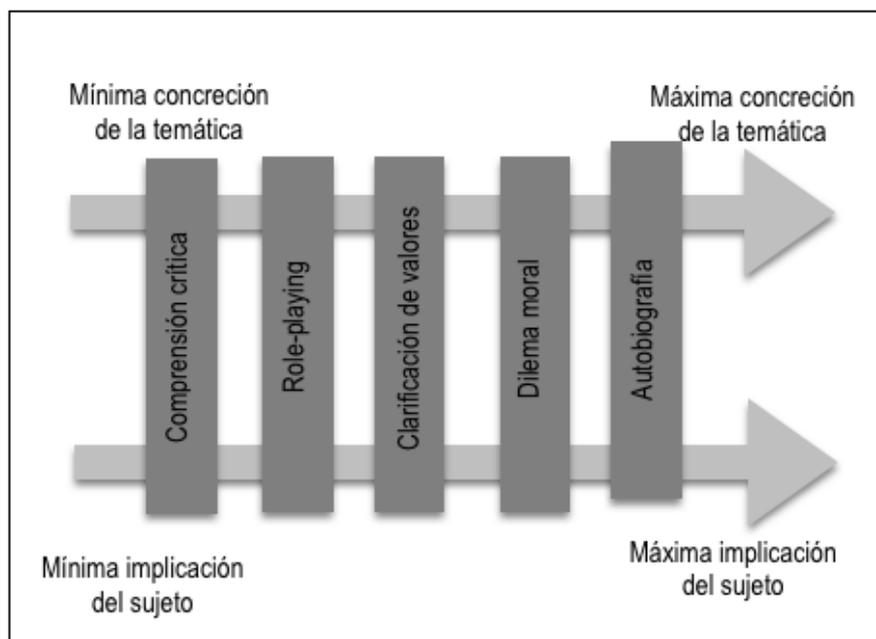
TABLA 1: RESUMEN DINÁMICAS DE LA EDUCACIÓN MORAL

DINÁMICA	DESCRIPCIÓN
<b>Comprensión crítica</b>	Tiene como finalidad contextualizar el juicio moral ofreciendo una situación compleja.
<b>Role-playing</b>	Provoca en el sujeto el desarrollo de la perspectiva social y la empatía a partir de la asunción de un rol diferente al propio.
<b>Clarificación de valores</b>	Proceso de valoración que evidencia al sujeto aquellos aspectos más relevantes para él o ella.
<b>Dilema moral</b>	Busca el desarrollo del juicio moral. Centra su atención en la deliberación de situaciones moralmente conflictivas.
<b>Autobiografía</b>	Auto-narrativa que busca el auto-reconocimiento del sujeto para darle sentido a su historia, al presente y la imaginación de un futuro.

Las dinámicas, en su conjunto, buscan la emergencia del Yo del sujeto a partir del conflicto cognitivo. Este objetivo parte de la creencia de que hablar de uno mismo o una misma requiere disponer del espacio y el tiempo necesario para evitar que el sujeto participe de manera superficial y quiera implicarse cada vez más en el proceso de autoconocimiento. Esta seducción, a la que ya se ha hecho referencia, se concreta en cinco dinámicas; comprensión crítica, role-playing, clarificación de valores, dilema moral y autobiografía, que invitan al sujeto a sumergirse poco a poco en sí mismo o misma a medida que se aplican, así como la concreción de la temática. La propuesta de aproximación gradual al Yo evita la confrontación directa con el propio Yo, creando un clima de seguridad y confianza que contribuye a una emergencia sincera del Yo. Por este motivo **el orden de las dinámicas es clave para**

**garantizar un éxito en el autoconocimiento.** En el gráfico 1 se presenta el orden de aplicación de las dinámicas y la implicación del sujeto en cada una de ellas.

GRÁFICO 1: GRADO DE IMPLICACIÓN DEL SUJETO EN RELACIÓN A LA CONCRECIÓN DE LA TEMÁTICA EN FUNCIÓN DEL PROCESO DE LA DINÁMICAS<sup>2</sup>



Escoger un hilo conductor entre las cinco dinámicas suficientemente provocador para el cognitivo del sujeto, como es la muerte, y que a la vez pueda ser transferible a diferentes realidades es la apuesta que se hace con el diseño que se propone. La muerte se convierte en un aspecto inherente al ciclo vital del sujeto, pero a la vez se trata de una vivencia que según Giddens (1995), Ricoeur (2009), Bauman (2014), no se puede clasificar como una experiencia, sino que se construye a partir de la muerte de un tercero o tercera. Bauman (2014), afirma que la subjetividad se considera inmortal a sí misma, por consecuencia, la muerte desborda a la misma razón, siendo este el momento el que aparece el conflicto que se busca.

## 2. Sin prisa pero sin pausa: el sutil juego de la seducción en acción

La presente comunicación tiene como objetivo conocer las consecuencias de la aplicación de la propuesta de aproximación al Yo fundamentada en la intersección entre la educación moral y la psicología social en un grupo de adolescentes acompañados por un educador o educadora social, bajo una aproximación metodológica fenomenológica hermenéutica (Van Mannen, 2003).

La aproximación a la subjetividad propuesta, se llevó a término en un centro abierto de la comarca del Maresme, con un grupo de adolescentes de 12 a 15 años, acompañados por una educadora social. En el centro se aplicaron las cinco dinámicas diseñadas con la muerte como elemento catalizador del conflicto cognitivo y problematización de la realidad. La propuesta tuvo una duración de cinco sesiones, una por semana, de 90 minutos cada una. Las sesiones se

<sup>2</sup> Gráfico de elaboración propia

grabaron en vídeo y audio. Así mismo, se elaboró un diario de campo a partir de las recomendaciones de Ruiz-Olabuénaga (2012), Rapley (2014) i Ruiz (2015) donde se recoge; la descripción de los hechos, la vivencia de las sesiones, el material resultante de las dinámicas y las transcripciones literales de las conversaciones. Concebir la propuesta como una herramienta de interés para el educador o la educadora social se descubrió a partir de una entrevista hecha a la educadora, y una sexta sesión de valoración con el grupo. Es importante destacar que las grabaciones son materiales que únicamente se han utilizado para el análisis, y que en cumplimiento del acuerdo llegado con el grupo y educadora, es un material que no se puede difundir.

Una vez diseñadas las dinámicas y desde la perspectiva de garantizar un rigor científico, así como la posibilidad de reproducirlas, todas han pasado por un proceso de validación previa a la aplicación y a uno de confiabilidad en su aplicación.

- **Proceso de validación** (Barba & Solís, 1997) una primera fase donde las dinámicas se validan entre ellas buscando la saturación de datos. En una segunda fase las dinámicas se han sometido a una comisión de expertos formada por un psicólogo social, un metodólogo y un experto en educación moral para garantizar la coherencia entre las dos disciplinas que la acogen. Por último, la educadora social emite su valoración y aportaciones con la finalidad de garantizar una propuesta coherente con la disciplina donde se enmarca la propuesta.
- **Proceso de confiabilidad** (Hernández et al 2003) se ha realizado con el grupo de adolescentes y garantiza que los diferentes sujetos han emitido respuestas del mismo tipo a las diferentes cuestiones.

Se trata de una aproximación al contenido de carácter inductivo (Taylor & Bogdan, 1984) donde el proceso de análisis se ha llevado a cabo siguiendo las aportaciones de López-Aranguren (1986), a partir de la triangulación de los diferentes materiales resultantes de las dinámicas, de los vídeos y audios, de la entrevista con la educadora del centro, la valoración del grupo de adolescentes y el diario de campo.

### 3. La experiencia: el resultado de la vivencia reflexionada.

Este apartado se concibe como el espacio para evidenciar cuáles son los procesos que se han llevado a cabo durante la aplicación de las dinámicas. A pesar de que se podría titular como el espacio para los resultados, se habla de experiencia y proceso en tanto que la construcción de la personalidad moral no es una tarea finita (Puig, 1996), es decir, la construcción del Yo y por tanto, de la subjetividad es un proceso constante. Es relevante destacar el hecho de que, a pesar de tratarse de procesos, se habla de experiencia en tanto que no sólo se ha hecho un trabajo vivencial, sino que además se ha buscado en todo momento la reflexión de la vivencia, por este motivo se habla de experiencia individual, ya que es intransferible. Como grupo, las dinámicas han dado lugar a nuevas relaciones que se llaman *consecuencias grupales*, en respuesta al hecho de que se trata de cambios que se dan en el sí del grupo y por tanto contemplan a todos los sujetos (adolescentes y educadora).

Los procesos descritos a continuación responden a la inquietud sobre qué sucede cuando él o la profesional apuesta por una relación donde el reconocimiento al otro u otra y la libertad de ser uno mismo o misma se convierten en elementos esenciales de la práctica. Sin perder de vista la finalidad de hacer emerger al Yo del sujeto para trabajar hacia la promoción de este o esta, la puesta en práctica de una experiencia secuencial que seduce al Yo del sujeto ha dado pie a una secuencia de experiencias y consecuencias.

### 3.1. Experiencias individuales

Siendo la muerte una temática compleja desde la cual provocar en los sujetos el conflicto necesario para hacer emerger su Yo, buscando en todo momento, cuál es la representación que hace de la realidad, por tanto de sí mismo o misma, la aplicación de las cinco dinámicas ha permitido un trabajo de gran intensidad de carácter introspectivo en cada uno de los sujetos del grupo. A continuación se describen los aspectos destacables de tres de los cuatro adolescentes que han participado. Sólo se muestran tres experiencias (A, E y N), ya que M no ha participado de todas y por lo tanto no ha vivido la propuesta por completo.

La estructura para presentar las experiencias sigue un único formato, que es la descripción del punto de partida del sujeto, la tarea que se realiza desde el centro y el proceso vivido a lo largo de las dinámicas.

#### 3.1.1. Sujeto A

Se trata de una adolescente de 14 años que se autoconcibe como un sujeto infantil, autodefinición que se refuerza desde casa. Desde el centro se trabaja por modificar esta autovisión, y su socialización entre iguales, así como la responsabilidad sobre sí misma.

(A), recibió la propuesta de las dinámicas sobre la muerte con motivación desde el primer momento. Su participación ha sido constante y muy activa. En la segunda dinámica (role-playing) (A) explicitó su autodefinición como infante y que la muerte no es un tema para hablar delante de niños pequeños y niñas pequeñas. Este momento de verbalización fue el inicio de diversas alusiones a lo largo de las dinámicas al hecho de que ahora ya no es un sujeto infante. Por parte de la educadora se reforzó la idea de sujeto adolescente hasta el punto que (A) se autorrectificaba en sus intervenciones. La relación que (A) estableció con las dinámicas, sobre todo con la temática fue que los y las adolescentes ya pueden hablar de la muerte, por lo tanto, si había recibido una invitación para hacerlo, quería decir que deja atrás su etapa infantil. Se trata de un proceso significativo en tanto que (A) hasta la llegada de la propuesta, había evitado aquellos temas o aspectos que le obligan a ejercer de adolescente, a asumir su condición de no infante.

*V: A, ¿tú ya eres grande?*

*A: Yo sí."*

#### *Dilema moral*

Así mismo, (A) ha tomado conciencia del significado que atribuye al hecho de llorar. A lo largo de las dinámicas (A) ha expresado en diversas ocasiones que es necesario evitar llorar y hay que hacer lo posible para que el otro u otra (en el caso que este otro u otra se encuentre en la situación) llore. En la cuarta dinámica (dilema moral) (A) explicó que el hecho de llorar es un momento de descontrol, que le provoca nervios y angustia.

*A: No sé, es que cuando lloro no, no sé lo que hago."*

#### *Dilema moral*

#### 3.1.2. Sujeto E

Se trata de un adolescente de 12 años que ha sufrido una pérdida significativa para él. Es el menor de la familia y soporte de su madre. Desde el centro se busca ofrecer la oportunidad de desarrollarse sin las presiones familiares, así como tener un espacio propio.

(E) recibió con gran interés la propuesta. Desde la primera sesión ha mostrado respeto hacia la temática y lo ha reclamado al resto del grupo. En la segunda dinámica (role-playing) en el momento de la conclusión final (E) hizo un gran avance para él en términos de elaboración

del duelo por la pérdida significativa. Voluntariamente preguntó al grupo si quería escuchar su experiencia que hasta el momento no había verbalizado entre iguales y que en casa se vive como un tema tabú, fue durante la cuarta dinámica (dilema moral) que lo compartió. Para (E) la posibilidad de compartir su experiencia ha sido un momento de alivio, y a partir de aquí sus intervenciones fueron más controladas emocionalmente.

*“E: Hombre, yo explicaría mi experiencia el día que murió mi abuela, ¿si no queréis?”*

### *Role-playing*

#### **3.1.3. Sujeto N**

El sujeto (N) hijo mayor, con síndrome de Asperger diagnosticado. Desde el centro se hace un trabajo de autoconocimiento, de práctica de las habilidades sociales y descifrado del aspecto social.

Se trata de un adolescente que ha realizado un recorrido muy amplio a lo largo de las dinámicas y el que más conciencia ha tomado de sí mismo. Las abstracciones y las emociones son aspectos con los que tiene grandes dificultades en el momento de relacionarse consigo mismo o con el resto. A partir de las dinámicas (N) ha experimentado, por tanto, tomado conciencia de la vivencia, ha reflexionado y posteriormente ha sido capaz de identificar la emoción de la tristeza. El punto álgido se dio en la cuarta dinámica (dilema moral) donde la educadora pudo realizar un acompañamiento en el descubrimiento. Durante la dinámica cinco (autobiografía) y la sesión de valoración (N) fue capaz de reconocer la emoción de la tristeza en el momento que la sintió sin ninguna directriz. Durante la sesión de valoración, (N) reconoció que la muerte es un tema de gran interés, hecho que ha reconocido a lo largo de las dinámicas. A la vez que agradeció disponer de un espacio donde poder hablar abiertamente de la muerte tal y como la entiende, pero no le gustaría volver a repetir las dinámicas, aunque no las modificaría. El motivo que (N) relaciona con este hecho es el proceso de autoconocimiento que ha vivido, no quiere volver a sentirse como se ha sentido.

*“I ¿Y qué parte ha cambiado?”*

*(Pausa)*

*(N llora durante cuatro minutos y medio)*

*N: Los sentimientos”*

### *Actividad de valoración final*

#### **3.1.4. En resumen**

Las experiencias descritas anteriormente, protagonizadas por sujetos de características diversas, confluyen en el hecho de que las tres han sido protagonizadas por el autoconocimiento y han permitido la emergencia de aspectos que los sujetos o desconocían o no habían reconocido hasta el momento. A manera de resumen se presenta la tabla 2 donde se evidencia el hecho destacado por cada adolescente en el proceso de autoconocimiento. La importancia de estas experiencias reside en el hecho en que la propuesta presentada como fuente de información y proceso formativo se adapta a las características de cada sujeto generando procesos de cambio en el Yo.

TABLA 2: COMPARATIVA ENTRE SUJETOS DEL PROCESO DE AUTOCONOCIMIENTO

SUJETO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	TRABAJO EN EL CENTRO	ELEMENTO DE EMERGENCIA DEL YO A PARTIR DE LA PROPUESTA
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adolescente de 14 años</li> <li>• se autoconcibe como infante, idea reforzada por la familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modificar autovisión de infante</li> <li>• socialización entre iguales</li> <li>• la responsabilidad sobre una misma</li> </ul>	<p><b>Autodefinición como adolescente</b></p> <p><b>Conciencia del significado atribuido al hecho de llorar</b></p>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adolescente de 12 años</li> <li>• hijo menor de la familia</li> <li>• ha sufrido una pérdida significativa</li> <li>• es el soporte de su madre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desarrollo sin presiones familiares</li> <li>• construcción de un espacio propio</li> </ul>	<p><b>Exteriorización voluntaria entre iguales de la pérdida significativa</b></p>
N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adolescente de 14 años</li> <li>• hijos mayores de dos hermanos</li> <li>• síndrome de Asperger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autoconocimiento</li> <li>• socialización entre iguales</li> <li>• práctica de habilidades sociales y descifrado de aspectos sociales</li> </ul>	<p><b>Identificación autónoma de la emoción de tristeza</b></p>

### 3.2. Consecuencias grupales

La aplicación de la propuesta en el grupo de adolescentes, no solo ha dado pie a experiencias individuales, sino que al tratarse de sujetos en constante relación los elementos emergentes en cada uno de los Yos ha dado pie a consecuencias en las relaciones intragrupales. El trabajo formativo problematizando una realidad conflictiva como es la muerte, y ofrecer un espacio deliberativo constante ha favorecido la oportunidad de establecer nuevos vínculos entre el grupo a partir del intercambio de experiencias personales. Por otro lado aporta, a la educadora, la posibilidad de conocer con más profundidad en nuevos aspectos que hasta el momento, no se habían hecho evidentes o no se había dado la situación para hacerlos emerger.

*“se ha creado más grupo y más convivencia, más confianza, pues a partir de aquí [...] seguramente habrá un antes y un después”*

*Entrevista a la educadora social*

#### 4. El educador y la educadora social como agente innovador en la emergencia del Yo, una tarea de responsabilidad.

El educador y la educadora social como profesional de la promoción del sujeto en su entorno, velando en todo momento por el papel protagonista del sujeto en el proceso educativo busca lograrlo a partir del vínculo, de la relación interpersonal. La construcción continua del vínculo requiere estrategias de aproximación al Yo del sujeto que lo hagan emerger para provocar un enfrentamiento directo con aquellos elementos condicionantes que acontezcan y sujetan al sujeto en una situación incómoda o poco deseable para este o esta. El enfrentamiento entre el Yo y el sujeto es necesario para ofrecer las herramientas coherentes con el sujeto y el condicionante.

La interrogación propuesta como herramienta de aproximación al Yo supone en un primer término el descubrimiento guiado de uno mismo o una misma alrededor de una temática concreta como es la muerte. La sutil interrogación del Yo favorece la voluntad del sujeto de participar, en tanto que se va acomodando progresivamente a la introspección y sin provocar un enfrentamiento directo con uno mismo o una misma. Esta acomodación gradual contribuye a una introspección calmada y a la vez con más profundidad a lo largo de las dinámicas.

La finalidad última de la propuesta de aproximación no logra únicamente el objetivo del educador o educadora ante el conocimiento del otro u otra con la intención de proponer estrategias a la situación del sujeto. Sino que a la vez se convierte en un proceso formativo para el propio sujeto, que se apodera ante el reconocimiento de sí mismo o misma. La promoción del sujeto sin autoconocimiento en profundidad abandona al sujeto a la deriva de las situaciones, es lo que se podría llamar una falsa promoción. Ahora bien, un proceso educativo donde el sujeto no sólo conoce el entorno y sus reglas del juego, sino que a la vez provoca un autoconocimiento constante ofrece un cojín de seguridad en la circulación social en tanto que el sujeto domina su capacidad de autogobernarse.

Durante la relación, el educador o la educadora proyecta el reconocimiento de un sujeto *capaz de...* Reconocimiento fundamental en el proceso educativo que coloca al sujeto como principal protagonista de su promoción. **Enlazando la capacidad de autogobernarse y la característica *capaz de...* el educador o la educadora reconoce en el sujeto la posibilidad de construir su realidad de manera autónoma.** Esta conceptualización del otro se convierte en el preludio del diseño de estrategias de promoción del sujeto coherentes con el Yo.

El educador social o la educadora social se convierten así en el artesano o la artesana de las relaciones interpersonales donde el reconocimiento del otro u otra es fundamental, así como buscar la coherencia con el sujeto. El educador o educadora se relaciona con cada sujeto en función de las señales que este le transmite, por lo tanto, adaptándose a partir de la empatía y no la simpatía, en cada momento al otro u otra, a la vez que consigue extraer el máximo potencial de cada uno o una. Aun así, el educador o la educadora en ocasiones se relacionan con sujetos con auto-representación distorsionada y por lo tanto con poca inclinación a establecer un vínculo educativo de confianza con el educador o la educadora. Situación de partida desde la que el educador o la educadora debe ajustar su aproximación al otro u otra adaptando su propuesta a elementos que generen en el sujeto el conflicto suficiente para provocar la curiosidad mínima que permita al educador o educadora realizar una emergencia del Yo del sujeto.

Finalmente, una propuesta de obtención de la información desde una aproximación metodológica fenomenológica responde a una doble tarea del investigador o investigadora:



lograr los objetivos de su investigación y el proceso formativo que viven los sujetos participantes de la investigación. Este hecho, choca directamente con la vinculación de la investigación fenomenológica y el conocimiento del Yo que pretende la presente propuesta de aproximación al Yo. Así pues, el sujeto investigador no es un simple agente extractor de información, sino que realiza una doble tarea en el ejercicio de su profesión: la construcción de conocimiento y la co-construcción de la personalidad moral del sujeto.

## 1. Bibliografía

- Bauman, Z. (2014). *Mortalidad, inmortalidad y otras estrategias de vida*. Madrid: Sequitur
- Barba, A. & Solís, P. (1997), *Cultura en las Organizaciones: Enfoques y Metáforas en los Estudios Organizacionales*. Estado de México: Vertiente Editorial.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: La retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós /ICE UAB
- Doise, W., Deschamps, J.C. & Mugny, G. (1985). *Psicología social experimental*. Barcelona: Hispano Europea
- Durkheim, E. (1976). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Farr, RM. (1986) Representaciones sociales, a Moscovici, S. (coord) (1986). *Psicología social (vol2). Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós p. 495-506
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la Sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Chile: Editorial Mc Graw Hill
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (coord) (1986). *Psicología social (vol2). Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós p: 469-494
- López-Aranguren, E. (1986). *El análisis de contenido* a García, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza p. 365-396
- Martin, X. (1991). Role-playing, en Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE, pp 113-120
- Martín, X. (1995). La autonomía moral en el horizonte de la educación social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (Fundación Infancia y Aprendizaje), 27, p. 21-30. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941625> [acceso: 25.10.2014]
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (coord) (1986). *Psicología social (vol2). Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós
- Payà, M. (1991). Discusión de dilemas, en Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE, pp 45-57
- Puig, J.M (1991). Comprensión crítica, en Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE, pp 59-66.



- Puig, J. M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós
- Puig, J.M. (2003). Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral. Barcelona: Paidós
- Puig, J.M. & Martín, X. (2007). Competencia en autonomía e iniciativa personal. Madrid: Alianza Editorial
- Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata
- Ricoeur, P. (2009). Philosophie de la volonté. 1. Le Volontaire et l'Involontaire. Paris: Points.
- Rogers, C.R. (1989). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós
- Rubio, L. (2007). Cultura moral y perfil de valores del centro educativo. Teoría de la Educación. (Salamanca, Universidad de Salamanca), 19, p. 99-115. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/issue/view/277> [acceso: 31.12.2014]
- Ruiz, A. (2015). Sistemas de registre. Material no publicado UB
- Ruiz-Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., & Escámez Sánchez, J. (2013). <<Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. >> Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria. (Salamanca, Universidad de Salamanca), 24(2), p. 59-81. Disponible en: [http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/10355](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/10355) [acceso: 30.01.2015]
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto
- Salinas, H. & Puig, J.M (1991). Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, en Martínez, M. & Puig, J.M. La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: Graó/ICE, pp 161-170
- Sperber, D. (2005). Explicar la cultura: un enfoque naturalista. Madrid: Ediciones Morata
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Barcelona: Paidós Básica.
- Van Manen, M (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books
- Vilar, J. (1991). Clarificación de valores, en Martínez, M. & Puig, J.M. La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: Graó/ICE, pp 33-43.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. Barcelona: Anthropos.
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación. Barcelona: Paidós.