

INVESTIGACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

TEMA I

AUTONOMÍA Y COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL



M. ANGELES DE LA CABA COLLADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA

AUTONOMÍA Y COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Índice

1.- Introducción: autonomía y competencia cultural en contextos de cambio y diversidad	3
2.- Autonomía y competencia cultural	5
2.1.- Autonomía desde una perspectiva psicológica y educativa	5
2.1.1.- Autonomía funcional y conductual	5
2.1.2.- Autonomía cognitiva	7
2.1.3.- Autonomía emocional	9
2.1.4.- Autonomía moral	11
2.1.5.- Autonomía digital	13
2.2.- Autonomía, derechos y responsabilidades	14
2.3.- Competencia cultural	16
3.- Retos en el marco de los contextos culturales, los cambios sociales y los factores diferenciales	19
3.1.- La reflexión y delimitación de competencias socio-personales de autonomía desde el debate de la diversidad cultural	
3.2.- Retos para el desarrollo de la autonomía en el marco de la evolución histórica hacia la era digital	21
3.3.- El papel de la edad y el género	24
Referencias bibliográficas	25

1.- Introducción: autonomía y competencia cultural en contextos de cambio y diversidad.

La diversidad cultural es un término que se usa para identificar diferencias que se atribuyen a cuestiones culturales y que nos conducen a plantearnos qué competencias son necesarias para moverse en contextos diversos, así como las estrategias socioeducativas más eficaces. En esta línea se han destacado las competencias de autonomía y de diálogo cultural.

En primer lugar, a lo largo de este tema, se va a revisar qué se entiende por autonomía psicológica, recogiendo las principales dimensiones señaladas tanto por la investigación como por los agentes educativos (de la Caba y López, 2015). Después, se introduce la reflexión del debate sobre derechos y responsabilidades, para terminar con las competencias que requiere el diálogo cultural.

En segundo lugar, se aborda la cuestión de los grandes retos que han surgido durante las últimas décadas, a partir de los debates y análisis de las diferencias culturales, la evolución de los contextos históricos de nuestra sociedad y el papel de otros factores.

Nos situamos desde un marco conceptual integrador de las distintas aportaciones, que entiende la autonomía como una necesidad básica, junto con la necesidad de competencia (sentirse capaz, válido) y la necesidad de conexión con los otros (Ryan y Deci, 2006).

Delimitar qué se entiende por autonomía es importante porque, durante décadas, ha persistido un debate de contraposición de las competencias que se consideran más importantes en diferentes culturas, generando controversias, en parte, ya superadas.

En este sentido, es necesaria una revisión del marco conceptual de la autonomía, porque el creciente cuerpo de evidencias sugiere que es esencial, tanto para el buen funcionamiento y salud mental de los individuos como para el buen funcionamiento de las organizaciones y culturas.

La autonomía implica el despliegue de un conjunto complejo de competencias y la aplicación de un conjunto de habilidades, valores y actitudes estrechamente interrelacionadas, tales como saber cuidar de uno mismo y de los otros, saber elegir, tener criterio propio, calcular riesgos y afrontar problemas, tener perseverancia, ser capaz de imaginar proyectos con creatividad, llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales, responsabilizándose de ellas, tanto en el ámbito personal, como social y laboral, ser capaz de autocrítica, tener control emocional y demora de la necesidad de satisfacción inmediata (Chicano,2008).

Sin embargo, desde un marco psicopedagógico integrador autonomía no es solo autonomía psicológica (conductual, emocional, cognitiva, moral o digital), sino también capacidad para ejercer la ciudadanía, siendo consciente de derechos y responsabilidades.

Autonomía es ejercer la ciudadanía en un mundo de diversidad cultural que requiere ser capaz de analizar una amplia variedad de perspectivas y acciones posibles, con apertura para imaginar y valorar formas de comportamiento y alternativas diferentes.

La autonomía implica capacidad para valorar las propias creencias y disposición para revisarlas, pero también requiere de un carácter fuerte para resistirse a presiones, tentaciones (externas e internas), dificultades y expectativas (Swaine, 2012). En este sentido, la autonomía se entiende como capacidad para pensar por uno mismo en situaciones inciertas y complejas, sin dejarse llevar por las situaciones de rutina o imposición. La autonomía emerge como una competencia y cualidad para hacer frente a la soledad y frustración, que surge en ciertos momentos, cuando es necesario sustraerse a los deseos de satisfacción inmediata y a las presiones externas (Pitt, 2010).

2.- Dimensiones y competencias socio-personales de autonomía desde una perspectiva psicológica y educativa.

2.1.- Autonomía desde una perspectiva psicológica y educativa.

2.1.1.- Autonomía conductual.

La autonomía conductual hace referencia a la capacidad de la persona para actuar por sí misma, regulando qué acciones y conductas desplegar (Haase, Silbereisen y Reitzle, 2008). Presupone tener un conjunto de competencias, estrechamente interrelacionadas de autonomía socioemocional, cognitiva, moral, digital.

Al tratar de delimitar los indicadores de autonomía que pueden observarse en la conducta, sin entrar en el marco de la importancia o prioridad cultural que se les puede dar en diferentes contextos (se tratará en el punto siguiente), es importante tener en cuenta que, la mayor parte de las veces es una cuestión de grado y que la valoración depende, enormemente, de las expectativas (evolutivas, culturales) y de la precisión de los indicadores.

La autonomía conductual supone saber funcionar y desenvolverse en el ámbito inmediato de la vida cotidiana. Precisamente, por esta estrecha conexión con lo cotidiano, también se le denomina autonomía funcional, aunque, quizás, lo más habitual en el ámbito educativo ha sido hablar de hábitos personales de autonomía en relación a su adquisición en las primeras etapas evolutivas (Comellas, 2001) o destrezas de vida personal y social (Gilman y otros, 2002).

Los hábitos hacen referencia a conductas aprendidas que se realizan cotidianamente, sin limitarse a acciones esporádicas y sin necesidad de control o presión externa. En cualquier caso, aquí se va usar, en su lugar, el termino de habilidades-competencias para referirse a esas conductas. Por un lado, porque el concepto de hábito se ha asociado a la capacidad para llevar a cabo la conducta sin el control externo y aquí se quiere incluir, también, la resistencia a las propias presiones internas (hacer lo más cómodo, dejarse llevar). Por otro

lado, porque queremos plantearlo desde una perspectiva amplia que no afecta únicamente al proceso evolutivo.

En los niveles más básicos, están las habilidades personales de autonomía física, que hacen referencia al grado al que la persona puede moverse y desplazarse sola o las habilidades de autocuidado personal en ámbitos cotidianos, tales como prepararse y gestionarse la comida. Las habilidades de cuidado de la propia salud o los objetos personales y comunes, son otros campos donde puede observarse cómo es el nivel de autocuidado.

Por otro lado, hay un bloque de habilidades en relación a ser capaz de organizar el espacio personal, gestionar el trabajo (habilidades de búsqueda y organización del tiempo dedicado a trabajar) regular el ocio (habilidades para compartir tiempo gratificante con otros, tiempos para descansar), control y planificación de los propios recursos (cómo usar el dinero...) o los recursos comunitarios.

Finalmente, hay que destacar un campo amplio de habilidades de autonomía social relacionados con la cortesía, el desarrollo de interacción social positiva y la participación en la comunidad. Manifestar conductas autónomas en el ámbito social, desde el punto de vista psicológico, es saber estar presente, escuchar, disponer de una vida social de intercambios y relaciones sociales que producen bienestar personal, expresarse con sensibilidad hacia los otros, ser receptivo al punto de vista contrario, participar en foros, donde hay puntos de vista confrontados, con apertura (Hoffman, 2012).

Los estudios transculturales han contribuido, sin duda, a ampliar el campo de las habilidades de autonomía conductual a tener en cuenta. En este sentido, hay que destacar la idea de responsabilidad, como la capacidad de actuar de forma autorregulada con respecto al cumplimiento de obligaciones, siendo capaz de aplazar los impulsos y deseos de autosatisfacción (Keller, 2012).

Muchos de habilidades de autocuidado personal implican, ser capaz de comprometerse con el cumplimiento de las tareas y dar cuenta de ellas, más

allá de lo estrictamente privado, en aquellos campos que afectan a otros, como es, por ejemplo, el caso de las tareas domésticas de comida o limpieza (Johnson y Jeppesen, 2013). Asimismo, la responsabilidad interpersonal y social implica interés y cuidado de otras personas, así como tenerlas en cuenta al tomar decisiones y desplegar acciones que puedan servir de ayuda.

En definitiva, la autonomía conductual está estrechamente interrelacionada con las habilidades de autonomía cognitiva, emocional, moral...en el sentido de que lo que se refleja en el comportamiento es difícilmente dissociable de lo que piensa la persona, sus conocimientos y recursos, lo que le emociona o lo que valora que es más correcto.

2.1.2.- Autonomía cognitiva.

La autonomía se ha asociado, frecuentemente, a pensamiento independiente, es decir a la capacidad para pensar y tomar decisiones por uno mismo, mientras otros autores hacen también hincapié en la importancia que tiene la habilidad para autoevaluarse, regulando cambios y ajustes (Rinat y Attias, 2016).

Desde el debate de la diversidad cultural es importante hacer varios matices a qué se entiende por pensamiento autónomo. En Occidente, a menudo, se ha llamado “independiente” y a raíz de los debates transculturales, se ha cuestionado y ampliado, tal y como se analizará en el segundo punto de este tema.

Por un lado, la autonomía, entendida como capacidad para decidir, de acuerdo a criterios propios, implica ser capaz de tomar decisiones con margen personal para valorar e inclinarse hacia una opción, frente a otras, no solo a pesar de las presiones externas sino también de las demandas internas de gratificación inmediata.

Por otro lado, las responsabilidades hacia los otros ponen el énfasis en ser un agente activo, coherente con las propias metas y valores, pero también en conexión con las necesidades de los que le rodean a uno, tomando decisiones que ponderan las consecuencias que tienen las propias conductas

sobre otras personas; en este sentido también se destaca la habilidad de mostrarse receptivo a puntos de vista y soluciones propuestas desde fuera de uno mismo, a la hora de valorar alternativas para tomar decisiones.

Asimismo, no hay que olvidar que la autonomía cognitiva, hay que diferenciar entre elección y toma de decisiones. Cuando la persona se limita a optar por una opción, sin contemplar otras opciones ni valorar consecuencias, tanto hacia sí mismo como su entorno, hay elección pero no toma de decisiones, que implica procesos más complejos tanto cognitivos como emocionales.

En cualquier caso, hay otras dimensiones de la autonomía cognitiva que son también fundamentales, tales como ser capaz de planificar metas, evaluarse y gestionar cambios, hacerse preguntas y ser autocrítico, ser creativo...Es decir, que los procesos cognitivos complejos de autonomía no tienen que ver únicamente con tomar decisiones.

Dentro de la autonomía cognitiva, hay que considerar, además, todo el espectro de habilidades que hacen referencia a procesos cognitivos básicos, que incluyen habilidades para orientarse espacial y temporalmente, prestar atención, buscar información, recordar y memorizar. No por ser básicos son menos importantes que los complejos y de hecho son un elemento importante de la autonomía cognitiva. Por otro lado, desde el punto de vista educativo, nos tendría que llevar a pensar hasta qué punto se está prestando la suficiente atención a estos procesos, cuando se insiste únicamente en la capacidad de elegir o tomar decisiones.

La falta de estimulación o la pérdida de autonomía cognitiva no solo afectan al aprendizaje y al rendimiento, sino también a las posibilidades para desenvolverse cotidianamente y relacionarse de forma satisfactoria. Los indicadores de dificultades en la autonomía cognitiva pueden darse en los procesos básicos o más complejos, pudiendo llegar en los casos más graves a graves dificultades para desenvolverse por uno mismo o bloqueos serios en la autogestión y la toma de decisiones.

2.1.3.- Autonomía socioemocional.

La idea de autonomía como proceso de independización y separación emocional de los otros ha sido ampliamente subrayada en la literatura psicopedagógica (Oliva y Parra, 2001; Parra, Oliva y Sánchez, 2015). Sin embargo, el debate que se originó con las investigaciones de los estudios transculturales ha facilitado la evolución hacia enfoques de conexión interdependencia (Kagiçibasi, 2007), incluso al considerar las competencias de autorregulación emocional.

La autonomía emocional supone la competencia para buscar espontáneamente el vínculo positivo o conexión afectiva con lo que nos rodea, disfrutando de estar con otros. Su importancia es manifiesta si nos fijamos en los patrones de autonomía que aparecen cuando esta búsqueda sana está ausente y es comprensible dada la estrecha interrelación que existe entre la necesidad de autonomía y la necesidad de conexión.

Cuando no se cubre adecuadamente la necesidad de conexión interpersonal aparecen los indicadores de lo que se consideran problemas en la autonomía, desde el punto de vista psicológico. Se manifiestan las dificultades en una dependencia emocional exagerada de lo que piensan los demás, buscando su aprobación a toda costa. Por el contrario, en vez de dependencia pueden aparecer indicadores de autosuficiencia emocional, como si no se necesitara o importara la conexión afectiva, que puede llevar a endurecimiento o incluso bloqueo emocional en los casos más graves.

Tanto la dependencia como la autosuficiencia son mecanismos de defensa psicológicos. Aunque con manifestaciones diferentes, en ambos casos la conexión afectiva deja de producir bienestar. Las corazas para evitar o huir del dolor emocional que se produce en estas situaciones tienen un alto precio en el desarrollo de la autonomía, porque ocasionan alteraciones en la energía personal, si bien las manifestaciones en el comportamiento pueden variar desde la sobreexcitación energética y estrés permanente al aplanamiento o

apatía emocional. Las dificultades para disfrutar de las relaciones, sin retraerse o aislarse o, las dificultades para saber estar solo y necesitar continua aprobación son claros indicadores de problemas en la autonomía emocional.

Por tanto, la autonomía emocional es, en primer lugar, capacidad para establecer lazos afectivos satisfactorios para la persona. Ahora bien, es evidente que una autonomía emocional sana no puede fundamentarse solo en la gratificación inmediata de los deseos. En este sentido, la autonomía emocional es también competencia para expresar las propias emociones, empatizando y conectando con las necesidades de los otros. Este es, precisamente, uno de los aspectos más claros en los que se ha centrado el debate de los estudios transculturales.

Además, la autonomía emocional es capacidad de regulación emocional (Etxebarria, 2005). Por un lado, implica ser capaz de identificar, reconocer y aceptar las propias emociones, sin reprimirlas, bloquearlas o negarlas. La identificación de emociones va más allá de tener un repertorio amplio de lenguaje emocional, porque requiere, asimismo, habilidad para saber en qué situaciones surgen esas emociones, lo cual es clave, para su posterior autocontrol. Es particularmente importante, para la autonomía ser capaz de identificar las emociones que en un tiempo se llamaron negativas, tales como el miedo o la ansiedad, que son tan decisivas en situaciones interpersonales y sociales.

La regulación de las emociones, controlando la impulsividad, se traduce en conductas autónomas de tolerancia y resistencia a la frustración. Desde el punto de vista emocional, es el aspecto más complejo, pero también uno de los más importantes y reseñados en la literatura psicopedagógica. Las dificultades para regular las emociones y expresarlas de forma no violenta constituyen una de las preocupaciones más relevantes en el ámbito educativo. La falta de control puede llegar a traducirse en comportamiento violento hacia otros o hacia uno mismo. Por ello, los indicadores de dificultad emocional para controlarse ante estímulos externos que generan frustración y para frenar el enfado o la ansiedad son una prioridad en el trabajo educativo. Los indicadores

de impulsividad descontrolada pueden ser múltiples pero se pueden ordenar en torno a dos grandes bloques. Por un lado, la falta de interacción positiva y la violencia hacia otros, incluyendo la tiranía psicológica, que conlleva enfados desmesurados y descontrolados. Por otro lado, puede llevar a altas dosis de ansiedad y violencia contra uno mismo, ya sea a través de comportamientos indirectos (ingestas desproporcionadas, dormir en exceso...) o directos, que en los casos de más deterioro incluyen mutilaciones y lesiones.

2.1.4.- Autonomía moral.

La autonomía moral incluye aspectos emocionales (sensibilidad moral), cognitivos (criterios de lo que está bien y mal en las relaciones interpersonales/sociales y razonamiento de justicia), de identidad moral e incluso de carácter moral (Flanagan y Rorty, 1990).

La capacidad para definir y defender con criterios propios y sin presiones las reglas que deben regular las relaciones interpersonales, tal y como han puesto de relieve las perspectivas socio-constructivistas, es una parte importante de lo que se denomina autonomía moral.

Piaget fue pionero en el estudio de la construcción de criterios morales y de los factores más relevantes. Tal y como lo planteo la autonomía moral solo existe cuando la persona se mueve por el sentimiento y comprensión de normas internas de lo que está bien y mal. También destacó, acertadamente, que el sentido de obligación interior surge, sobre todo, de la simpatía, la admiración y el respeto hacia adultos de referencia y de la cooperación con los iguales. “La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como querría ser tratado” (Piaget, 1984:165). Por contraposición, destacó que la moral heterónoma se caracteriza por una concepción egocéntrica de la realidad, de carácter unilateral. Se entienden las reglas como inmutables y los castigos como inevitables, de manera que solo cuando se evoluciona hacia una moral autónoma evoluciona el sentido de justicia y el deseo de no aceptar y obedecer automáticamente lo que no es justo.

Basándose en las propuestas de Piaget, Kohlberg (1984) propuso una teoría del razonamiento moral que plantea tres niveles en el proceso de adquisición de la autonomía moral: pre-convencional, convencional y post-convencional. En el nivel pre-convencional se entienden las normas de lo que está bien y mal como algo externo que hay que obedecer para evitar castigos, con una evolución desde una orientación autoritaria hacia la obediencia (estadio 1. heteronomía) a una concepción individualista e instrumental de lo que es justo y adecuado (está bien lo que le beneficia a uno y se asocia a la moralidad del “vive y deja vivir”, “no te metas en líos” (estadio 2). El nivel convencional se corresponde con la moralidad de la conformidad a las reglas y expectativas sociales. Va evolucionando el criterio para delimitar lo que está bien y lo que está mal desde una moralidad interpersonal, donde ya no basta con no hacer daño innecesario a los demás, sino que se considera necesario tener en cuenta las expectativas y sentimientos de los demás, valorando la lealtad y no traicionar la confianza de lo que se espera de uno (estadio 3) hacia un razonamiento de la ley y el orden (estadio 4). Finalmente, el nivel post-convencional, más libre de las ataduras convencionales (estadios 5 y 6) parecen difíciles de alcanzar salvo en situaciones excepcionales.

Selman (1976) desde una perspectiva socio-constructivista hizo una importante contribución sobre la evolución del concepto de liderazgo y autoridad, desde posiciones de grupo y liderazgo como poder físico (estadio 0), pasando por concepciones de relaciones unilaterales y líder autoritario (estadio 1), el grupo como contexto de relaciones bilaterales y el líder como mediador (estadio 2), los grupos como comunidades homogéneas y el líder como cohesionador (estadio 3), hasta concepciones del grupo como organización plural y el liderazgo como rol (estadio 4)

Por otro lado, no hay que olvidar aspectos tan importantes como la identidad moral (Blasi, 1984):

- Del razonamiento moral (lo que debería hacerse en esas situaciones) en algunos casos se deriva un juicio de responsabilidad (lo que debo hacer yo personalmente)

- El sentimiento para la responsabilidad (sentimiento de estricta obligación) está muy unido a la identidad personal, a cómo se define uno, que juega con una importante fuerza motivacional.

La identidad personal recoge información sobre uno mismo y no es una mera colección de características y percepciones sobre uno mismo. Es una estructura ordenada, en la hay aspectos centrales que le definen a uno y otros periféricos, cuya pérdida no cuestionaría especialmente lo que es uno mismo. En este sentido, cuando ser justo, responsable...son elementos centrales de la identidad es más probable que los juicios de lo que está bien se traduzcan en conductas.

- La acción moral, congruente con el razonamiento, depende también de la importancia que le dé la persona a ser congruente y de sus mecanismos de defensa.

2.1.5.- Autonomía digital.

Dada la creciente importancia de la tecnología en las sociedades del siglo XXI, han ido apareciendo propuestas de competencias de autonomía mediática. Algunos autores, tomando las recomendaciones de la UNESCO y de la Unión Europea, delimitan las competencias a tener en cuenta dentro de lo que se denomina autonomía o competencia mediática (Gozálvez, 2012).

En el ámbito puramente técnico la autonomía digital requiere disponer de habilidades para saber manejar instrumentos técnicos, sin tener que depender continuamente de otros. Ahora bien, hay que estar atento a que el uso de instrumentos tecnológicos no suponga caer en un puro instrumentalismo. Si la adquisición de habilidades para usar los medios tecnológicos se limita a un uso mecánico de los aparatos podemos llegar, fácilmente, a nuevas formas de analfabetismo funcional.

Usar los medios tecnológicos con autonomía requiere de un despliegue y uso de las habilidades cognitivas de búsqueda de información, toma de decisiones contrastada, habilidad para cuestionarse la información y ser crítico.

difícilmente podría hablarse de autonomía mediática, si a la hora de utilizar tecnología no hay predisposición a buscar de dónde viene la información, en vez de quedarse con lo primero que se encuentra, porque es lo más accesible, o a preguntarse quiénes son los agentes informantes o los intereses que puede haber detrás de la información, estando dispuesto a contrastarlas con otras fuentes y a interpretar los mensajes.

Asimismo, la autonomía mediática requiere del uso de las habilidades emocionales, por lo menos a un doble nivel. Por un lado, la consciencia y regulación de las emociones que surgen en el uso de la tecnología. Conocer las emociones y regular los impulsos es imprescindible para no caer en un uso convulsivo de los medios, para la satisfacción de las necesidades inmediatas, relegando incluso “lo que se sabe que hay que hacer”, porque es menos placentero. Por otro lado, implica saber leer y entender emocionalmente los medios, para analizarlos y afrontar el uso mediático de las emociones (miedo...). Las destrezas emocionales son fundamentales para contrastar e interpretar los mensajes.

La autonomía mediática supone, también, aplicación, en mayor o menor grado, criterios morales para valorar dónde poner los límites, para actuar con sensibilidad moral en el uso de la tecnología, siendo consciente de las consecuencias que su uso puede generar en uno mismo y en el entorno. De hecho, su ausencia puede conducir a situaciones altamente paradójicas.

2.2.- Autonomía, derechos y responsabilidades.

Ser autónomo en las sociedades democráticas implica ser consciente de los derechos y responsabilidades, ejerciendo la ciudadanía sin limitarse a ser meros consumidores pasivos de los productos democráticos (ir a votar periódicamente...).

En primer lugar, la autonomía como ejercicio de derechos y responsabilidades, implica habilidad para identificar los derechos propios y ser capaz de tener sensibilidad para identificar y reconocer esos derechos en las personas que nos rodean, es decir habilidades de autoconsciencia.

En segundo lugar, tener autonomía, desde este enfoque, es asumir las responsabilidades que conlleva tener derechos.

En tercer lugar, se concede una gran importancia a la resolución no violenta de los conflictos y a las competencias para abordar las diferencias y los choques que se producen cuando los derechos de unas personas entran en juego frente a los de otras, o cuando alguien no asume sus responsabilidades, lo cual es particularmente importante cuando se trabaja en contextos de diversidad cultural.

En una línea convergente a lo que se ha planteado desde la literatura de las responsabilidades interpersonales y sociales, la autonomía, desde este enfoque, supone ser capaz de identificar las responsabilidades que se derivan de los derechos pero también habilidad para implicarse y comprometerse, por su defensa.

En este sentido, tanto desde la investigación como de las propuestas educativas se hace hincapié en que la autonomía como ejercicio de derechos y responsabilidades implica capacidad para llevar los valores democráticos al estilo de vida, a la forma de relacionarse, cuidando los derechos propios y los derechos de los otros, interesándose por lo que sucede a nuestro alrededor, así como participando en la comunidad (Audigier, 2000; Arnot y Dillaboug, 2006).

Las tareas en las que nos implicamos son los más claros indicadores de la autonomía. Hacer unas tareas, y no otras, pone de manifiesto el uso (o no) de habilidades cognitivas, emocionales y morales (de la Caba y López, 2016). En definitiva, para saber el grado de autonomía en cuando a derechos y responsabilidades se refiere, las tareas en que toma parte resultan indicadores muy elocuentes.

2.3.- Competencia cultural.

El concepto de competencia cultural se usa para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que son necesarios para facilitar la comunicación entre personas que pertenecen a diferentes culturas.

Se han utilizado términos diferentes, tales como comunicación intercultural (De León Civer, 2003; Vilá, 2007) o competencia cultural como dialogo habilidoso (Barrera y Corso, 2002), para delimitar en qué consiste.

Más allá de las distintas denominaciones, dialogar, sabiendo reconocer y valorar las ideas que difieren de las propias, es importante para sostener pacíficamente contextos culturalmente diversos, para educar ciudadanos autónomos, que sean capaces de ejercer sus derechos y responsabilidades y resolver las diferencias sin violencia (de la Caba y López, 2017).

La competencia cultural requiere conocer los referentes de la otra persona y su realidad contextual. De hecho, entender la dinámica de la otra cultura es un prerequisite de competencia cultural.

La cultura no sólo incluye un idioma, unas costumbres y creencias, sino también expectativas, normas, valores y prioridades a la hora de determinar lo que es adecuado y no en la comunicación. Se transmiten en la comunidad, a través de las generaciones y muchas veces están implícitas. Su importancia es decisiva y para ello basta pensar en cuestiones tan simples como la adecuación de hacer o no preguntas directas o la distancia interpersonal.

En este sentido, la competencia cultural es habilidad para comunicarse con sensibilidad hacia los otros, tanto verbal como no verbalmente, a través de los distintos parámetros culturales, sabiendo cambiar de registro con flexibilidad.

Las habilidades de comunicación o diálogo, entendidas como competencia cultural, requieren conocer el valor y significado que se da a los distintos componentes de la comunicación no verbal, tales como la distancia interpersonal, los gestos, el contacto visual, la distancia, el silencio y no dar por supuesto que son iguales en otros contextos culturales. En este sentido, se

destaca la importancia de los recursos paralingüísticos, porque comunicamos con los gestos y con el cuerpo (Jover y García, 2009).

La comunicación o diálogo facilitador del acercamiento en contextos diversos, desde esa perspectiva, supone, asimismo, tener habilidades verbales para expresarse con claridad, con un lenguaje sencillo y utilizando las estrategias de confirmación (habilidades de escucha activa, tales como el parafraseo o las preguntas y empatía) en vez de dar por supuesto que entendemos o conocemos suficientemente. Esto que es importante siempre, lo es aún más, si cabe cuando una de las partes está en posición de vulnerabilidad, porque se comunica en una lengua que no es la propia o no es la que prevalece.

Las habilidades de comunicación tanto verbal como no verbal tienen un componente cognitivo (conocer los referentes del contexto de la persona interlocutora) pero también afectivo, en la medida que requieren capacidad para controlar las propias emociones. Empatizar con lo diferente es particularmente difícil, porque, para ello, es necesario no ser indiferente a lo que les sucede a los otros y controlar la ansiedad, el miedo o la tendencia a juzgar lo que se aleja de lo que tenemos más cerca como referente cultural.

Por otro lado, la competencia cultural no es solamente conocer los referentes de la otra cultura, entenderlos y ser sensibles a ellos en la comunicación, sino también, ser capaz de tener una identidad abierta que permita pensar sobre la propia cultura. Esto supone tener apertura a la posibilidad de otras identidades, identificando los estereotipos de la propia cultura y potenciando formas de acercamiento a través de la comunicación en los espacios cotidianos.

Sin duda parece necesario encontrar maneras de estimular el contacto entre diferentes grupos culturales, dando medios a las y los profesionales de la educación para trabajar la autonomía de forma sensible.

El debate entre partidarios del enfoque de la educación liberal, característico de las sociedades occidentales, que han puesto el énfasis en la

autodeterminación y la libertad personales, frente a otras concepciones, que han subrayado la interdependencia, han abierto la reflexión sobre lo diferente.

En esta línea de reflexión, Warnick (2012) plantea que la autonomía significa desplegar habilidades para contemplar visiones alternativas de cómo vivir y evaluar críticamente razones a favor y en contra de esas alternativas. Más concretamente señala las siguientes habilidades

- Habilidad para hacerse preguntas, de forma independiente, sobre el significado y valor de la propia cultura (tradiciones...)
- Habilidad para elegir la tradición a la que pertenece y aquellos aspectos que no comparte
- Habilidad para perseverar en los proyectos de la tradición elegida
- Habilidad para la autocrítica y el análisis de los ideales y fines propios
- Habilidad para dialogar con aquellos que han hecho otras opciones, que tienen otras identidades y referentes contextuales

3.- Retos en el marco de los contextos culturales, los cambios sociales y los factores diferenciales.

La autonomía es una cuestión de grados (Swaine, 2012) y de ámbitos, que tiene que ver con la diversidad cultural, la evolución histórica o el desarrollo evolutivo y la estimulación, por citar los más tratados.

3.1.- La reflexión y delimitación de competencias de autonomía desde el debate de diversidad cultural.

El debate sobre si la concepción y el desarrollo de la autonomía depende de los contextos que ofrece la/s cultura/s en que una persona está inmersa ha sido amplio en las últimas décadas del siglo XX. La investigación ha llamado la atención sobre las posibles diferencias a la hora de acentuar unos u otros aspectos de autonomía, así como diferencias en las estrategias para promoverla, en función de la identidad personal y cultural.

La concepción de autonomía que hace hincapié en la independencia (para pensar, regular las emociones, elegir...) del individuo ha caracterizado la perspectiva de autonomía de las sociedades occidentales. Sin embargo, en otro tipo de sociedades, que tienen un enfoque menos individualista y más colectivista, se ha dado menos importancia a la independencia, frente al cuidado, la conexión y la interdependencia con los otros (Kagiçibatsi, 2007; Yeh, Bedford y Yang, 2009). Tal y como defiende Kagiçibasi considerar la autonomía como un proceso de independización y separación puede tener sentido en culturas muy individualistas pero no tanto en otro tipo de culturas, donde la identidad relacional, de autodefinición en relación a los otros, es muy potente y donde resulta más adecuado hablar de autonomía interdependiente.

Las relaciones entre autonomía como capacidad de autogobierno e independencia o como conexión e interdependencia dieron lugar, al principio, a modelos bipolares, mientras que los críticos empezaron a defender la idea de que se puede ser las dos cosas a la vez. Se puede ser autónomo y relacional. La autonomía enfatiza al individuo como independiente, separado, con deseos,

intenciones y capaz de controlar sus opciones individuales, mientras que la necesidad de conexión con los otros se fija en la interdependencia.

En la últimas décadas del siglo XX, el debate se fue suavizando, en la medida que se ha ido produciendo una cierta integración de los dos enfoques. En la actualidad ambas (autonomía e interconexión) se plantean como necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2007). Una autonomía sana implica tanto un proceso de individualización y separación frente a los otros, como de conexión, preocupación y sensibilidad a la conexión, y las consecuencias que tienen las decisiones y acciones personales en ellos.

Cuando no se produce un balance equilibrado surgen patrones disfuncionales (Parra, Oliva y Sánchez, 2015). La independencia puede ser claramente disfuncional cuando lleva a una preocupación excesiva por lo individual, evitando la cercanía o siendo poco o nada sensible a las consecuencias sobre los otros. Sin embargo, la preocupación y consideración por los otros puede ser disfuncional cuando supone dependencia e incapacita para separarse y ser uno mismo.

La autonomía entendida como control personal puede ser estimulada tanto desde enfoques de sociedades más individualistas como de sociedades más comunitarias (Keller, 2012). La persona que es educada desde una perspectiva más individualista es estimulada a tomar sus decisiones y perseguir sus metas. Este prototipo sintoniza bien con el ideal de culturas occidentales de clase media. Sin embargo, en las sociedades comunitarias que priorizan la familia o la comunidad sin tanta distinción de las expectativas y deseos personales no tiene por qué producirse una imposición, porque se puede integrar dentro de la propia identidad.

En cualquier caso, tal y como señala Keller, tampoco cabe hablar de una contraposición tan clara entre culturas occidentales y no occidentales. Según su propuesta no hay sociedades sino más bien contextos que facilitan modelos culturales. Al fin y al cabo, todas las concepciones de autonomía son adaptaciones a demandas contextuales particulares, que no son estáticas sino

cambiantes, con sus ventajas y sus desventajas. Propone tres tipos de contextos culturales a tener en cuenta:

1) contextos de subsistencia, (sociedades agrarias...), con bajos niveles de educación formal, en los cuales las responsabilidades son un elemento central, dando prioridad a la autonomía en la conducta. Se espera una ayuda responsable para el buen funcionamiento familiar y la comunicación se basa en el aquí y el ahora de la vida cotidiana, sin dar importancia a la autoexploración o la toma de decisiones personales.

2) contextos urbanos postindustriales con altos niveles de formación, en los cuales se enfatiza la autonomía psicológica desde muy temprano, haciendo hincapié en los gustos y preferencias. La familia dedica mucho tiempo al intercambio verbal y la exploración. Los deseos, preferencias, opiniones de niñas y niños se estimulan, prestándoles mucha atención. En la red relacional se prioriza y se valora la relación separada, la identidad individual desde muy temprano.

3) contextos no occidentales con altos niveles de formación que viven en unidades familiares amplias, donde se alimenta la autonomía psicológica pero no necesariamente a expensas de las responsabilidades sociales.

3.2.- Retos para el desarrollo de la autonomía y las competencias socio-personales en el marco de la evolución histórica hacia la era digital.

No cabe duda que el conjunto de competencias socio-personales de autonomía que se destacan como importantes hay que contextualizarlas en el tipo de sociedad que se pretende desarrollar. El ideal de persona autónoma ha sido destacado en las sociedades de corte democrático liberal como un objetivo importante en los siglos XIX y XX, aunque con desiguales recorridos en la teoría y en la práctica).

Durante las últimas décadas, es cada vez, más patente, la existencia de cambios radicales en las macro-estructuras económicas y desarrollo de los nuevos modelos tecnológicos, con el consiguiente impacto en el mercado laboral y en los estilos de vida, que afectan a todo el mundo. Paradójicamente,

por un lado parece que serán necesarias competencias de independencia, iniciativa,...que han sido valoradas, muy especialmente en las sociedades occidentales, como elementos fundamentales de la autonomía, mientras que, por otro lado, la era postmoderna es testigo de críticas profundas sobre lo que entraña ser una persona autónoma que ha venido poniendo el eje en la autoconsciencia, el pensamiento reflexivo-crítico y el autocontrol.

Las críticas provienen de diferentes líneas de pensamiento. En esta línea, hay que destacar el comunitarismo contemporáneo, que cuestiona la existencia de un yo reflexivo, capaz de reflejar sus valores, ideales y compromisos sea tal, o el humanismo moderno, que pone el acento en la capacidad para gestionar el tiempo libre y lo lúdico, lo espontáneo y lo creativo, en ocasiones relegadas a planos secundarios. Las líneas críticas tienen en común su reivindicación por revisar lo que implican las competencias de autocontrol y nos llevan a la necesidad de un nuevo marco, frente a la posibilidad de abandonar el ideal de autonomía y sucumbir ante los totalitarismos (Aviram y Yonah, 2004) y regresivos (Ryan y Deci, 2006).

Desde este marco, se comparten las críticas de que cualquier concepción de autonomía personal, que no incluya las emociones y los afectos, a menudo deteriora la formación de relaciones satisfactorias y puede favorecer la desintegración de las comunidades, conduciendo al aislamiento y la anomia.

Ahora bien, se plantea una alternativa concreta: la idea de persona autónoma que maximiza la idea de autocontrol, definida por la tradición liberal como capaz de controlar su vida, establecer sus objetivos y actuar de forma eficaz para conseguirlos no es incompatible con la competencia de ser espontáneo y vincular con otros en aquello que se considera, se siente, como realmente importante, más allá del trabajo.

Las personas tienen capacidad para ejercitar diferentes niveles de control, que implica no maximizar la idea de autocontrol. En este sentido, se propone la idea de autonomía como la capacidad para el autocontrol flexible, que es saber regularse desde estados de control total a estado de no control.

Además del reto que supone reubicar el marco conceptual de las competencias de autonomía que se consideran deseables, hay otros retos importantes a considerar. En el contexto de sociedades globales, y altamente mediáticas, nos encontramos con el consumo de información y entretenimiento continuo en dispositivos de todo tipo (móviles, tabletas, ordenadores...).

Estar permanentemente conectado se ha convertido en un modo de vivir que incide sobre las competencias socio-personales y autonomía. Surgen, de esta manera, una identidad digital y las que se han denominado “paradojas de la conectividad” (Linne, 2018).

Por un lado, parece que se busca una mayor libertad y autonomía personales, reivindicando competencias de búsqueda de fuentes de información (frente al conocimiento tradicional), emprendizaje, creatividad que, la mayor parte de las veces, tiene que ver con bucear en las redes.

Por otro lado, nos exponemos continuamente a múltiples estímulos que dispersan la atención e incrementan la dispersión, la impaciencia, la ansiedad y la frustración ante la masa ingente de informaciones y contenidos....

Sin duda, el papel de los profesionales de la educación y las familias en la construcción de la identidad y la autonomía en una sociedad conectada, donde se atiende a múltiples tareas, de forma superficial y con poca continuidad tendrían que replantearse.

Hay que ser consciente de que los agentes socioeducativos han perdido parte de su protagonismo, porque estamos insertos en sistemas múltiples, incluido el ciberespacio, que permiten ser más resistentes a los factores y métodos tradicionales de socialización, debido al incremento de información y estímulos, la diversidad de la información y el sentido de pertenencia a comunidades tecnológicas globales que es muy poderoso (Shifflet, Chila y Harold, 2016).

3.3.- El papel de otros factores: edad, género.

A pesar de la ingente cantidad de investigaciones sobre diferencias de edad y género en el desarrollo de la autonomía, sigue siendo necesario un marco más sólido para comprenderlas de forma más adecuada. Las razones son claras. En un buen número de los casos no se han precisado las características de los contextos culturales estudiados de manera suficiente.

El estudio de los cambios evolutivos en la construcción de la identidad, la autonomía y las competencias socio-personales en función de la edad ha sido la perspectiva habitual en la Psicología Evolutiva. La adolescencia se ha señalado como un período crítico en la construcción de un sentido autónomo de uno mismo (Majorano y otros 2017). En cualquier caso, las normas y valores culturales influyen sobre las creencias de cuál es el calendario apropiado para la adquisición de la autonomía (Smetana, Barr y Daddis, 2004; Daddis y Smetana, 2005). Muchos autores defienden que durante la adolescencia generalmente se produce un aumento de la necesidad de autonomía como separación-independencia de la familia y una disminución de la necesidad de conexión pero, en cualquier caso, los matices de los contextos culturales son amplios (Inguglia, Ingoglia, Liga, lo Coco y Cricchio, 2014).

Las diferencias de género son otra cuestión claramente ligada a los contextos culturales y de estimulación. Existen trabajos sobre diferencias de género en autonomía, que ponen de manifiesto más motivación y autorregulación (excepto en ansiedad) en las chicas (Vansteenkiste y otros, 2012) y que sugieren que la transición a la escuela secundaria está asociada a cambios negativos, aunque con mucha variabilidad (Grolnick, 2000).

Referencias

Aviran, R y Assor, A (2004). Flexible Control". Towards a Conception of Personal Autonomy for Postmodern Education. *Educational Philosophy and Theory*, 36, 1, 3-17

Aviran, R y Assor, A (2010). *In Defence of Personal Autonomy*. *Oxford Review of Education*, 36 (1), 111-126

Annot, M y Dillaboug, J.A (2006). *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge

Audigier, F (2000). *Basic Concept and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo, DECS/EDU

Barrera, I y Corso, R.M (2002). *Cultural Competence as Skilled Dialogue*. *TECJE*, 22 (2), 103-113

Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I. y Moors, E. (2003). A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 5, 351-365.

Blasi, A (1984). Moral Identity: Its Role in Moral Functioning. En Kurtines, W.M; Gewirtz, J.L (eds.). *Morality, Moral Behaviour and Moral Development*. New York: Wiley

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Soenens, B. y Van Petegen, S. (2013). Autonomy in Family Decision Making for Chinese Adolescents: Disentangling the dual Meaning of Autonomy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 7, 1184-1209.

Chicano, E (2008). Autonomía e iniciativa personal base del desarrollo para la igualdad. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar de Estado*, 8, 85-86

Coelho, E (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Cuadernos de Educación

Costa, S et al. (2019). Antecedents and Consequences of Parental Psychological Control and Autonomy Support. The Role of Psychological Basic Needs. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36, 4, 1168-1189

Comellas, M. J (2001). *Los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición. Hitos evolutivos y metodología*. Barcelona: CEAC

Daddis, C y Smetana, J (2005). Middle Class African American Families Expectations for Adolescents Behavioural Autonomy. *International Journal of Behavioural Development*, 29 (5), 371-381

De la Caba-Collado, M y López Atxurra, (2015). Autonomía: las voces de madres y padres. *Revista de Educación*, 370. 149-171

De la Caba, M; López, J.R y Bobowik, M (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374, 187-210

De la Caba y López, J.R (2017). Diálogo y empatía en estudiantes de 10 a 14 años. *Bordón*, 69 (2) 25-39

De León, J.M (2003). *Entre culturas anda el juego. Comunicación intercultural e internalización*. Barcelona: Granic

Etxebarria, I (2005). *La regulación de las emociones en Berrocal, F. Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairos (449-476)

Flanagan, O y Rorty, A.O (1990). *Identity, Character, and Morality*. London: Bradford Book

Gilman, C.J Morreau, L.E; Bruininks, J.L; Anderson, D; Montero, E; Unamunzaga, E (2002). *Destrezas de la vida en la comunidad*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Gozálvez, V y Aragón, Y (2012). *Autonomía mediática y comprensión crítica de los medios. Una aproximación teórica*.

Grolnick, W y otros (2000). Parental Resources and the transition to Junior High. *Journal of Research in Education*, 10 (4), 465-488

Haase, C. M., Silbereisen, R. K., y Reitzle, M. (2008). Adolescents' Transitions to Behavioral Autonomy after German Unification. *Journal of Adolescence*, 31(3), 337-353

Hoffman-Gosset, M.A (2000). *Aprendre láutonomie. Apprendre la Socialisation*. Lyon: Chronique sociales

Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., y Lo Cricchio, M. G. (2014). Autonomy and Relatedness in Adolescence and Emerging Adulthood: Relationships with Parental Support and Psychological Distress. *Journal of Adult Development*, 21, 1-13.

Johnson. T y Jeppesen, H.J (2013). Under the influence of the team?. An investigation of the relationships between team autonomy and social influence within teams. *The International Journal of Human Resources*, 24 (1) 78-93

Jover, G y García, J.M (2009). *Hablar, escuchar, conversar*. Barcelona: Octaedro

Kagitçibasi, C (2007). *Family, Self and Human Development across Cultures*. (2. Ed). London: Erlbaum

Keller, H (2012): Autonomy and Relatedness Revisited. Cultural Manifestations of Universal Human Needs. *Child Development Perspectives*, 6, 1, 12-18

Kohlberg, L (1984). *Essays in Moral Development: the Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper Row

Linne, J.W (2018). Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias a principios del siglo XXI. *Revista latinoamericana de comunicación*, 10, 37-52

Majorano, M; Brandino, M Morelli, M y Marlies, M (2017). Quality of Relationships with Parents and Emotional Autonomy as Predictors of Self Concept and Loneliness in Adolescents. *Journal of Child and Family studies*, 26, 690-700

Parra, A; Oliva, A; Sánchez-Queija, I (2015). Development of Emotional Autonomy from Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Adolescence*, 38, 57-67

Pitt, A (2010). On having one's Chance: Autonomy as Education's Limit. *Educational Theory*, 60 (1), 1-18

Oliva, A y Parra, A (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia *Infancia y aprendizaje*, 4: 2, 181-196

Piaget, J (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. 1932

Pitt, A (2010). On having one's chance: autonomy and education limits. *Educational Theory*, 60, (1) 1-18

Ryan, R.M y Deci, E.L (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy. *Journal of Personality*, 74 (6), 1158-1185

Ryat, D.C y Deci, E.L (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy. *Journal of Personality*, 74, 6, 1158-1185

Rinat, M; Attias, J (2016). Cognitive Autonomy among Adolescents with Perceived Social Support. *Journal of Adolescents*, 48, 36-44

Selman, L.R (1976). Social Cognitive Understanding en Lickona, T. Moral Development. New York: Holt

Shifflet-Chila, E.D; Harold, R (2016). Adoslescents and Family Development: autonomy and identity in the digital age. *Children and Youth Services Review*

Smetana, J.G, Barr, N.C y Daddis, C (2004). Longitudinal Development of Family Decision Making. Definining Behavioral Autonomy for Middle Class arican American Adolescents. *Child Development*, 75, (5), 1418-1434

Swaine, L (2012). The False Right to Autonomy in Education. *Educational Theory*, 62 (1), 107-124

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenen, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.

Vila, R (2007). *Comunicación intercultural*. Madrid: Narcea

Yeh, K.H, Bedford O.B y Yang, Y (2009). A cross-cultural comparison of the coexistence and domain superiority of individuating and relating autonomy. *International Journal of Psychology*, 44, 213-221

Warnick, B. R. (2012). Rethinking education for autonomy in pluralistic societies. *Educational Theory*, 62, (4), 411-427.