

PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA LASALLISTA DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DISTRITO DE CENTROAMERICA

DIPLOMADO EN PEDAGOGÍA Y CALIDAD EDUCATIVA

Título:	PSICOPEDAGOGÍA
Autor/Compilador:	FEDERICO RONCAL MARTÍNEZ
Colaboración de:	ERWIN EDUARDO SALAZAR DE LEÓN
Coordinador de las publicaciones:	H. OSCAR AZMITIA, fsc. Encargado distrital de educación
Visitador del Distrito:	H. OTTO ARMAS, fsc.
Diseño de portada:	TONNY ORELLANA
Publicado en:	Guatemala, mayo de 2004.
Palabras clave:	Pedagogía del amor, comunicación educativa, relaciones e interacciones en el aula.

PROGRAMA LASALLISTA DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DISTRITO DE CENTROAMERICA

DIPLOMADO EN PEDAGOGÍA Y CALIDAD EDUCATIVA

Índice

Índice.....	3
Ubicación temática.....	5
<i>Educar para el amor</i>	9
1.1 Claves de la pedagogía para el nuevo milenio.....	11
a. Superar la visión lineal de inteligencia.....	12
b. La inteligencia desde el enfoque sistémico.....	14
c. Educar la inteligencia <i>sentiente</i>	15
d. Educar el pensamiento es construir la personalidad.....	16
e. La clave está en la <mediación>.....	16
1.2 Creciendo en humanidad.....	20
a. Educar ¿para qué amor?.....	21
b. ¿Se puede educar para el amor?.....	23
c. Hacia una escuela de los afectos.....	25
1.3 Entrevista con José Antonio Marina.....	27
1.4 Educar en la familia para el amor.....	30
a. Educar para la vida, educar para el amor.....	30
b. La familia como escuela de amor.....	31
1.5 Educación para el amor en la escuela.....	33
a. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del amor?.....	33
b. ¿Qué puede hacer la escuela para favorecer estas dos formas de entender el amor?...	34
<i>Reflexionemos</i>	40
<i>Desarrollando la inteligencia emocional</i>	41
2.1 La educación emocional, una necesidad del profesorado.....	43
2.2 ¿Qué es la inteligencia emocional?.....	45
a. Preguntas frecuentes.....	46
2.3 ¿Cuáles son las habilidades prácticas de la inteligencia emocional?.....	48
a. Autoconciencia.....	49
b. Control emocional.....	51
c. Motivación.....	52
d. Empatía.....	53
e. Manejo de las relaciones.....	53
Propongamos.....	54
<i>Pedagogía del sentido y la comunicación</i>	55
3.1 Una pedagogía del sentido.....	57
a. Algunas reflexiones sobre la Pedagogía del Sentido.....	60
3.2 Comprender la comunicación en la educación.....	63
a. Seres de comunicación.....	64
b. Comunicar.....	65
c. Comunicación como sufrimiento.....	69
d. La comunicabilidad.....	72

e. La entropía comunicacional en la educación	74
f. Sentido y sin sentido	76
g. La situación de comunicación	77
h. Un ser de quien se aprende	77
3.3 El ambiente educativo y la organización en la escuela <i>Lasallista</i>	79
a. Organizar nuestro centro al estilo de Juan Bta. De La Salle.....	79
b. Actualidad del mensaje de Juan Bautista De La Salle	80
c. Rasgos peculiares del ambiente lasallista	81
Relaciones e interacciones educativas	87
4.1 Las relaciones como clave de la educación.....	90
a. Tipos de actuación del profesor.....	91
b. La atmósfera relacional de una clase.....	92
Reflexionemos.....	93
4.2 Interacción en el aula	93
a. Mensajes y expectativas.....	94
b. Crítica y reflexión.....	97
c. La interacción entre educandos, colaboración entre pares	99
d. Dependencia y autonomía	102
e. Otras recomendaciones a tomar en cuenta	107
f. ¿Cómo aprovechar estos casos y consejos?.....	112
Ejercicios para practicar	112
Resumen de las sugerencias presentadas y algunas complementarias.....	114
4.3 Autoentrevista para educadores	116
¡Todos podemos mejorar!	119
Bibliografía	120

Ubicación temática

Deseamos comenzar este curso compartiéndole el siguiente relato:

Las tres cartas de Paco

Paco Ramos merecía verdaderamente el título de "uno de los peores" del quinto grado. Desinteresado en clase, apático, ropa arrugada, cabello despeinado siempre, uno de esos niños que pasan por la escuela con un rostro impassible y una mirada sin expresión, desenfocada, sin brillo. Cuando la maestra Lucía se dirigía a Paco, siempre respondía con monosílabos. Sin motivación y distante, resultaba difícil que fuera agradable.

A pesar de que su maestra decía que amaba igual a todos sus alumnos, en el fondo no decía completamente la verdad. Siempre que calificaba los trabajos de Paco, sentía cierto placer al poner "X" junto a las respuestas equivocadas y cuando ponía un "3" o un "2" con rojo en la parte superior de la hoja, siempre lo hacía con mucho estilo. Debí de haberse preocupado más por Paco, puesto que tenía su expediente escolar y sabía más de él, de lo que deseaba admitir. El reporte decía:

1er. Año: Paco es muy prometedor en relación con su trabajo y sus actitudes, pero la situación en su casa es mala.

2º. Año: Paco puede hacerlo mejor. Su madre está gravemente enferma. Recibe poca ayuda en su casa.

3er. Año: Paco es buen chico, pero demasiado serio y distraído. Aprende con lentitud. Su madre murió este año.

4º. Año: Paco es muy lento, pero se comporta bien. Su padre no muestra ningún interés en él.

Llegó el día del maestro y los niños y las niñas de la clase de la señorita Lucía le llevaron regalos, apilaron sus regalos sobre el escritorio y se amontonaron alrededor de ella para observar cómo los abría.

Entre los regalos había uno de Paco Ramos. A ella le sorprendió que le hubiera comprado un regalo, pero así fue. El regalo de Paco estaba envuelto en papel de desecho, pegado con cinta adhesiva. Sobre el papel estaban escritas las palabras: "Para la Maestra Lucía, de Paco". Cuando ella abrió el regalo de Paco, encontró un llamativo brazalete de cuentas de vidrio, al cual le faltaban la mitad de las piedras y, un frasco de perfume barato.

Los otros niños y niñas se empezaron a reír y a burlarse de los regalos de Paco, pero la maestra Lucía tuvo suficiente sentido común para callarlos al ponerse el brazalete y verter un poco de perfume en su muñeca. Levantó la muñeca para que los otros niños la olieran.

¿No huele encantador? - preguntó ella.

Los niños no comprendieron a su maestra, pero de inmediato expresaron su acuerdo aplaudiendo.

*Al final del día, cuando terminaron las clases y los otros niños se habían ido, Paco se quedó atrás. Se acercó despacio al escritorio de la maestra.
Maestra Lucía..., huele usted como mi mamá...y el brazalete de ella se ve muy bonito en usted. Me alegra que le hayan gustado mis regalos.*

Cuando Paco se fue, la maestra Lucía se arrodilló y le pidió a Dios que la perdonara.

Al día siguiente, cuando los niños llegaron a la escuela, fueron bienvenidos por una nueva maestra. La señorita Lucía era una persona diferente. Ya no solo era maestra, se había convertido en un agente de Dios. Ahora era una persona dedicada a amar a sus niños, pero en especial a los difíciles, a los que más lo necesitaban, como Paco Ramos. Se acordó que uno de sus mejores profesores cuando estudiaba magisterio les dijo: "no crean en el mito que hay que querer a todos sus alumnos y alumnas por igual. Hay que querer a cada uno según lo necesita". Cuando terminó ese año escolar, Paco demostró una gran mejoría. Estaba al nivel de la mayoría de los estudiantes e incluso más adelante que algunos.

Durante mucho tiempo, ella no tuvo noticias de Paco. Hasta que un día recibió una breve carta que decía así:

*Querida Señorita Lucía:
Quise que fuera la primera en saberlo. Terminé la secundaria y he obtenido el Segundo lugar de toda mi generación.
Con amor, Paco Ramos.*

Cinco años después, llegó otra carta:

*Querida Señorita Lucía:
Acaban de decirme que me graduaré como el primero de mi generación. Quise que fuera la primera en saberlo. La universidad no es fácil, pero me gustó.
Con amor, Paco Ramos.*

Y cinco años después:

*Querida maestra Lucía:
Desde hoy soy el Doctor Francisco Ramos. ¿Qué le parece? Quise que fuera usted la primera en saber que voy a casarme el próximo mes, para ser exacto el día 27. Deseo que venga y ocupe el lugar que ocuparía mi madre si viviera. Usted es la única familia que tengo ahora, papá murió el año pasado.
Con amor, Paco Ramos.*

La señorita Lucía asistió a esa boda y se sentó donde se habría sentado la madre de Paco. Merecía sentarse allí, había hecho algo por Paco que él nunca olvidaría: amarlo.

Sobre esto trata este curso. Sobre educación y amor. Propone lecturas y actividades cuidadosamente seleccionadas y confeccionadas para reflexionar y compartir caminos que nos permitan avanzar hacia la aplicación de una *pedagogía del corazón*.

Este texto puede leerse o vivirse. Le invitamos a vivirlo. Es decir, a considerarlo una ventana abierta para verse a sí mismo, para “visitar su corazón” y el de las personas con quienes comparte la aventura de aprender. Esto implica riesgo, dejar nuestras defensas a un lado, es cierto; pero sólo así podremos sentir en la piel desnuda las ráfagas de frío y calor humanos que circulan por las aulas de nuestro centro educativo y por las venas de nuestros alumnos y alumnas.

El amor del que hablamos en el interior de este texto implica más que un bonito paseo a la luz de la luna cogidos de la mano, por muy recomendable que esto sea y de hecho es. Se trata, citando a Fromm, del amor como preocupación activa por el crecimiento y la vida de quienes amamos, de un arte sobre el cual podemos siempre aprender. Por eso le ofrecemos un paisaje de reflexiones y recomendaciones -algunas generales, otras específicas- con la confianza de que usted tomará aquellos elementos que le permitan pintar con los colores de la ternura, la comunicación, la empatía, la solidaridad... su vida, su aula y el corazón de sus educandos.

Educación para el AMOR

“Tanto hombres como mujeres
tenemos derecho a la ternura”
Luis Carlos Restrepo

Primera Unidad

En esta primera unidad levantaremos la mirada hacia el horizonte de la educación para el amor. Para ello le proponemos cinco artículos cada uno haciendo énfasis o insistiendo en alguno de los aspectos de la educación para el amor, para la ternura:

1. Claves de la pedagogía para el nuevo milenio

José María Martínez nos invita a superar la concepción de inteligencia como algo puramente racional, y nos introduce en el campo de la inteligencia sentiente (que siente); capacidad indispensable de los seres humanos para el siglo XXI.

2. Creciendo en humanidad

Pablo Guerrero insiste en que la educación para el amor es una urgencia y se pregunta ¿para qué amor? Este artículo nos ofrece algunas luces para definir el rumbo.

3. Entrevista con José Antonio Marina

Este científico dedicado al estudio de la inteligencia y el comportamiento humano nos presenta, en una entrevista abierta y amena, sus ideas y experiencias sobre la educación para el amor.

4. Educar en la familia para el amor

Loreto González nos habla de la importancia de que la familia tome *cartas en el asunto* de la educación para el amor y nos ofrece consejos concretos para lograrlo, muchos de ellos perfectamente aplicables a la actividad educativa.

5. Educación para el amor en la escuela

Félix López nos presenta una propuesta para implementar un programa educativo para el amor, llevado a cabo con éxito en diferentes establecimientos educativos.

1.1 Claves de la pedagogía para el nuevo milenio

Adaptación del artículo de Martínez Beltrán (2000)¹

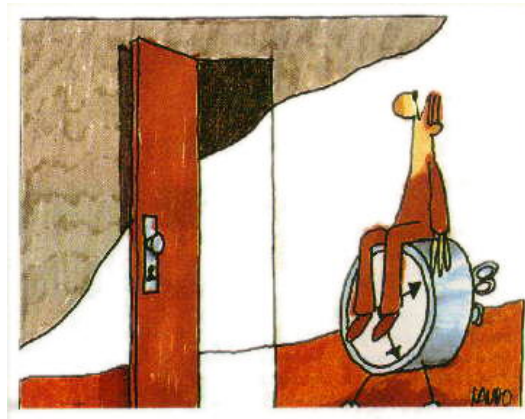
El nuevo siglo nos ha traído, por lo menos, ilusión. Va corriendo como reguero de pólvora la denominación del siglo como <Siglo del pensamiento>, quizás por la urgencia de su educación y por la deuda que hemos dejado en el anterior hacia las jóvenes generaciones. Hoy comienza a abrirse camino en la mente de los educadores la necesidad de educar la inteligencia y la afectividad de modo conjunto, y de sobrepasar el nivel de la simple enseñanza de conceptos. Si se me pide una alusión a las *claves*, voy dejarlo en <la clave>, así todo resulta más simple y centrado.

¿Por qué preocupamos de la educación del pensamiento?

¹ José María Martínez Beltrán es profesor en el Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequísticas *San Pío X* en Madrid, España.

Los motivos son muchos:

- Las características de nuestras sociedades, la presencia en las aulas de mayores índices de dificultad para lograr la comprensión de los conceptos, las exigencias de un futuro en el que las nuevas tecnologías se constituyan en fuentes de información indiscriminada.
- Fuera de las aulas, los niños y jóvenes se encuentran inmersos en una sociedad que muchas veces les es hostil y despierta su propia hostilidad: aumentan los niveles y manifestaciones de impulsividad, agresividad y competencia, la desobediencia a los adultos, los estados de ansiedad, la irritabilidad y la violencia. Todo esto erosiona la capacidad de las personas para la convivencia, lo cual afecta tanto a su funcionamiento intelectual como afectivo, es decir, personal.



Ante la sinrazón y el sinsentido de muchas de nuestras acciones del siglo XX, la educación sabe bien que su cometido es construir el pensamiento, desarrollar las capacidades humanas e integrar a sus niños y jóvenes en cada cultura con una actitud o motivación positiva. De esa conciencia surge la corriente cognoscitivista, el impulso del constructivismo, así como toda la gama de programas orientados a ese mismo fin. Resulta de gran interés, por ejemplo, la denominación de Inteligencias Múltiples -Gardner- (*abordada en el curso anterior*) o la Inteligencia Emocional -Goleman- (*que se abordará más adelante en la tercera unidad de este curso*). Todo esto merece algunos comentarios, tratando siempre de hallar los puntos de mejora del hacer psicológico y educativo.

a. Superar la visión lineal de inteligencia

El concepto de inteligencia es todavía objeto de definición y de búsqueda. ¿Acaso no lo es el estudio de la persona? Si lo es, también debe serlo, por inacabado, el concepto que la define: ser racional, es decir, capaz de razón y de razonar.

- La inteligencia se considera como *la capacidad de regular ciertos medios para conseguir un fin*. El chimpancé Sultán es capaz de atraer la banana con el palo que tiene cerca; los pollos moverán una palanca para conseguir el alimento... Pero, ¿es esta la inteligencia de que hablamos? Si se trata del ser humano tenemos que ir más allá y hablar de la superación de dicho comportamiento, de la representación mental de los medios como condición de poder llamarle sujeto inteligente.

- Otro enfoque relaciona la inteligencia con *la capacidad de solucionar problemas*; se entiende que lo son para un sujeto por su novedad <para él mismo>, aunque para otros más avanzados no lo sean. Problemas concretos como el que tiene un niño que quiere atrapar algo que no alcanza por su pequeña estatura; problemas abstractos como querer llegar a una definición de inteligencia; problemas formales como el matemático que quiere alcanzar nuevas formas y leyes de la exactitud.
- La inteligencia se considera como *la facultad para el pensamiento lógico*. No hablamos de la lógica como ciencia, sino del arte de pensar correctamente.
- La inteligencia como *facultad de abstracción*, es decir, de superar la simple percepción de la realidad para elaborar conceptos a partir de la misma realidad observada. Los conceptos los elabora la mente al extraer de ellos las características de cada uno; dichas características permiten la representación mental de cada objeto para llegar a la reducción del mismo a un concepto. De esta forma se puede elevar el pensamiento hasta el desprendimiento total de las cosas, tras pasar por los procesos de elaboración mental.

Un aspecto importante de la inteligencia es su capacidad de producción. ¿Producción de qué?, del conocimiento. Sean conocimientos concretos o abstractos, existe una profunda relación entre inteligencia y conocimientos. A partir de dichos productos podemos llegar a conocer la inteligencia, tanto en acto como en procesos. Ahora bien, hay que diferenciar entre el simple conocer (cabeza llena) y el conocer como conocimiento (cabeza formada). Esta es la preocupación del constructivismo (Wallon, Vygotski, Piaget): no basta con adquirir conocimientos sino construirlos, sea como conceptos lógicos o simbólicos e incluso mágicos.

La cuestión que se presenta actualmente es doble: o bien el ser humano tiene necesidad de conocer y de utilizar sus conocimientos, y para eso echa mano de su inteligencia; o bien el ser humano siente necesidad de mostrar su inteligencia y por ello y para ello echa mano de los conocimientos. En el segundo caso estamos dentro de la psicología cognitiva: la persona se encuentra frente a dificultades que quiere superar por su inteligencia, pero como no puede hacerlo sobre el vacío, construye conocimientos para superarlas; no busca el conocimiento por el conocimiento, sino como medio de superación.

Sin quitar ningún mérito a los enfoques factoriales de la inteligencia, ni al enorme favor que proporcionan a la psicología y sobre todo a la pedagogía, los enfoques lineales tienen limitaciones reduccionistas precisamente por el análisis que se hace desde un solo punto de vista. Este enfoque consiste en observar los comportamientos mentales o de cualquier otro tipo, pasar luego a las causas y efectos, para terminar tratando de buscar soluciones para su correcto funcionamiento o modificación necesaria. El enfoque lineal resulta limitado, ya que la inteligencia y la afectividad no se pueden aislar de otros factores que no son personales, sino que proceden del ambiente y de las representaciones sociales y culturales.

b. La inteligencia desde el enfoque sistémico

El enfoque al que nos referimos es el estudio sistémico: la inteligencia dentro de un sistema de elementos en el cual cada uno tiene su propia autonomía, pero que requiere la interrelación mutua. La inteligencia está relacionada con la afectividad; con la memoria; con el lenguaje; con los hábitos; con la imitación; con la intuición; con la imaginación y con la creatividad. Describiremos algunos de ellos:

- *La afectividad* motiva las decisiones y es el motor de nuestra vida; la inteligencia se considera como el instrumento que nos permite la solución de los problemas. No hay inteligencia en acto sin afectividad, ni afectividad manifiesta sin inteligencia. Incluso la memoria, en apariencia exenta de carga emocional, depende del grado de intención o de emoción con que se afronta una tarea que se quiere memorizar. La emoción organiza los datos y los dispone para su memorización en el orden con que cada persona carga emocionalmente los estímulos que quiere memorizar.
- *La intuición* -adquisición inmediata de la verdad sin ayuda del razonamiento- parece algo opuesto a la inteligencia. Pero la misma definición de intuición parece insuficiente. De hecho, en todo acto de inteligencia hay intuición; a veces incluso puede estar presente de modo imperceptible. Ambas tratan de llegar a un fin como es la creación, aunque ésta tome la forma de solución de un problema. La intuición se ciñe a la realidad y trata de encontrar solución a los problemas de forma rápida y original: es la forma en que muchos sabios han llegado al momento creativo de la <iluminación> que da como resultado un descubrimiento. Pero la intuición no hace caso del contenido sino que se centra en la solución de un problema; mezcla causas y efectos en un único momento sin duración diferente. Así, intuición y fantasía son partes integrantes de la inteligencia.
- *La imaginación*, facultad de representar mentalmente objetos o hechos irreales, de crear, inventar o concebir, también parece algo diferente de la inteligencia. Piaget, aunque se cionó toda su vida al estudio de la génesis de la lógica en el niño, llegó a afirmar algo que en él parece contradictorio: “la actividad lógica no es toda ella inteligencia. Se puede ser inteligente sin ser muy lógico. Las dos funciones esenciales de la inteligencia, la de inventar soluciones y la de comprobarlas, no se implican necesariamente una con otra: la primera participa de la imaginación, la segunda es propia solamente de la inteligencia”.

En las manifestaciones de la imaginación, o sea en la creación, se ha llegado al consenso sobre la intervención de la inteligencia. Es más, *la creatividad es una superfunción de la inteligencia*. ¿Por qué el ser humano tiende a la creatividad? Puede ser para dar respuesta a una necesidad; para llenar una carencia o un vacío molesto. En cualquier caso, el componente emocional de la creatividad es evidente, pero, y aquí está nuestro punto de confluencia, la creación o invención se puede presentar como el acto supremo de la inteligencia y quien manifiesta su máximo poder. La solución de cualquier problema, sea real o imaginario, manifiesta la presencia de un pensamiento lógico, lo cual responde al criterio de la inteligencia (o de la intelección).

Abundando en este aspecto, me es grato recordar el enfoque que *R. May* hace de la creatividad. Considera la vida como un encuentro: con la naturaleza, con el clima, con el conocimiento, con las personas. Pero hay diversas formas de encontrarse: de modo pasivo, en forma de simple objeto entre otros objetos, o bien en un acto de relación que es creativo. Pero como este encuentro implica a la vida toda de la persona, en todo el contenido racional y emotivo, resulta necesario llegar a la fusión de imaginación e inteligencia; fusión que se realiza en plenitud en el acto de creación.

En resumen, podemos concluir que la inteligencia está relacionada con múltiples aptitudes mentales que se ponen en juego ante cualquier problema. Sólo la inteligencia es capaz de solucionarlo, si bien las demás aptitudes ayudan tanto a descubrirlo, como a solucionarlo. En todo caso, el componente emocional está presente.

Así pues, el estudio de la inteligencia, como el de la afectividad, y por tanto su tratamiento para construir las o modificarlas, debe ser sistémico, sin reduccionismos, teniendo presentes todos los aspectos que la integran, así como las interacciones propias del mismo enfoque sistémico.

c. Educar la inteligencia *sentiente*

Para tener una percepción más exacta de lo que se estudia, conviene a veces escapar del campo que le es propio. Tras la aparición de las obras relacionadas con la Inteligencia Emocional, se me ha ocurrido ir a una fuente filosófica, anterior a todos estos planteamientos. En el campo de la Filosofía brilla con luz propia *Xavier Zubiri* con su obra *inteligencia sentiente*. Veamos algunas de sus aportaciones más significativas.



Lo específico humano es la <aprehensión de lo real>. Entendemos por aprehensión abarcar, ceñir, rodear, penetrar por completo una cosa. Es un acto elemental, radical y exclusivo de la inteligencia. Pero este acto es además impresión, es decir, acto y momento de sentir, no son dos actos diferentes, sino dos momentos de algo que es uno y unitario: *es el acto de sentir e inteligir*.

Se trata de una intelección sentiente, que en nada implica oposición entre el inteligir y el sentir. Se trata de dos momentos de un solo acto de la impresión de la realidad.

La <Inteligencia Sentiente> tiene un solo objeto primario, adecuado y formal: la realidad. Esta realidad viene dada por los sentidos <en> la inteligencia. No hay objetos dados <a> la inteligencia, sino <en> la inteligencia. El acto formal consiste en aprehender la realidad. Es una aprehensión sentiente de lo real como real.

d. Educar el pensamiento es construir la personalidad

A medida que avanzamos nos percatamos de que <la clave> de la pedagogía la pongo en la educación de la inteligencia y del pensamiento. Pero, al hacerlo, topamos con la realidad de toda persona. ¿De dónde provienen los estados de seguridad o inseguridad de las personas? Podremos afirmar que la Inteligencia es la fuente; personas que confían en su inteligencia son más autoconfiadas, su espíritu se hace más abierto y los aspectos funcionales de las personas amplían el espectro de sus manifestaciones. Si la educación debe empeñarse en construir la inteligencia, será siempre bajo la perspectiva de sus relaciones con los elementos que la integran y con el objetivo de la formación de la personalidad de un modo equilibrado y armónico. La inteligencia aporta tres bases para el desarrollo de la vida, sea ésta social o personal.

- o **Persona y democracia**

Estamos en tiempo de democracia y ésta es la nota más defendida y a veces vilipendiada de nuestra sociedad. Pero, ¿qué persona requiere el sistema democrático? Personas reflexivas, capaces de tomar decisiones en la consecuencia de la confianza en su propia inteligencia.

- o **Persona y realidad**

Por la inteligencia desarrollamos y ampliamos la vida mental. Ella es la medida del mundo y de su dura realidad; ella quien hace posible que las personas pasemos del egocentrismo infantil a la generosidad conciente, de la subjetividad y principios del placer a la objetividad y principio de la realidad. Su proceso lo definimos como los pasos que damos hacia la descentralización.

- o **Persona y solidaridad**

La inteligencia, además, se puede considerar como el *vehículo que nos conduce a una ética espiritual*, precisamente por el rigor del razonamiento. Esto significa que en ella y en su uso se fraguan la imagen y confianza en sí mismo y de los demás, el respeto mutuo -hoy hay que afirmarlo como el sentimiento más importante de la humanidad- que es el garante de un sociedad que crece en solidaridad, en libertad y justicia.

e. La clave está en la <mediación>

Hoy es más apremiante que nunca la necesidad que tiene nuestra sociedad de *mediaciones* y de *mediadores*. Mucho más cuando se trata de niños y jóvenes, por su limitación al enfrentarse a la enorme cantidad de estimulaciones en las que viven inmersos. Toda persona debe desarrollarse siguiendo unos procesos, camino del pensamiento lógico y de la madurez afectiva.

Esto tiene lugar en parte por el mismo procesos de crecimiento y de la adquisición de conocimientos; pero necesita de la mediación durante los periodos en que dicho proceso se va realizando. Sólo los contenidos de aprendizaje no son garantía de que los procesos lleguen a buen término. Se requiere la intervención del adulto que los regule con intención explícita para hacerlos florecer.

La persona que se erige en regulador de estos procesos es el mediador y su acción la mediación. Entendemos por *mediación toda interacción educativa que hace explícita su intención de construir el pensamiento de aquellos a quienes educa*. La posición del mediador se coloca entre el universo del conocimiento y el sujeto, para que éste establezca su propia interacción con ese universo que intenta aprehender por el conocimiento: universo del saber, del saberse o conocerse a sí mismo y de la relación consigo mismo y con los demás.

Cuando decimos universo del conocimiento nos referimos a los conceptos, a las capacidades y a los procesos que debe poner en juego una persona tanto para llegar al conocimiento de la realidad como de su propia capacidad y procesos. De aquí que podamos distinguir el *contenido cognitivo*, o sea los conceptos que se adquieren, y los conceptos metacognitivos, o conciencia de las capacidades y procesos que se ponen en juego para dominarlos. Y cuando nos referimos al universo de las relaciones ponemos espacial hincapié en el desarrollo de su afectividad, en el crecimiento de la imagen de sí mismo, en las relaciones con los demás y en el mundo de los significados culturales que debe adquirir para integrarse en la cultura de sus mayores.

Como líneas orientativas para toda acción pedagógica, me parecen imprescindibles tres rasgos de todo mediador:

o **La mediación de la intencionalidad**

La intencionalidad es el propósito expreso dirigido a la construcción (o en su caso modificación) del proceso cognitivo del alumno, de su aprender a aprender, de la adquisición de hábitos personales y sociales y de su sistema básico de necesidades. Dicha intención depende del sistema de creencias del educador, relativas al potencial de aprendizaje y de su intento de construir la personalidad de un modo positivo.

La intencionalidad puede comprender tres campos:

1. *La intención de contenido*, en la cual entran los conceptos que el alumno debe construir, pues ellos son el contenido sobre el cual se realizará la operatividad mental. Todo trabajo mental requiere un contenido ya que sin él el pensamiento se vería obligado a trabajar en el vacío, lo cual es una contradicción interna del mismo.
2. *La intencionalidad metacognitiva*, que se centra en los procesos del sujeto y en el conocimiento del los mismos. Entendemos por metacognición la capacidad del individuo para conversar consigo mismo sobre su propio funcionamiento mental. Un alumno que sabe hacer un ejercicio de matemáticas o de lenguaje, puede llegar a conocer cómo lo ha hecho, es decir, qué capacidades metales ha puesto en juego, qué dificultades ha encontrado con

su realización y en qué medida sus recursos cognitivos pueden ser aplicados a otras tareas escolares o de la vida misma.

Si en algo debemos poner el énfasis en cuanto a los objetivos de la mediación de la inteligencia lógica y emocional, ha de ser en ayudar a que la persona avance hacia *la plenitud de su conciencia reflexiva*. Dicha conciencia posee el gran privilegio de ser conciencia *tética* (de tesis) por la cual puede convertir todo en lo que ella pasa en objeto de atención y regulación. Al hacerlo, proporcionamos al individuo la posibilidad de realizar tantos actos de interiorización como quiera, sabiendo que de ellos dimana la fuente de maduración y de regulación de sí mismo.

Aquí entra en juego la doble linealidad de la inteligencia en relación al pensamiento. La dirección marcada de siempre pone la inteligencia en primer plano ya que ella origina el pensamiento: a más inteligencia más pensamiento. Pero podemos considerar la dirección opuesta: *el pensamiento genera la inteligencia*; por tanto, cuanto más se desarrolla el pensamiento de un individuo, se puede afirmar que su inteligencia también se va desarrollando.

3. *La intencionalidad ética*, como propuesta de adquisición del significado de los propios comportamientos. Por ella se llega a la propuesta de valores y significados, llamada cierta a la inteligencia, pero no menos al asentimiento afectivo sobre aquello que, como valor, ha de conquistar lo mismo que su sociedad adulta lo ha logrado por sus conquistas históricas, que no otra cosa son los valores que sostienen el sentido de los pueblos y las culturas.

La escuela, vista desde esta perspectiva, se convierte en aglutinante, en <matriz>, en <unidad organizada del trabajo sobre el saber>, camino a la sabiduría.

o **La mediación de la restauración del yo**

Nos referimos al papel que desempeña el mediador en la construcción de la imagen de sí mismo, del sentimiento de capacidad, del dominio de los comportamientos mentales o de otra índole. Ningún método educativo es aséptico, ni los puramente magisteriales. Cada método origina una interacción mediadora que tendrá uno u otro resultado según sean su calidad y su intencionalidad.

Si se considera la enseñanza como una situación diagonal, el <diá> es el medio, el ambiente, el clima creado en la relación; en ese *diá* es donde se hace posible el <logos> o comunicación del sentido, del significado y de la palabra. Ninguna relación se hace en la pura transmisión cognitiva, sino que conlleva la creación de actitudes, asentimientos o rechazos en los que entra en juego la afectividad de cada persona.

o **Mediación emocional**

Aislemos por un momento la mediación y tratemos de considerarla como *mediación emocional*. La afectividad está presente tanto en el educador como en el alumno, sea cual fuere la actividad en el alumno, sea cual fuere la actividad que ambos desarrollan. En los casos en que el alumno tiene éxito en su desempeño, dicha afectividad está sirviendo de motor de motivación y de

placer, al mismo tiempo que de desarrollo mental progresivo. Pero cuando asoman los casos de fracaso (digamos de privación cultural) los sujetos viven una situación de constante atribución de fracaso ante muchas de sus actividades; el alumno atribuye fracaso a tareas en las cuales ha fracasado anteriormente, lo cual le dispone o bien a la inhibición de su capacidad mental o al abandono de todo intento de superación.

Desde la <Psicología Humanista>, el concepto de aceptación incondicional nos ayuda a subrayar dicha actitud por parte del mediador, pues ella hace que cada persona se sienta acogida en su persona, si bien instada a la activación de sus capacidades mentales; capacidades que, en coherencia con la afirmación de la modificabilidad cognitiva, damos por cierto que están impresas en la inteligencia de cada uno.

Este es, en realidad, el sentido del *optimismo pedagógico*. Ese <contrato de confianza recíproca> con que podemos definir toda situación educativa, cree en la tendencia de cada individuo a realizarse en plenitud como individuo de la especie humana: a llegar a ser persona libre y capaz de compromisos; a buscar con ahínco el sentido de su vida; a asumir sus dimensiones superiores de “espíritu”, libertad, responsabilidad para consigo mismo, para su conciencia y para con Dios”, en expresión de V. Frankl

Conclusión

Conviene dejar bien acentuado el objetivo que perseguimos en última instancia con la mediación de la inteligencia: dar a cada persona la oportunidad de llegar a serlo en plenitud por la *conquista de su conciencia reflexiva*. La conciencia es el lugar donde residen las posibilidades del conocer, el conocerse, y desde el conocimiento poder regular las propias capacidades y decisiones. En ella radican, además, las adhesiones y rechazos personales, sociales y axiológicos.

El liderazgo de toda educación es compartido: liderazgo del educando y del educador. Este educador mediador es el formador de la conciencia reflexiva en el cultivo de la inteligencia sentiente, para ponerla en camino de su armonía interior, de su equilibrio ecológico y de la comunión consigo mismo y con los demás. El placer y el enriquecimiento de las personas pasa necesariamente por la comprensión del mundo en que vivimos y por la empatía con nuestros congéneres. Mientras esto no se logre, estaremos impidiendo la paz universal, que es fruto de la inteligencia y de la emoción; de ambas dimana la justicia, el bien social y la prosperidad de los pueblos.

El buen mediador puede conseguir que cada persona dé lo mejor que tiene en sí misma; al final, *la persona ética* queda definida como la que *pone en juego todas la capacidades que posee*. *La intención de educar la inteligencia sentiente* será, por tanto, la señal de salida para el siglo XXI. Un siglo que esperamos sea mejor que el anterior ya que éste deja muchas deudas por saldar. Esta señal de salida se me antoja así: el siglo del pensamiento será el siglo de la educación y de los educadores; ellos podrán conseguir la mejora de las personas por su elevación de los niveles de pensamiento, de motivación y de cultura. La sociedad no tiene más posible respuesta que esperar un futuro mejor por la educación.

1.2 Creciendo en humanidad

Guerrero (2004)

*"Pensamos demasiado pero no sentimos lo suficiente."
(Charles Chaplin)*

*"El amor es algo muy importante;
hay gente que dice que el amor es el motor del mundo."
(José, pequeño sólo en edad)*

Hace escasamente una década, Joan Chittister constataba que "no hay un sólo niño de seis años que no esté ya enfrentándose a las cuestiones de la cultura americana, al que no se le imbuya la independencia, que no esté inmerso en el consumismo, que no sea alentado a dedicarse a su propio yo y al que no se le eduque en la autocomplacencia y el narcisismo". Estas palabras fueron escritas para el público estadounidense pero creo que pueden resonar, sin mucha dificultad, en esta parte del mundo. Es evidente que hay muchos padres y muchos maestros que educan muy bien. Pero no es menos cierto que también existen padres que no saben cómo querer y maestros que han olvidado, o que nunca descubrieron, que la educación es un "acto de amor".



Cuando veo a una pareja de ancianos que pasean tomados de la mano, no puedo dejar de admirar el milagro que estoy presenciando. Noto, también, que me surge un sentimiento a mitad de camino entre la envidia (espero que sana) y la ternura. Estoy seguro de que no se trata de un milagro casual. Sin duda, está hecho a base de voluntad, de trabajo, de capacidad de riesgo, de confianza, de ensayo-error, de expectativas, de ternura, de paciencia, de capacidad de sorpresa, de miradas, de tantas cosas... Y creo que, sobre todo, es un milagro hecho de donación y de diálogo. Sé que me arriesgo a "almibarar" estas líneas, pero por honradez hacia el lector, quiero avisarle que el concepto de amor que va a ser manejado en este artículo tiene más que ver con esa pareja de ancianos, con ese "milagro", que con el imaginario con el que somos bombardeados por los medios de comunicación social.

Y ahora, si les soy sincero, debo confesarles que ya he dicho lo que quería transmitir en este artículo. Lo que va a leer a partir de ahora no es más que una reflexión "en voz alta" sobre lo que entiendo por "querer bien", sobre la educación como acto de amor y sobre el milagro de salir de uno mismo y encontramos "con el otro" en un territorio común que construimos "entre los dos". Y este encuentro, que es el amor, no sólo es romántico. Este artículo no trata sólo de ese tipo de amor. El amor romántico, de pareja, no agota, ni mucho menos, lo que hay de humano en el amor. Pregunten a una madre, a un amigo de verdad, a quien vive a sus semejantes como hermanos...

a. Educar ¿para qué amor?

Hace unos días veía con unos amigos una película titulada "Love Actually" y tengo que reconocer que hizo que cambiara parte de lo que tenía reflexionado y "tematizado" para este artículo. En clave de humor, esta película presenta diferentes caras del amor romántico, del amor concreto, del amor que todos sentimos o hemos sentido alguna vez... El amor como un lenguaje que se sobrepone a nuestras "torres de Babel", el amor que dura toda una vida, el amor traicionado, el amor salvaje, el amor silencioso (puede incluso que secreto), el amor que es capaz de querer sin poseer y sin apropiarse, el amor sin esperanza y sin intenciones ocultas..., el primer amor de niño, el amor explosivo y entusiasta del "joven", el amor adulto "lento, lúcido, humilde". Amor que puede ser tierno, dulce, cómplice, sacrificado, tímido, divertido, amargo, conmovedor... Amor que llena, pero también que vacía. Amor que hace disfrutar, pero que también "duele". Amor que llena de vida, pero que también hace que mueran cosas en nuestro ser. Amor que abraza pero no retiene. Cuando vemos la riqueza del amor, cuando descubrimos todo lo que es y todo lo que "puede ser"...

Cuando hablamos del amor hablamos de ternura (que existe, no lo olvidemos, tanto en las formas románticas de amor como en las no románticas). Amar a alguien no es tan sólo un sentimiento poderoso (¡y vaya si lo es!), es también una decisión, un juicio, una promesa, una tarea. Es una actividad, no un afecto pasivo. El amor no es un punto de llegada, no es un lugar de reposo, es un "taller", es movimiento, es aventura, es crecimiento. Es trabajo compartido (porque amor y trabajo son inseparables). En esta línea, Saint Exupery definía el amor como el momento en que "dejamos de mirarnos el uno al otro para mirar juntos en la misma dirección".

Si me permiten, me gustaría dar también "mi" modesta definición. **El amor es**, esencialmente, **comunicación** (salir de sí mismo) **con vocación de diálogo y donación** (expresados de múltiples maneras). Esta comunicación nos hace vulnerables. Nos expone a recibir heridas; nuestro corazón se encuentra a la intemperie. En toda experiencia de amor va a existir una renuncia. No es capricho, ni autoestima narcisista, ni comodidad. Así entendido, si nos educamos y educamos a otros para el amor, nos vamos a hacer un poco más vulnerables, pero a la vez más humanos.

El amor del que hablamos, en el que necesitamos educar, es un poder que produce lo mismo: amor. El amor me hace persona, esa difícil síntesis entre capacidad de comunicación y capacidad de soledad que dicen algunos. El amor es arte (¡que se lo digan a Fromm!) y como tal requiere disciplina, concentración, paciencia, preocupación por el dominio del arte, práctica

de la fe. Amar es también sentir nuestra limitación y nuestra impotencia. El verdadero amor tiende siempre a darse. Es educación activa. O, dicho de otra forma, el amor termina siempre en obras.

¿Sabemos sobre el tema tanto como nos creemos? ¿Nos hemos sentido alguna vez totalmente vulnerables?, porque hasta ese día lo demás es música celestial. Sólo se ama de verdad aquello por lo que estamos dispuestos a dar la vida y aquello por lo que estamos dispuestos a vivir... Lo más importante del amor puede que no lo encontremos en los libros de educación sexual, sino en los mitos griegos, en los ojos de las personas, en un centro de voluntariado, en las caricias que hemos recibido (y también en las que no hemos recibido)...

No soy tan ingenuo como para creer que en el espacio de un artículo, se agote el tema. Pero si tuviera que centrarme en dos o tres características y frutos del amor serían los siguientes: Educar para y en la **lucidez**, para y en la actitud de **generosidad**, para y en el **agradecimiento**. Educar a personas lúcidas, no resabiadas. Generosas, no egoístas. Agradecidas, no serviles y autosuficientes.

"No se ve bien sino con el corazón" (Lucidez)

A. de Saint Exupery, en el Principito

El verdadero amor sabe mirar. Presupone y, a la vez, facilita una **pedagogía de la mirada**. De una mirada que se transforma en respeto. En querer lo mejor para el otro. Esa lucidez sincera se convierte en terapia contra la ingenuidad y la amargura. Necesitamos distinguir fantasía de realidad. Educar para reconocer y aceptar nuestra limitación... Porque no todo es amor, no todo es salir de uno. Como decía Florencio Segura, un peligro de la lucidez es caer en la amargura. La "gracia" de la lucidez es la aceptación. No todo es jauja (fiesta), no tenemos derecho a todo; el amor respeta, no salta etapas, comprende y acaricia con la mirada. Arroja luz sobre nuestra vida y nuestra realidad.

Lucidez para llamar a las cosas por su nombre (y esto no es tan fácil como nos creemos), para animarnos a trabajar, a sacrificarnos. Lucidez para descubrir y cumplir el deber... Es descubrir lo antiguo y lo nuevo. Es también admiración. Ser consciente de los sentimientos que se producen en nuestro interior y de los sentimientos que estamos provocando en otros.

"El tiempo que perdiste por tu rosa hace que tu rosa sea importante" (Generosidad)

A. de Saint Exupery, en el Principito

El verdadero amor siempre tiende a darse, es activo. Presupone y, a la vez, facilita una **pedagogía de la justicia**. Esa generosidad, esa bondad se convierte en terapia contra el derroche y la cicatería. El amor termina en obra, en hecho, en detalle cotidiano, pequeño, casi insignificante... Y es que educar en el valor de lo pequeño también es educar para el amor. Obras son amores... Hay que poner el amor más en las obras que en las palabras... Es fecundo, es eficaz. Hace no que demos cosas, sino que NOS demos. El amor busca el bien del otro, de lo amado... El amor no da, SE da... en tiempo, en energías, en ganas, en vida... Pone al otro en primer lugar sin quitarnos valor a nosotros mismos. Nos hace valiosos... Es también aventura, riesgo, no calcular demasiado. Y es esfuerzo. Lo contrario sería caer en lo que Gandhi llamaba la "riqueza sin trabajo" o el "placer sin conciencia".

"Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, comenzaré a ser feliz desde las tres".

(Agradecimiento)

A. de Saint Exupery, en el Principito

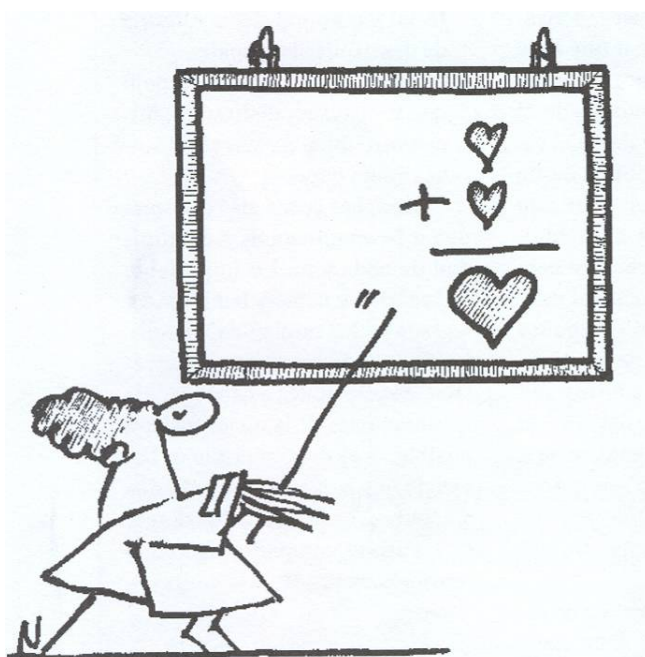
Cuando una persona nos ama, no podemos más que sentir agradecimiento. Presupone y, a la vez, facilita una **pedagogía de la humildad**. El amor muestra atención y sincero agradecimiento. El agradecimiento y la humildad se convierten en terapia contra la autosuficiencia, la soberbia, la mala gana y la indiferencia, la queja permanente... Amar es aprender a sentirnos agradecidos por ser amados. Porque en eso no tenemos nosotros la iniciativa. Somos amados porque otro nos ama.

Educar para el amor será también educar para discernir lo que es amor de lo que no lo es: esa fuerza que nos hace salir de nosotros mismos. Nos ayuda a superar la tolerancia y el respeto para alcanzar la hermandad. El amor es una manera de estar en el mundo. La "manera humana" de estar en el mundo. Nunca es un refugio, o una huida, o una compensación. Es un amor que no facilita las cosas, que no nos hace la vida necesariamente más fácil. No soluciona problemas, y en muchos casos, los causa. Pero el amor nos abre al mundo, al otro, y a nuestro yo más auténtico. Tiene el poder de transformar al rival en hermano, al objeto en persona. Pero puede surgimos la pregunta del millón, la que nos atreveremos a contestar a continuación:

b. ¿Se puede educar para el amor?

Fromm dirá que no es un objeto que debe encontrarse, sino una facultad, un arte, que debe ser desarrollado. Y como tal requiere aprendizaje y trabajo. Evidentemente, a estas alturas, el lector ya es consciente de que al hablar de educación para el amor no me estoy refiriendo, única ni principalmente, al ámbito de la denominada educación sexual. Y nos hace falta educarnos para el amor porque en nuestro mundo, en nuestras relaciones, comenzamos a estar un tanto perdidos.

Creo que nos vamos "maleducando". Confundimos, echamos culpas... y la culpa siempre está fuera (el gobierno, mi jefe, el profesor o la profesora, mi pareja...). Nos vamos educando en una autoestima solipsista que es, potencialmente, muy peligrosa, porque hace hincapié sólo en el "YO". Confundimos, demasiado a menudo, valorarnos con creernos el ombligo del mundo y con que el mundo nos deba algo. Confundimos, demasiado a menudo, asertividad con mala educación y



"fascismo larvado". Confundimos demasiado cuidarnos y calidad de vida con ser unos vagos e insolidarios. Confundimos, con frecuencia, escucharnos con prescindir de los otros. Confundimos dialogar con "monólogos a dos". Confundimos querer con poseer. Creo que calculamos mucho y nos arriesgamos poco. Creo que hemos confundido autoestima con egocentrismo y nos hemos olvidado de que autoestima es amor a sí mismo, un tipo de amor que nos hace *"salir de uno mismo e inventar el milagro de un territorio en común"*.

¿Se puede educar para el amor? ¿Cómo ir educando en esta dirección? Es decir, ¿cómo ir avanzando en nuestra humanidad, en nuestro proceso de convertirnos en personas? La relación humana aparece cada día más frágil (lo empresarial, lo matrimonial...) y no es algo que estemos priorizando, o por lo menos no lo parece. La palabra dada corre el riesgo de ir perdiendo valor. El mundo de la afectividad, a todas las edades (evidentemente con acentos diferentes) siempre nos trae problemas (algunos francamente tontos y otros verdaderamente apasionantes), pero también satisfacciones. Pero, en todo caso, es un ámbito que nos ocupa y que nos preocupa. Y mucho me temo que seguirá preocupándonos. Sin embargo es algo que no nos preocupamos tanto de iluminar, de acompañar, de contemplar, de dejar partes nuestras "expuestas", de educar...

Mirando a nuestra sociedad, es evidente que no estamos tan liberados como creemos, no todo da lo mismo. Las relaciones de pareja no son como las presenta la literatura. Los orgasmos son más silenciosos y menos espectaculares que en las películas. La igualdad y la gratuidad no son tan frecuentes. Todavía no somos suficientemente conscientes de nuestros sentimientos. Y aún hay mucho sufrimiento encubierto en nuestras relaciones amorosas, sean del tipo que sean: de pareja, paterno-filiales, familiares, comunitarias, amistosas...

Creemos que en este ámbito los niños se pueden educar por ósmosis, solos, casi naturalmente. Puede que, más o menos secretamente, nos gustaría que los educasen otros... Porque sigue siendo un ámbito en el que no todo el mundo se siente todo lo cómodo que le gustaría a la hora de hablar (pudor). Es un tema ante el que los docentes no se encuentran tan "serenos" como parece, ni siquiera los que van de progresistas por la vida... Un tema del que en muchas familias no se habla, y en el que no estoy muy seguro de que los adultos estemos suficientemente educados.

Es frecuente que en los colegios (y también en las familias) reduzcamos la educación para el amor sólo al punto de vista genito-sexual. Extremos del "todo vale" y del "todo es malo". Ninguno de estos extremos ayuda. No creo que sea mucho avanzar si la alternativa a la ausencia de información o a una educación afectivo-sexual represora es la de vender preservativos en los centros educativos. Mal vamos si la orientación no tiene, también, un matiz sentimental. Decía Bernanos que "cuando la juventud se enfría, el mundo entero se pone a tiritar". Como padres y educadores tenemos una gran responsabilidad en un mundo que se va haciendo más frío.

La educación "fisiológica" para el amor es relativamente sencilla porque "en el fondo" se trata de una técnica y además hay muy buenos libros. Sin embargo, la educación para el amor es compleja, arriesgada, conlleva mucha creatividad, sinceridad con uno mismo e incluso salir de un cierto discurso imperante que separa lo moderno de lo "retrógrado" (según no se qué criterios).

No es algo tan sencillo. Es un tema que, en ocasiones, resulta incómodo y que, en muchos casos "cumplimos" con la llamada "educación sexual" (o, más bien) educación genito-sexual. Pero esto siendo muy importante y no muy difícil de explicar, no es suficiente.

c. Hacia una escuela de los afectos

Educar para el amor involucra más al educador y al progenitor porque no hay libros con fotos y dibujos claros. No hay materiales testados en diferentes países (en muchos casos lo que está es nuestra vida, nuestras perplejidades, nuestros logros, nuestros traumas...). Es exponer una parte en la que también existen demonios que puede que nos gustaría desterrar. Aunque como decía Rilke, *"si mis demonios me abandonan, temo que mis ángeles también se marchen"*.

Educar para el amor significa compartir con nuestros alumnos/hijos todo lo humano que hay en nosotros, no sólo nuestras certezas, sino también nuestras dudas... Es tarea más de ejemplo que de otra técnica y se da con la espalda al descubierto porque entramos en el terreno de las actitudes. Quien educa para el amor se hace vulnerable. Un profesor auténtico transparenta si se cree lo que dice, si está transmitiendo vida o simplemente contenidos. Nuestro hijo percibirá si sus padres nos queremos y nuestros alumnos acabarán sabiendo si para sus maestros su trabajo es un acto de amor o es simplemente una ocupación "alimenticia".

Cuando lo que funciona es el amor auténtico, comienza por su cuenta una terapia de la que salen fortalecidos valores importantes y de la que saltan en pedazos otros antivalores que engrosaban la lista negra que todos conocemos: ambición, miedo, egoísmo, mentira, incomunicación, abandono, "fiscalización", desconfianza, frialdad, violencia, intolerancia, deslealtades, engaños, prepotencia, rencor, infantilismo...

Nos jugamos mucho en esto cuando educamos en el amor y nunca subrayaremos con fuerza suficiente que se trata de un amor solidario: con la vida, con la naturaleza, con la humanidad, con nuestra pareja, con nuestros hijos, con nuestros mayores... Educar en una autoestima ni solipsista ni narcisista (tan en boga en ciertos ambientes) sino cósmica y -ya lo hemos dicho- solidaria. Nuestro bienestar no puede ser recibido pacíficamente si coincide o incluso se funda en el malestar e infortunio de cientos de millones de seres humanos.

Parece que todos lo tenemos claro cuando hay que considerar aspectos biológicos, no así aspectos éticos. Siempre pensamos en educar para el amor a los demás, a nuestros hijos/alumnos... pero ¿y nosotros?, ¿estamos educados o domados, reprimidos o desculpabilizados, liberados o acostumbrados?..

Necesitamos pasar por una auténtica escuela de los afectos donde aprendamos a "nombrar" nuestros sentimientos, a ser conscientes de ellos. Eso nos permitirá, a nosotros y a nuestros hijos y alumnos, reconocer y expresar esos sentimientos sin deformarlos. Educación para el amor es también querer a nuestros alumnos / hijos, liberar de los prejuicios de género, educar para el respeto, la igualdad y la solidaridad. Las futuras parejas deberán fundamentarse en valores como éstos.

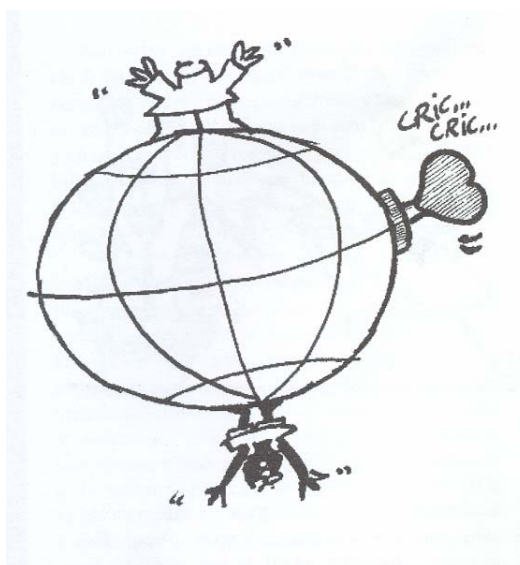
Por último, educar para el amor también es educar la fortaleza. Hay un tipo de fortaleza que hace lo que debe hacerse no por ser fácil o emocionante, sino sencillamente porque merece la pena. Y yo le llamaría fortaleza al amor. No hay ninguna razón (que nos humanice, claro está) para compartir el dolor más que el amor. El dolor no puede ser "abrazado" más que llenándolo de amor. Él es el fuerte.

La escuela tendrá que jugar un papel importante, qué duda cabe, pero creo que es en la familia donde el amor es más educado, percibido, vivido. En palabras de Ana Berástegui, la familia representa cinco grandes valores *"en un mundo individualista, la familia nos enseña a buscar relaciones personales basadas en la fidelidad y la confianza; en un mundo apresurado donde prima la eficacia, la familia nos enseña el valor del largo plazo; en un mundo donde prima la competitividad y el afán de poder, la familia nos enseña el valor de la igualdad; en un mundo donde prima la productividad y la apariencia, la familia nos enseña a acoger a los mas débiles y que las cosas esenciales son siempre gratuitas; en un mundo donde todo vale, la familia nos enseña a apreciar los valores "*

Para terminar, simplemente recordamos la definición más hermosa que conozco de lo que es el amor, al fin y al cabo, sobre esto he intentado escribir en estas páginas. La escribió hace casi 2.000 años Pablo de Tarso. Sin duda hay que sentirse muy amado y amar mucho para poder escribirlo:

"El amor es paciente, es servicial; el amor no tiene envidia, no se jacta ni se engríe;
no es grosero ni busca su interés; no se exaspera ni lleva cuentas del mal;
no se alegra de la injusticia; se alegra con la verdad.
Disculpa siempre, se fía siempre, espera siempre, aguanta siempre.
El amor no falla nunca."

Este amor, éste sí, es el motor del mundo...



1.3 Entrevista con José Antonio Marina

Revista Padres y Maestros, (2004)

Padres y Maestros: Parece que la sociedad occidental ha hecho una clara separación entre lo inteligente y lo afectivo. ¿Qué hemos perdido con esta disección?

José Antonio Marina: La sociedad occidental ha considerado que la función principal de la inteligencia era conocer, y que la ciencia era su culminación. Con esto se dejaba fuera de la inteligencia el mundo de los sentimientos. El resultado es que hemos aumentado nuestra capacidad de resolver problemas científicos, técnicos y económicos, y no hemos progresado en nuestra capacidad para resolver problemas afectivos. Aumenta la violencia, aumentan las rupturas familiares, aumenta la depresión.

Necesitamos por ello cambiar nuestra idea de inteligencia, incluir los sentimientos en ella. Imagínese que en vez de decidir que el gran valor de la inteligencia es el saber, hubiéramos dicho que es la justicia. Entonces hubiéramos organizado todo nuestro sistema educativo para fomentarla, la hubiéramos prestigiado y premiado socialmente. Cómo hubiera sido el mundo resultante, ¿mejor o peor que el actual? En este momento está de moda en Estados Unidos lo que se llama "Positive Psychology", psicología positiva. Intenta estudiar las facultades humanas que mejoran las capacidades del individuo, su salud y sus posibilidades de ser feliz. Al final, lo que descubren desde una actitud empirista y experimental es que es necesario fomentar las virtudes. Acaban de descubrir el "agua azucarada", lo cual no deja de ser una buena noticia, porque los demás habíamos olvidado que existía. Yo he dedicado mi vida al estudio de la inteligencia, y, como científico, estoy seguro de que la mayor creación de la inteligencia no es la ciencia, ni el arte, ni la técnica, sino la bondad. Mis colegas se escandalizan cuando me oyen decir esto, pero creo que se equivocan.

PYM: ¿Qué entiende usted por "Educar para el amor"? En estos momentos parece que son fundamentalmente tres los agentes sociales encargados de esta educación: la familia, la escuela, los medios de comunicación... Nos gustaría que analizase cada uno de ellos.

J.A.M.: En esto mis ideas van en contra de lo acostumbrado. Lo que voy a decirle se funda en lo que he expuesto en dos libros: El laberinto sentimental y Diccionario de los sentimientos. Hay dos tipos de amor. Voy a llamarles "amor egoísta" y "amor altruista". Siento un amor egoísta hacia todo lo que deseo. Por eso podemos hablar de amor al dinero, a la fama, o a una persona. El "amor altruista" es otra cosa. Es un deseo rarísimo y maravilloso. Quiero la felicidad de otra persona. Es decir, soy feliz si otra persona es feliz, lo que es el colmo de la contradicción. Le voy a contar un secreto. Creo que este tipo de amor apareció en el universo con la larguísima maternidad humana. Por eso me parece que es un tema muy adecuado para esta revista. La madre -y, por ampliación, los padres- quiere la felicidad de su hijo. Su felicidad consiste en que su hijo sea feliz, sano y sonriente. Me gustaría que nuestros lectores se detuvieran un momento en este punto. ¿Por qué quieren a sus hijos? ¿Cómo los quieren? Seguro que no lo saben. No depende de que sean guapos, ni siquiera de que sean buenos. Hay algo en ese amor que está

por encima de los comportamientos. Es mi niño que se ha vuelto grande, y, tal vez, desastroso. Hay un amor incondicional, no merecido, irracional, misterioso.

Durante un cierto período, este sentimiento lo tienen también los animales. Se ha comprobado que una madre soporta todo tipo de penalidades por su cría, mientras es cría. Es decir, mientras no puede valerse.

Lo que ha hecho la especie humana, y creo que por insistencia femenina, es ampliar este misterioso tipo de relación maternofilial, a otras relaciones. Por ejemplo a las relaciones de pareja. Esto hizo que la sexualidad se sentimentalizara. Aparece una relación, vuelvo a decir, contradictoria: buscando mi felicidad me uno a otra persona, y, al final, resulta que la felicidad de esa otra persona resulta indispensable para mi felicidad.

PyM: ¿Cómo se educa para el amor y cómo debería educar la escuela?

J.A.M.: Hay una educación para cualquier tipo de amor -conyugal, paternal, filial, amistoso, etc.- que consiste en evitar los grandes obstáculos. Fundamentalmente, el miedo, la falta de empatía, el egocentrismo, la pereza afectiva y la agresividad. Una persona que padezca estos estilos afectivos es prácticamente incapaz de querer. Ahora sabemos que, en parte, estos estilos se aprenden y por ello tanto la escuela como la familia juegan un papel muy importante.

Hay otra educación más especial que se refiere a la relación amorosa. Comienza a ser preocupante el número de parejas que fracasan. La estabilidad de la familia se fundó durante siglos en una situación de asimetría. Era la mujer la que cargaba con gran parte del esfuerzo, entre otras cosas porque dada su dependencia económica el matrimonio era uno de los caminos para sobrevivir. Cuando la mujer se ha independizado, quiere tener unas relaciones amorosas, conyugales, recíprocas, simétricas. Y esto supone un cambio tan radical que no lo estamos sabiendo hacer. Los modelos de pareja tradicionales han caído en crisis y no hemos sido capaces de inventar otros nuevos. Vivimos una época de bricolaje sentimental, donde cada cual se lo arregla a su manera. Pero esta situación no es buena, produce mucha desdicha, influye perniciosamente en millones de niños. Espero de la inteligencia humana que acabe descubriendo un modo de relaciones amorosas estables y felices.

PyM: ¿Qué hace y qué debería hacer la familia?

J.A.M.: La familia debería enseñar hábitos de cariño, de atención, de comunicación y de respeto. Unas lo hacen y otras no.

PyM: ¿Qué tipo de mensajes están transmitiendo los medios de comunicación?

J.A.M.: Los medios de comunicación falsean radicalmente las relaciones amorosas. Presentan por una parte una especie de obsesión sexual, que no se corresponde con la realidad. Por otra, trivializan el impacto de los fracasos. No es verdad que el cambio continuo de parejas sea una experiencia juguetona y deliciosa. La experiencia nos dice que sólo son eso cuando se trata de unos roces epidérmicos muy superficiales. Por último, están sufriendo un encanallamiento de la

expresión, un endurecimiento de los modos de relacionarse, que es prácticamente incompatible con la convivencia. Una pareja, para soportarse, necesita en un nivel muy elemental pero muy necesario, buena educación.

PyM: ¿Hasta que punto cree que es importante para una persona su vida afectiva, su cultura sentimental?

J.A.M.: Muy importante. Lo que llamamos inteligencia emocional es algo sencillo y sensato: reconocer las propias emociones, saber controlarlas, entender las emociones de los demás, y saber relacionarse con ellas.

PyM: ¿Se educa en este plano igualmente a hombres y mujeres?

J.A.M.: No. El modelo femenino occidental es muy sentimental, mientras que el masculino es enérgico y tosco. Esto es una tontería. Es una decisión cultural. Pero en este momento los esquemas afectivos del hombre y de la mujer son muy diferentes. Por otra parte, no creo que haya que buscar una igualdad a ultranza. La igualdad tiene que darse en los planos jurídicos, sociales y laborales, pero sería ridículo buscar una uniformidad aburrida. Las mujeres son diferentes a los hombres. No en la inteligencia, sino en la afectividad. Su relación con la maternidad es esencial en su configuración emocional. Lo malo es cuando el modelo culturalmente transmitido es falso, insiste en diferencias estúpidas y ofensivas, y no en las diferencias como posibilidades distintas.

PyM: Sabemos que usted de alguna manera también educa para el amor a sus alumnos ¿Cómo les enseña a distinguir sus sentimientos? Pónganos algún ejemplo.

J.A.M.: A mis alumnos adolescentes -e incluso también a los alumnos de postgrado- les suelo someter a un test de enamoramiento. Les doy una lección que a ellos les interesa mucho y a mí me divierte enormemente darla. Se titula: ¿Cómo sabe una persona que está enamorada? Este es un asunto de gran trascendencia, porque hay muchos tipos de amores, y hay que saber de qué estamos hablando. De hecho, la palabra se ha hecho tan equívoca que prohíbo a mis alumnos que la usen. Les incito a que hablen de sus sentimientos hacia otra persona sin usar esa palabra. Nos confundimos con mucha facilidad. Por ejemplo, una de las preguntas del test es: "Si alguien te dice que no puede vivir sin otra persona, ¿puedes deducir que la quiere mucho?" Con mucha frecuencia me responden afirmativamente, cuando la respuesta correcta es la contraria. Hay muchos apegos, profundísimos pero destructivos, que no se pueden confundir con el amor. Los celos tampoco. No son manifestaciones del amor sino del deseo de dominio.

PyM: En su libro *El rompecabezas de la sexualidad* propone una segunda "revolución sexual" ¿Podría explicarnos en qué consistiría esta revolución?

J.A.M.: La revolución sexual de los sesentas nos liberó de una moral sexual muy contradictoria. La moral sexual de estirpe católica se había ido formando a lo largo de los siglos con materiales muy heterogéneos, de procedencia muy diversa: unos eran judíos, otros -muchos- platónicos, otros muchos también- estoicos. No olvidemos que Jesús de Nazaret habló muy poco de

moral sexual. Se unieron también un montón de supersticiones, una serie de afanes de poder machistas, y muchas ideas científicas inadecuadas. Este cóctel no difícil de tragar. Sin embargo, la liberación pensó que había que liberarse no solo de toda norma, sino de todo sentimiento. El sexo era una relación fisiológica desenfadada, lúdica, sin trascendencia (con tal de que no hubiera embarazos). Después de cuarenta años, ahora vemos claro que la nueva revolución sexual debe consistir en relacionar de nuevo el sexo con la afectividad.

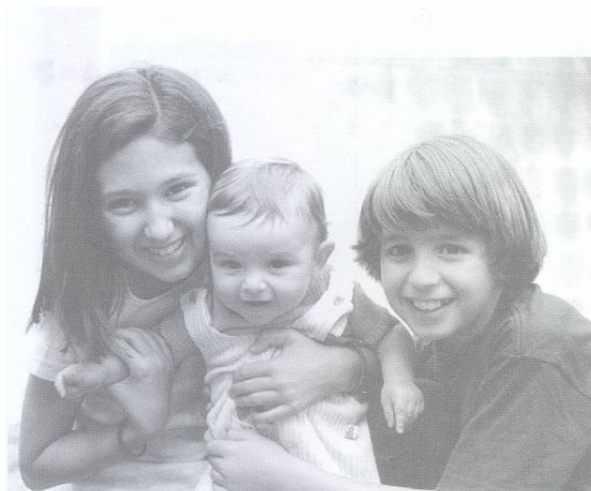
PyM: Y ya para terminar ¿Qué le gustaría decir a esta sociedad que parece un poco "desorientada" en el plano afectivo, sentimental?

J.A.M.: Que su felicidad o su desdicha se juega en el dominio de la afectividad, y que, por lo tanto, le interesa mucho saber lo que sucede en ese territorio. El analfabetismo emocional provoca graves contratiempos.

1.4 Educar en la familia para el amor

Fragmento del artículo de González Deposo (2004)

a. Educar para la vida, educar para el amor



Si uno dedica unas horas (no hacen falta muchas, de verdad) a leer el libro de Victoria Camps; *Qué hay que enseñar a los hijos*, además de pasar un rato muy agradable, entenderá que si logramos educarlos conforme a lo que ella sugiere, serán, desde luego, personas magníficamente educadas para la vida y, consiguientemente, personas capaces de amar bien y merecedoras de ser amadas, porque lo uno está íntimamente relacionado con lo otro. Y es que, ya se sabe: "el que siembra, cosecha", sobre todo en esto del amor, donde la reciprocidad está prácticamente garantizada.

Por lo tanto, y tomando muchas de las ideas de la autora citada, si logramos educar a nuestros hijos en la **generosidad** ("el arte de dar"), en la **gratitud** ("expresión de la satisfacción de recibir"), en la **amabilidad** (que hace a las personas dignas de ser amadas), en los **buenos sentimientos** (que implica "domesticar los sentimientos", o, dicho más suavemente, la "artesanía de los sentimientos"), en el **buen humor y la alegría** (recursos para aceptarse uno mismo), en el **buen carácter** (enseñándolos a reaccionar ante la adversidad y lo placentero; y formando no sólo el carácter sino también la conciencia), en la **aceptación y manejo del dolor** (enseñando a "sufrir mejor"), en la **libertad** (no en el "todo vale", sino en el uso de la razón como signo de madurez para saber elegir, tomar decisiones y hacer las cosas consecuentemente), en la **responsabilidad**

(nuestras acciones tienen consecuencias que van más allá de nosotros), en la **aceptación y atención a las diferencias** (que no en el sexismo), en la **autoestima** (confianza y seguridad en las capacidades propias para ponerlas al servicio de los demás - no narcisismo-), en el **buen gusto, el respeto, la voluntad** (que no es lo mismo que el deseo)..., si nuestros hijos son capaces de elegir lo mejor, si saben decir "sí" y decir "no" cuando hay que decirlo, si saben valorarse a sí mismos pero también aceptar sus propias limitaciones, fracasos, decepciones (sin ser por esto serviles y sumisos), si logramos educar a nuestros hijos así, inteligentemente, sin duda sabrán amar.

Vista de esta manera, la educación para el amor se convertiría en una especie de "transversal" de la educación familiar. Está o debería estar presente en cada una de las parcelas que educamos; pero también en nuestro estilo educativo, en nuestro trato, en nuestro tipo de relación familiar, en nuestras palabras y obras, en nuestro ejemplo; en definitiva, en nuestro proyecto de vida personal y familiar.

b. La familia como escuela de amor

"La familia sigue siendo la fuente primera y principal de nuestra personalidad y de nuestra educación, el lugar en el que recibimos ese "pan de cariño" que nos va haciendo crecer y vivir".
Manuel Madueño

La tarea no es ni fácil ni pequeña. Y quizás, así planteada, nos ofrezca dudas sobre cómo poder llevarla a cabo. Los padres a veces consideramos que se nos proponen cosas estupendas pero demasiado generales, casi inabarcables, en educación, y agradecemos todo tipo de ayudas que nos sirvan para "funcionar" en la vida cotidiana.

Sabemos qué hay que hacer, y sabemos que la familia es la primera y más importante escuela de amor. Lo que no sabemos, a veces, es cómo hacerla, y es precisamente esto lo que nos desanima. Por si aporta un poco de luz, y porque todos podemos beneficiarnos de las experiencias de los demás, expongo a continuación algunas ideas sobre actuaciones que, creo, ayudan en mi propia familia a educar más específicamente para el amor. Algunas, más que actuaciones, son aspiraciones, pero no olvidemos que "un camino de mil kilómetros empieza con el primer paso", y el primer paso, querer a nuestros hijos incondicionalmente, ya está dado. Demos, pues, los siguientes:

- Viviendo en coherencia con lo prioritario que es el amor en nuestras vidas. Dando ejemplo de queremos mucho y bien. Tratando de ser el principal modelo para nuestros hijos. "Pudiendo" más que otros modelos de amor (que no construyen) que impone la sociedad. Haciendo de filtro -que no de censura- en lo que reciben sobre el amor (¿quién o quiénes están enseñando a amar a nuestros hijos?). Decidir qué lecturas, programas de TV o cine se ven o no; cuáles se ven acompañados; debatirlos, valorarlos, etc.

- Manifestando el amor que nos tenemos y haciéndolo visible no sólo en grandes actuaciones sino en el cuidado de los detalles, de lo "pequeño"; empezando por las muestras tradicionales de cariño. En nuestra casa, el "te quiero" es cotidiano por parte de todos, y las caricias y abrazos son abundantes y cálidos y nos hacen sentir a todos bien. ("No basta querer a un niño, es preciso que él sepa, que saboree ese amor" M. Izeta).
- Hablando mucho. Nos dedicamos tiempo. En estas conversaciones facilitamos conocimientos (o el acceso a ellos) como base de una buena formación. Damos información y procuramos enseñarles a procesarla y utilizarla para poder elegir. Los familiarizamos con la reflexión y el sentido común.

¿De qué hablamos? De todo, pero, en particular, y relacionándolo con el tema de educar para el amor:

- Hablamos de sexo claramente, sin ningún tapujo, respondiendo a las demandas de nuestros hijos en cada momento, adaptándonos de manera temprana y gradual a su nivel de desarrollo y comprensión, e, incluso, facilitando nosotros que surjan ciertos temas que creemos conveniente aclarar. No nos planteamos la educación sexual como mera recopilación de conocimientos genitales (anatómico-funcionales) sino en una línea más amplia de educación afectivo-sexual.

- Por lo tanto, hablamos también de sentimientos y emociones, tratando de que los reconozcan, les "pongan nombre", que los admitan, maticen, clasifiquen. Los asociamos con las situaciones que los provocan, los "destripamos". Esto facilitará que reconozcan también los sentimientos de los demás y que sean capaces de ponerse en su lugar; sentir como ellos sienten. Es decir, desarrollarán la empatía, facultad básica para poder amar bien.

- Aclaremos en profundidad, anticipándonos en lo posible a su aparición, los sentimientos relacionados con el desarrollo sexual: interés, deseo, placer, cariño, respeto, amistad, duda, miedo, enamoramiento, entusiasmo, amor, rechazo...

-Intentamos que discernan los distintos tipos de amor (materno, fraternal, de pareja...).

- Tratando de enseñarles a actuar inteligentemente con los sentimientos, fundamentalmente con todos aquellos propios del desarrollo sexual. Anticipamos situaciones que se pueden encontrar y procuramos que manejen un repertorio de alternativas. Que conozcan las fases por las que va a pasar el amor; su propio desarrollo, y su potencial para, con base a unos conocimientos y el apoyo familiar, decidir si algo le beneficia o le perjudica a él -sobre todo a ella- o a los demás, y que sea capaz de decir sí o no en base a esto, es muy importante. Se trata de que racionalicen los sentimientos, de que los canalicen inteligentemente sin que, por ello, pierdan fuerza o espontaneidad. Es decir, primero reconocemos y admitimos el sentimiento (nunca lo reprimimos, aunque sea un sentimiento negativo) y después decidimos sensatamente qué hacemos con él, cómo actuamos, dónde lo colocamos. Ya sé que no es fácil, es un camino.

- Reconociendo los errores propios. Enseñamos a pedir perdón, pidiéndolo. Admitiendo y analizando contradicciones y tratando de corregirlas.
- Es importante también enseñar a los hijos a cuidar su salud, a mantenerse sanos sin hacer de esto un "culto al cuerpo". Que sean cuidadosos con sus hábitos de higiene y alimentación y que opten por cosas sanas. Que acepten toda clase de cuerpos.
- Cultivamos la relación con los amigos. Nuestros amigos son "habituales", en nuestra casa, forman parte de nuestras vidas. Tenerlos y cuidarlos nos ayuda a tener relaciones sanas con los demás, lo que supone compartir, preocuparse por otros y respetarlos, actuar para y por ellos y ser agradecidos.
- Fomentamos los comportamientos solidarios. Pretendemos hacerlos conscientes de los problemas que hay en el mundo para ir produciendo, con amor, cambios en nuestro entorno que conduzcan a otros más globales. Reconocemos y valoramos mucho sus conductas de generosidad y altruismo.

La lista no puede ser exhaustiva, y cada familia tendrá que ir elaborando sus propias "fórmulas"; pero nos da una idea de lo mucho que podemos hacer. A pesar de todo, nuestros hijos, en determinadas etapas, seguirán peleándose, insultándose, rivalizando, -escondiéndose cosas-, sencillamente porque forma parte del aprendizaje para el amor. Pero si estamos ahí, si somos un referente, si somos capaces de amarlos como se merecen y no en la satisfacción de sus deseos inmediatos; si les facilitamos no sólo medios para vivir, sino también fines, si los invitamos a "visitar el alma" de vez en cuando; a que revisen sus vidas, a que se pregunten acerca de lo que han elegido; si les ayudamos a que vivan con sentido, si les enseñamos no sólo a dar, sino a darse, entonces sí podremos responder con fuerza a la pregunta ¿educamos a nuestros hijos para el amor?

1.5 Educación para el amor en la escuela

López Sánchez (2004)

a. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del amor?

Las formas de entender el amor son muy diversas y tampoco faltan los que creen que este sentimiento, en realidad, no es nunca altruista. Nosotros nos vamos a referir aquí, desde una perspectiva laica, al amor en un doble sentido:

- a) Como capacidad de hacer cosas por los demás, de forma desinteresada. En este sentido, el amor es la capacidad de tomarse a las demás personas tan en serio que llegamos a hacer cosas, teniendo en cuenta su propio bien, sin pensar en los costos o beneficios que eso tenga para nosotros. Un filósofo formidable, Kant, lo definía como la capacidad de tomarse los fines del otro como propios.

Nosotros estamos convencidos de que esta capacidad existe y que la han puesto en práctica numerosas personas a lo largo de la historia. Es lo que técnicamente se llama altruismo.

- b) Como conjunto de sentimientos y conductas que expresan afecto, empatía, ternura, cariño, etc. hacia otra persona. Estas expresiones amorosas pueden darse junto al altruismo o de forma independiente de él. Es decir, podemos ser altruistas con o sin expresiones amorosas afectivas y a la inversa.

Ambas concepciones son positivas, si bien muy diferentes. En todo caso, ambas van bien de la mano, es decir juntas.

b. ¿Qué puede hacer la escuela para favorecer estas dos formas de entender el amor?

Rol de la familia:

Corresponde a la familia el desarrollar las capacidades afectivas más importantes. De hecho, las personas que cuidan a los hijos, los padres normalmente, deben servir de modelo para los hijos y expresar y aceptar múltiples manifestaciones emocionales de manera que los menores acaben creyendo y experimentando el amor.

Amarse y enseñar a amar es una de las funciones esenciales de los padres. En la familia se aprende a expresar emociones y entenderlas, comunicarse empáticamente, acariciarse, quererse de múltiples formas.

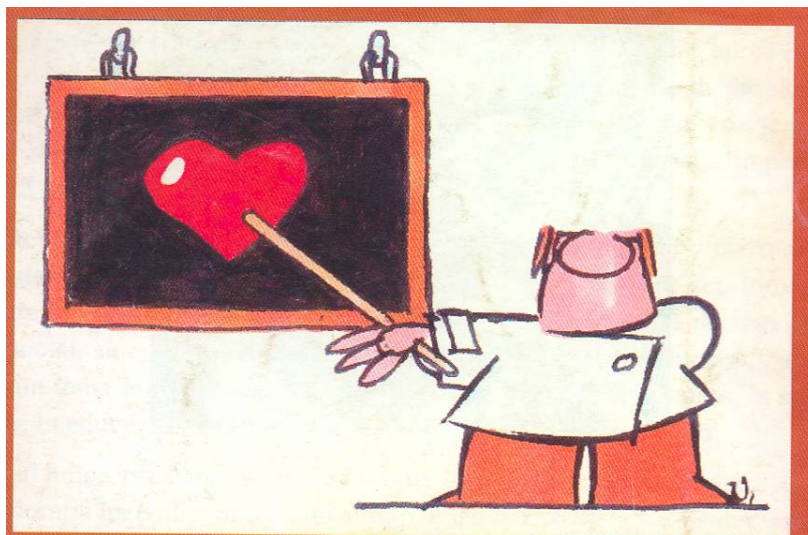
Los padres también pueden y deben convencer, con los hechos, a los hijos de que existe el altruismo. En efecto los padres deben querer a los hijos de forma incondicional, sin poner condiciones, es decir con una generosidad tan radical que nunca es puesta en cuestión y que por ello llega a ser altruista.

El rol de la escuela:

La escuela supone un encuentro con los iguales, los compañeros y compañeras, los amigos y amigas, los profesores y las profesoras..., personas que no tienen que ser incondicionales, sino que exigen reciprocidad. Los cuidados de los padres y su amor deben estar asegurados; el de los compañeros hay que ganárselo. Este principio de exigencia obliga, a cada menor, a salir de su egocentrismo y aprender a cooperar y a amar, si quiere que los demás cooperen con él y le amen.

La escuela de hecho hace y puede hacer mucho para que los alumnos salgan de su egocentrismo y aprendan a ponerse en el punto de vista de los demás, aprendan a ser justos, empáticos, afectuosos, solidarios, altruistas, etc.

Nosotros hemos desarrollado un programa educativo, para promover el bienestar personal y social, evitar la violencia y el malestar, aprender a amarse y a amar a los demás, en definitiva.



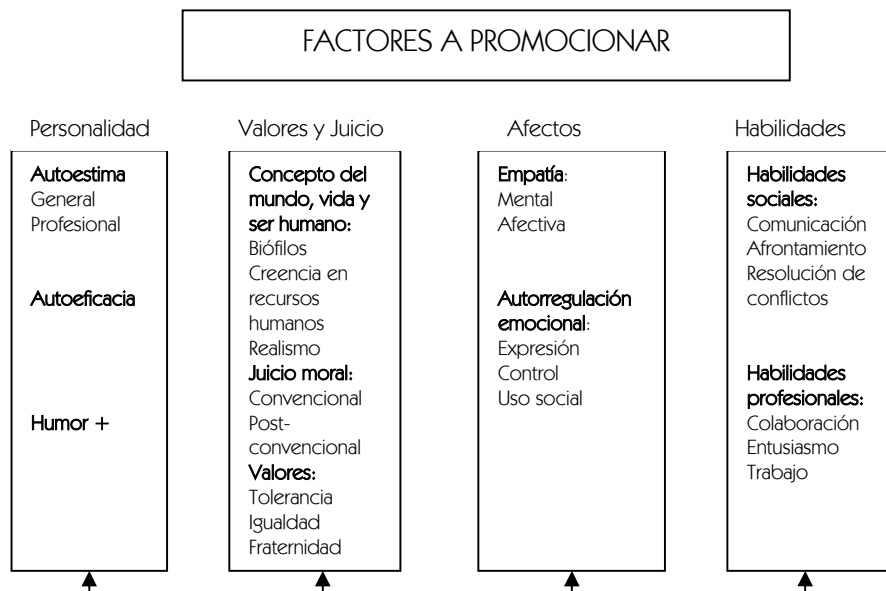
En el programa que impulsamos, lo que se intenta es potenciar los recursos que los adolescentes deben tener para conseguir el bienestar propio y ajeno; para amar y ser amados (López y Otros, La Promoción del bienestar personal y social. Madrid, Pirámide). Para ello trabajamos variables de personalidad, mentales, afectivas y sociales, seleccionadas porque cumplen los siguientes criterios:

- a. Que sepamos de qué variables o factores depende el bienestar. Que tengamos claro sobre qué está demostrado que conviene intervenir.
- b. Que esas variables puedan ser traducidas a contenidos educativos sobre los cuales se pueda intervenir en la dirección adecuada.
- c. Que se trate de variables o factores modificables educativamente, de forma que sean susceptibles al cambio educativo.
- d. Que de hecho sepamos pedagógicamente cómo llevar a cabo esas intervenciones.

Estos son los criterios que hemos empleado para hacer la siguiente propuesta de contenidos. Esta propuesta en concreto ha sido discutida con profesionales, educadores y padres y aplicada y evaluada, como se verá más adelante, en diferentes contextos y grupos de adolescentes.

Este programa puede hacerse en un número de sesiones variables, al menos 15, con una hora de trabajo, idealmente cada semana, para cada una de ellas. De hecho se está aplicando ya en numerosos centros escolares, después de haber pasado la fase experimental con éxito, demostrando su eficacia.

En el siguiente cuadro se propone un esquema de algunas variables que cumplen las condiciones indicadas:



Factores o variables de personalidad

- El grado de autoestima se relaciona con el bienestar, pues la alta autoestima, además de ser en buena medida el resultado de intercambios sociales favorables, facilita que las personas tiendan a sentirse capaces y competentes en las relaciones con los demás, más a gusto consigo mismas y con los demás, se crean dignas de querer y ser queridas, etc., todos factores facilitadores del bienestar.

La baja autoestima refleja una historia de interacciones sociales desfavorable, provoca sentimientos de malestar consigo mismo y con los demás, favorece que la persona con baja autoestima no se sienta digna de ser estimada, tenida en cuenta, etc.

- La autoeficacia social, entendida como el sentirse capaz de llevar a cabo conductas que promueven el bienestar y el saber anticipar las consecuencias positivas que pueden derivarse de ello es, como sabemos, una fuente importante de motivación y refuerzo. El sentimiento bajo de autoeficacia inhibe a la persona en las relaciones sociales con los demás y le desmotiva porque se siente incapaz de ayudar y no está segura de los beneficios que la ayuda conlleva para el que la recibe y para el que la da.

Educar para que las personas conozcan sus recursos sociales, su verdadera capacidad de llevar a cabo conductas que promueven el bienestar y hacerles conscientes de los beneficios que ello conlleva para el bienestar personal y social, es una de las formas de promocionar la autoeficacia.

- El humor como estado (estar de buen humor, controlar el mal humor) y como actitud (saber tomarse las cosas con humor) no lo trabajamos directamente, pero es un factor bien importante para el bienestar propio y ajeno.

Se trata, en definitiva, de intentar conseguir que cada persona sea consciente de su dignidad, su valor y capacidad, se sienta digno de amar y ser amado y se involucre confiadamente en las relaciones sociales para conseguirlo.

Variables cognitivas

- Quienes tienen una visión acogedora del mundo y un concepto del ser humano, en el que se atribuyen capacidades para la conducta prosocial y altruista a las personas, es más probable que se sientan motivados para llevar a cabo estas mismas conductas. Una visión hostil del mundo y una concepción egoísta del ser humano favorecen las relaciones basadas en el cálculo y la contraprestación (beneficios personales) que, en el mejor de los casos, dan lugar a conductas prosociales, pero no a conductas altruistas. Incluso, en el mejor de los casos, cuando se tiene el llamado egoísmo inteligente, este cálculo egoísta es muy posible que se acabe volviendo contra la propia persona al ser percibido por los demás. Por otra parte, esta concepción dejaría en el abandono y la marginación a todos los que, por una u otra razón, no pueden obtener la atención y los cuidados de los demás. En realidad, una concepción adecuada, la que se corresponde con la realidad del ser humano, nos permite esperar de los hombres y las mujeres la lucha por la justicia y el bienestar de todos, incluso yendo más allá de la propia justicia activando el "sistema de cuidados" -capacidad de amar-, que supera el sentido de la justicia que hace posible la ayuda a los demás, sin cálculo de posibles beneficios.

Para ello, es necesario estar reconciliado con el sentido de la vida y con los seres humanos, reconociendo en ellos sus mejores posibilidades. En efecto, si creemos que los seres humanos pueden cooperar y ayudar, incluso más allá del cálculo de las contraprestaciones que van a obtener, son más probables la cooperación y la ayuda. Por el contrario, la sospecha o certidumbre de que la conducta prosocial no es más que una forma de instrumentalizar a los demás genera sentimientos de desconfianza, provoca reacciones defensivas y conductas únicamente basadas en el egoísmo.

Enseñarles a leer las buenas noticias de la prensa, ver los recursos positivos que se ponen en juego incluso en las mayores desgracias (por ejemplo, la reacción empática y altruista de tanta gente en las catástrofes o atentados), ofrecerles la posibilidad de conocer personalmente centros o personas de Organizaciones No Gubernamentales -ONG-, analizar la historia de luchadores por los derechos civiles como Mandela..., están entre las muchas actividades que pueden llevarse a cabo.

- Un juicio moral al menos convencional, e idealmente postconvencional, favorece las conductas prosociales y altruistas. El paso del periodo preconvencional al convencional, es ya un progreso; implica que las personas interioricen las normas de funcionamiento

social, aumentando las posibilidades de autorregular su conducta y de estar motivados por el reconocimiento de que las normas tienen un valor social y un fundamento legal. En efecto, en el periodo preconvencional se actúa únicamente por miedo al castigo o por miedo a perder los favores de los demás, con lo que superados o mal calculados estos miedos, se está más dispuesto a no obrar conforme a las normas sociales. En este período, en el mejor de los casos, la persona únicamente apelará a la contraprestación (beneficios personales) que pueda obtener. Por contra, durante el período convencional las personas se saben miembros de un grupo con unos valores y unas normas que hay que respetar, más allá de su propio interés.

Pero para evitar los peligros del conformismo social es fundamental que las personas, si es posible, den un salto al periodo postconvencional, de forma que descubran que las normas sociales han sido elaboradas por los seres humanos y que, por tanto, corresponde a éstos criticar sus deficiencias y mejorarlas. Más aún, en el último estadio postconvencional, las personas pueden ir tan lejos que lleguen a descubrir que hay principios de valor universal.

- Uno de los factores negativos que más favorecen las conductas antisociales para con los demás son las diferentes formas de intolerancia: racismo étnico, sexismo, clasismo, rechazo de minorías, etc. Cuando no se acepta la diversidad, negándoles a unos la dignidad, se inhiben los mejores recursos de las personas (la empatía centrada en el otro, por ejemplo) y, por tanto, disminuye o desaparece la posibilidad de tratarlos con justicia y de procurar su bienestar. Por ello es especialmente importante aprender a aceptar la diversidad y a convivir con ella.

Las atribuciones concretas que hagamos sobre las personas y las situaciones son un mediador fundamental de las conductas, de forma que las atribuciones positivas (considerar a los demás merecedores de ayuda, por ejemplo) favorecen la conducta que promueve el bienestar; mientras que las negativas (atribuirles responsabilidad de su propia desgracia, por ejemplo) inhiben la conducta personal y social positiva. Por ello, es conveniente aprender a hacer atribuciones sociales realistas, pero finalmente positivas.

Se trata, en definitiva, de conseguir que los hijos, los alumnos y los ciudadanos tengan una visión positiva del mundo y del ser humano, una visión que les haga amantes de la vida, biófilos, y que les llene de ganas de vivir y de compartir el bienestar con los demás, apostando por los valores que fomentan una organización de la sociedad más acorde con la justicia y "el sistema de cuidados"; es decir, los derechos humanos políticos, económicos, educativos, sanitarios, sociales y culturales.

Una referencia doctrinal concreta, para cuanto acabamos de decir, puede ser la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Amueblar la cabeza con estas ideas y estos ideales es la mejor manera de contribuir al bienestar propio y al de los demás.

Factores o variables afectivas

No basta con tener bien amueblada la cabeza; es necesario también tener buen corazón.

Las variables afectivas tienen también gran importancia, porque son factores con una notable influencia en el bienestar. Entre estos factores hay tres que destacan sobre los demás: la historia afectiva con los padres (estilo de apego), la capacidad empática y el autocontrol emocional.

- El estilo de apego seguro se relaciona con el bienestar, como se ha demostrado en numerosas investigaciones. Por ello, el que las familias ofrezcan condiciones que fomenten la construcción de este estilo de relación, confiado y capaz de manejarse con éxito en las relaciones interpersonales y sociales, es fundamental para la promoción de conductas personal y socialmente adecuadas. En este programa no trabajamos directamente la historia afectiva con los padres, porque de lo que se trata, como hemos señalado, es de dar recursos a los propios adolescentes. Pero, naturalmente, cualquier intervención familiar debe intentar analizar y mejorar las relaciones entre los padres y los hijos.
- La empatía, tanto su factor más cognitivo -capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás y tenerlo en cuenta- como el emocional -capacidad para compartir las emociones de los demás- es el mediador afectivo que más relacionado está con la conducta social adecuada. La promoción de la empatía depende fundamentalmente de la educación familiar, contexto en el que padres e hijos evocan y comparten emociones continuamente, pero puede también educarse en la escuela, a través de un adecuado tratamiento de la educación incidental y de la educación formal. La educación formal de la empatía en la escuela puede realizarse a través de ensayos de conducta con los alumnos, simulando situaciones de la vida cotidiana y proponiendo tareas de generalización. En este entrenamiento los alumnos pueden aprender a ponerse en el lugar del otro, comprender y evocar sentimientos compartidos o congruentes, expresar estos sentimientos al otro y buscar juntos salidas positivas a la situación, si es posible.
- La capacidad para conocer y controlar las emociones es también un elemento básico de la llamada inteligencia emocional o capacidad para manejarse con éxito en la vida real y muy especialmente en las relaciones sociales. Educar en la conciencia y discriminación de las emociones, la autorregulación de ellas, el uso de éstas para motivarse y relacionarse de forma adecuada, es hoy posible gracias a los conocimientos y prácticas educativas. Ser dueños de las emociones, aprendiendo a usarlas socialmente bien, es fundamental y un elemento esencial de la inteligencia emocional.

En definitiva, se trata de fomentar que los hijos, los alumnos y los ciudadanos en general tengan "buen corazón" o mejor dicho, sepan usar el "buen corazón" que casi con seguridad tienen. Que sean personas de buenos sentimientos sociales, que conocen y regulan sus emociones, y que saben aprovechar la energía motivacional de las emociones y el efecto benéfico que éstas tienen en las relaciones sociales cuando las empleamos de forma adecuada.

Habilidades instrumentales

Obras son amores y no buenas razones, decía Santa Teresa; con la intención no basta.

Las habilidades sociales (para las relaciones sociales en general) e interpersonales (las más útiles en las relaciones que requieren intimidad) son entendidas en este esquema como habilidades instrumentales que favorecen la eficacia social. No somos partidarios de entrenar en el vacío estas habilidades, sino que creemos que deben estar al servicio de una determinada representación positiva y ética del mundo y de las relaciones sociales. Consideradas así, su entrenamiento concreto ofrece al individuo la posibilidad de ser eficaz en las relaciones sociales. Una eficacia orientada a conseguir el propio bienestar y el ajeno.

El desarrollo de las técnicas y estrategias educativas para promocionar las habilidades sociales ha sido espectacular. Aplicar programas formales de entrenamiento en habilidades sociales generales o específicas, para las relaciones interpersonales más íntimas o la resolución de conflictos, por ejemplo, es fundamental y perfectamente realizable en el contexto escolar.

Reflexionemos

- a. Identifique los elementos que más le hayan llamado la atención de cada uno de los cinco artículos presentados en esta unidad (conceptos, ideas, frases, propuestas). Especialmente aquellos que considere puedan servir para implementarlos en su centro educativo. Artícuélos en una síntesis creativa.
- b. Reflexione sobre el trabajo que hace usted y su centro educativo respecto a la educación de la inteligencia sentiente y de la educación para el amor. ¿Qué esfuerzos realiza su centro educativo por educar para el amor? Planes, actividades, programas, etc. ¿Qué esfuerzos realiza usted por educar para el amor?

Comparta su trabajo y reflexiones en su Texto Paralelo.

Desarrollando la inteligencia emocional

*Amar requiere "alfabetizarnos
y alfabetizar emocionalmente".*

Segunda Unidad

Como habremos podido notar en la unidad anterior, apoyar la educación integral de personas que sepan y quieran amar requiere *“alfabetizarnos y alfabetizar emocionalmente”*. Esta unidad nos ofrecerá información y directrices para lograrlo pues aborda la Inteligencia Emocional.

El primer artículo nos introduce al tema permitiéndonos reflexionar sobre la relevancia que tiene para las y los educadores trabajar y desarrollar este tipo de capacidades.

El resto del capítulo presenta, de forma resumida y concisa, las ideas centrales de la Inteligencia Emocional y sus componentes básicos.

2.1 La educación emocional, una necesidad del profesorado

Adaptación del artículo de Bisquerra Alsina (2000)

La sociedad actual plantea una serie de problemas. El periódico *La Vanguardia* aseguraba, en uno de sus artículos, que el estrés es la segunda causa de baja laboral y que el Estado (Español) gastaba más de 6 millones de dólares anuales para afrontar esta enfermedad. Otros datos indican que 8 de cada 10 profesores corren el riesgo de sufrir el síndrome de «estar quemados»; y un estudio realizado en Quebec, informa que la mayor parte del ausentismo docente se debe a dicho síndrome.

Muchas de las causas de estas situaciones son de carácter psicológico o emocional. Por ello, creo que si bien hay una necesidad paliativa y terapéutica, también es importante la prevención. Todo esto me hace pensar que hay una necesidad social que no está satisfactoriamente atendida.

Aunque hay diversas propuestas de prevención, como el apoyo a los profesores, la formación permanente o la distribución equitativa de alumnos, yo me centraré más en la educación emocional como uno de los aspectos de prevención.

El sistema educativo debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad del alumno. Esto tiene unas implicaciones, que son, por ejemplo, que la educación debe atender al desarrollo cognitivo y emocional. Sin embargo, hay que reconocer que en la práctica ha predominado la educación *cognitiva* y hay una cierta carencia de énfasis en lo emocional.



Y frente a esto ¿qué se puede hacer? Creo que muchos problemas tienen sus raíces en aspectos emocionales, que impiden un buen desarrollo emocional, personal y social de las personas.

Tomaré como base, en primer lugar, el planteamiento de intervención psicopedagógica que hace Gardner, quien propone ocho puntos de desarrollo: musical, cinético-corporal, lógico-matemático, lingüístico, espacial, naturista, interpersonal e intrapersonal. Y me centraré en estos dos últimos. El primero, como capacidad de relacionarme con otras personas; y el segundo, como capacidad de relacionarme de forma positiva conmigo mismo.

Daniel Goleman, en su libro *La inteligencia emocional*, señaló como aspecto central el conocer las propias emociones para relacionarnos positivamente con nosotros mismos y con los otros, y como primer paso para canalizar las emociones. Otros aspectos importantes que menciona son: aprender a manejar las emociones; lograr motivarse a sí mismo; reconocer las emociones de los demás, porque éste es un paso previo para conocer las propias emociones y nos permite situarnos en la perspectiva del otro, sentir lo que siente el otro; abrimos hacia actitudes prosociales y, con ello, evitar actitudes de racismo e intolerancia.

La justificación acerca de la necesidad de una educación emocional se deduce a partir del análisis del contexto; muchos problemas tienen que ver con el analfabetismo emocional y, por tanto, proponemos unos objetivos, unos contenidos, una metodología, unos materiales y una evaluación que permita llevar a cabo esta educación emocional.

En primer lugar, fijaré el concepto de **educación emocional**. Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional parte de que tenemos, en primer término, emociones negativas; aquellas que experimentamos cuando nos encontramos ante una dificultad para alcanzar nuestro objetivo más esencial que es el bienestar, por ejemplo la ansiedad, la tristeza o la depresión; y, en segundo lugar, emociones positivas: la alegría, el bienestar, la felicidad, etc.

En cuanto a las negativas, que si son intensas y permanentes pueden provocar estados emocionales negativos, intentamos realizar una prevención en sentido amplio y facilitar que se desarrollen emociones positivas. Para ello son necesarias terapias en las que se intenta ayudar a las personas que han tenido descontroles emocionales, para detener los efectos nocivos de estas emociones negativas. En este caso, el destinatario de esta educación emocional sería el profesorado, en primer lugar, pero también el alumnado y, por supuesto, sus familias.

Los efectos en el profesorado deberían ser los relacionados con el desarrollo personal, como la prevención del estrés, la depresión y los conflictos; los relacionados con el desarrollo profesional para que pueda ser utilizado en las relaciones con el alumnado; y los relacionados con el desarrollo del alumnado, es decir, impartir conocimientos sobre educación emocional.

Por su parte, los objetivos de la educación emocional son adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar una mayor competencia emocional, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

En cuanto a los contenidos, se desarrollan temas como el concepto de emoción, los componentes de la emoción, las clases de emociones, emoción y salud, emoción y motivación, el conocimiento de las propias emociones, el reconocimiento de las emociones de los demás, el control de las emociones y las habilidades socio-emocionales.

Además, existen algunos modelos de intervención, entre los que destacaré la acción tutorial, la integración curricular, las materias optativas y la enseñanza ocasional, que pueden ser programas paralelos.

La educación emocional requiere una formación inicial del profesorado, pero también una formación permanente, elementos que pueden afectar a la sociedad en general. Además, este tipo de educación puede convertirse en una prevención inespecífica que ayude a reforzar las competencias que pueden actuar como factores preventivos en los problemas que afectan a la sociedad; por ejemplo, el consumo de drogas, el sida, la conducción temeraria, la indisciplina, los embarazos no deseados, la anorexia, el estrés, la depresión, la ansiedad o la violencia, entre otros.

2.2 ¿Qué es la inteligencia emocional?

Adaptación del documento del sitio www.inteligencia-emocional.org

La Inteligencia Emocional, un término acuñado por dos psicólogos de la Universidad de Yale (Peter Salovey y John Mayer) y difundida mundialmente por el psicólogo, filósofo y periodista Daniel Goleman, es la capacidad de:

- 1) Sentir,
- 2) entender
- 3) controlar y
- 4) modificar estados anímicos propios y ajenos.



a. Preguntas frecuentes

¿Es bueno controlar las emociones?

Si por controlar se entiende la capacidad de adecuar la expresión emocional al contexto (situación y persona/s implicadas), la respuesta es afirmativa. Si por controlar se entiende reprimir continuamente el sentimiento y/o manifestación de una o varias emociones que ‘no nos gustan’, esto puede conducir a desarreglos de la personalidad que no pueden ser considerados positivos.

¿Puede la inteligencia emocional modificar nuestro temperamento?

No, nuestro temperamento no puede ser modificado, pero podemos aprender a controlar muchas de nuestras expresiones temperamentales, bien reduciendo su intensidad o su duración, o ambos aspectos simultáneamente.

¿Es bueno, en alguna circunstancia, reprimir las emociones?

Si por reprimir se entiende ahogar toda manifestación de un sentimiento o emoción, la respuesta es que, a juzgar por las evidencias somáticas y psicológicas, no es bueno reprimir las emociones, salvo en casos extremos en donde sea imperioso hacerlo. Pero en estos casos se trataría de reprimir la manifestación exterior de la emoción, y no su llegada a la conciencia.

¿Qué ocurre cuando se reprimen las emociones?

En primer lugar, no podemos sacar ningún provecho de ellas. En segundo lugar, al igual que una herida, un sentimiento o emoción reprimida puede ‘infectarse’ (hacerse más virulenta). Al crecer en intensidad, o al enconarse aún más un sentimiento negativo, puede llevar al estallido, cuya principal característica es aparecer de improviso, a veces sin relación con el objeto u ocasión del sentimiento.

¿Existen emociones negativas y positivas?

No podemos calificar a las emociones como ‘negativas’ o ‘positivas’ prescindiendo de todo contexto en el que ellas se producen.

En principio, podríamos pensar que la ira, por ejemplo, es una emoción negativa que, idealmente, sería bueno no experimentar jamás. Sin embargo, las emociones son un mecanismo de supervivencia implantado por la inteligencia y manifestado en la evolución de las especies, la cual ha permitido a nuestros antepasados mamíferos sobrevivir hasta hoy, y que también a nosotros nos permite seguir sobreviviendo.

¿En qué esferas de mi vida es aplicable la inteligencia emocional?

La Inteligencia Emocional es útil para cuatro áreas fundamentales de nuestra vida:

- 1) Propenden a nuestro **bienestar psicológico**, base para el desarrollo armónico y equilibrado de nuestra personalidad.
- 2) Contribuyen a nuestra **buena salud física**, moderando o eliminando patrones y/o hábitos psicosomáticos dañinos o destructivos, y previniendo enfermedades producidas por desequilibrios emocionales permanentes (angustia, miedo, ansiedad, ira, irritabilidad, etc.).
- 3) Favorecen nuestro **entusiasmo y motivación**. Motivación y emoción tienen la misma raíz latina (motere), que significa moverse (acercarse hacia lo agradable o alejarse de lo desagradable). Gran parte de nuestra motivación en distintas áreas de la vida está basada en estímulos emocionales.
- 4) Permiten un **mejor desarrollo de nuestras relaciones con las personas**, en el área familiar-afectiva, social y laboral-profesional. En este último plano, la Inteligencia Emocional significa llevar a un nivel óptimo la relación entre las personas. Las emociones determinan cómo respondemos, nos comunicamos, nos comportamos y funcionamos.

¿Cómo usar la IE para lograr un equilibrio entre mi trabajo, mi familia y mis estudios?

El célebre filósofo Bertrand Russell escribió: "Vivir como uno desee: sólo eso merece llamarse éxito".

La inmensa mayoría de las personas concebimos el éxito como un equilibrio, en nuestra realización personal, respecto a las distintas áreas de la vida: la de la salud, la profesional, la afectiva, la familiar y la social.

Sin embargo, hace unos años, se impuso cierto culto al éxito que no medía los costos, irónicamente, en términos del valor más importante: nuestra propia vida.

Pero, ¿es este tipo de éxito - que daña la salud, las relaciones y la paz de la mente - el que vale la pena lograr? ¿Puede alguien que termina sufriendo de úlcera o del corazón, o que se haya divorciado por culpa de las presiones laborales, o que no tenga compañeros que se hayan convertido en amigos porque sólo se persiguió las mejores notas, considerarse plenamente exitoso?

Hoy existe una creciente tendencia a definir el éxito en términos de una vida balanceada, en la cual los objetivos materiales comparten espacio con los 'valores intangibles': relaciones y roles familiares enriquecedores y de apoyo mutuo, un cuerpo saludable que pueda controlar el stress, gran participación en la vida comunitaria, y oportunidades para ser altruistas y creativos. Una **vida balanceada** no puede alcanzarse sin Inteligencia Emocional.

¿Las emociones pueden modificarse a voluntad?

No siempre. Existen emociones tan fuertes y repentinas que no pueden dissociarse de su manifestación física, y esto es un mecanismo que la evolución ha impuesto a nuestro organismo, por razones de supervivencia, y obviamente no podemos modificar a voluntad. En cambio, las emociones que se basan en sentimientos y/o procesos de pensamiento y razonamiento (rencor, ansiedad, tristeza, etc.) sí pueden ser controlados y cambiados, pero también dentro de los límites impuestos a cada temperamento.

¿De qué manera las emociones pueden afectar la salud?

La mayoría de las emociones implican cambios fisiológicos notables, cuya frecuente repetición lleva comúnmente a trastornos somáticos (o físicos), y de hecho buena parte del stress (si no la mayoría) no es otra cosa que stress emocional.

¿Influyen las emociones en mi rendimiento laboral?

Sí, no hay prácticamente esfera alguna de la actividad humana que no se vea influida (para bien o para mal) por las emociones: ni el aprendizaje, ni el rendimiento laboral, ni el rendimiento deportivo, ni la creación artística.

2.3 ¿Cuáles son las habilidades prácticas de la inteligencia emocional?

Las **habilidades prácticas** que se desprenden de la Inteligencia Emocional son **cinco**, y pueden ser clasificadas en **dos** áreas:

- 1) INTELIGENCIA INTRAPERSONAL (internas, de autoconocimiento)
- 2) INTELIGENCIA INTERPERSONAL (externas, de relación)

Al primer grupo pertenecen tres habilidades:

- a) La **autoconciencia** (capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo)
- b) El **control emocional** (regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización).
- c) La capacidad de **motivarse y motivar** a los demás.

Al segundo grupo pertenecen **dos** habilidades:

- d) La **empatía** (entender qué están sintiendo otras personas, ver cuestiones y situaciones desde su perspectiva), y
- e) Las **habilidades sociales** (habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, y que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo).

Como se puede advertir por la amplitud de estas habilidades, la Inteligencia Emocional es útil en tiempos de bonanza, e imprescindible en tiempos difíciles.

Revisemos brevemente cada una de estas habilidades.

a. Autoconciencia

"El dolor termina sólo a través del conocimiento propio, de la lúcida percepción alerta de cada pensamiento y sentimiento, de cada uno de los movimientos de lo consciente y lo oculto".

Krishnamurti

La inteligencia emocional comienza con la autoconciencia. El término conciencia se usa para distinguir, entre las funciones mentales, las características que se refieren tanto al llamado 'estado de conciencia', o para designar los procesos internos del hombre de los que es posible adquirir conciencia, y es en este último sentido que utilizamos el término autoconciencia.

En el primer caso, la conciencia es **vigilancia o estado de alerta** y coincide con la participación del individuo en los acontecimientos del ambiente que le rodea.



La autoconciencia no es una función tan simple y directa como pudiera parecer a primera vista, y menos respecto a nuestras emociones. Si digo, por ejemplo, que estoy enojado/a, quizá lo esté, pero puede que también esté equivocado/a. Puede que en realidad tenga miedo, esté celoso/a, o que sienta las dos cosas.

¿Cómo hacemos para tener una conciencia exacta de lo que nos está pasando y qué estamos sintiendo?

A esta pregunta responde el principio de la autoconciencia, primer paso de la Inteligencia Emocional, porque ésta sólo se da cuando la información afectiva entra en el sistema perceptivo.

Por ejemplo, para poder controlar nuestra irritabilidad **debemos ser conscientes de cuál es el o los agentes desencadenantes, y cuál es el proceso por el que surge tan poderosa emoción**; sólo entonces podremos aprender a manejarla y a utilizarla de forma apropiada. Para evitar el desaliento y motivarnos, debemos ser conscientes de la razón por la que permitimos que ciertos hechos o las afirmaciones negativas sobre nosotros afecten nuestro ánimo.

Para ayudar a otros a ayudarse a sí mismos, debemos ser conscientes de nuestra implicación emocional en la relación.

La clave de la autoconciencia está en **saber sintonizar** con la abundante información -nuestras sensaciones, sentimientos, valoraciones, intenciones y acciones- de que disponemos sobre nosotros mismos. Esta información nos ayuda a comprender cómo respondemos, nos comportamos, comunicamos y funcionamos en diversas situaciones. Al procesamiento de toda esta información es a lo que llamamos autoconciencia.

Un alto grado de autoconciencia puede ayudarnos en todas las áreas de la vida, y especialmente en la educación y el aprendizaje.

Junto con los sentimientos o las emociones aparecen manifestaciones físicas como la transpiración, la respiración entrecortada, la tensión o la fatiga. Y afloran también manifestaciones cognitivas como la falta de concentración, la conducta motriz o física desacelerada, el olvido o la confusión.

Una herramienta clave de la autoconciencia es la toma de conciencia del propio cuerpo y de sus señales de excitación.

Tenemos que llegar a ser capaces de describir nuestro cuerpo y nuestra mente con vívido detalle, incluida la respiración, la transpiración, el desasosiego, la falta de concentración, los pensamientos inquietantes, el contenido de esos pensamientos, por ejemplo en el caso de miedo o preocupación, los peligros específicos que promueven esos estados anímicos.

Empezar a mirar las manifestaciones exteriores de excitación interior como absolutamente naturales y comunes. Comprender que no matan, y saber positivamente que la conciencia les va quitando el poder a esas señales.

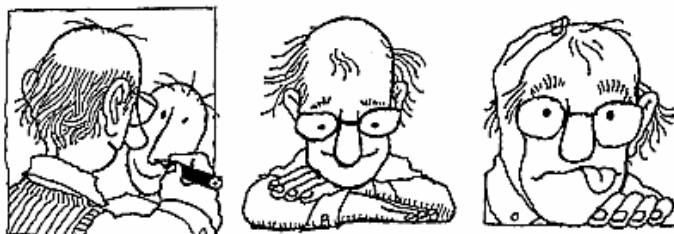
Si una persona tiene poca autoconciencia o conocimiento de sí mismo/a, ignorará sus propias debilidades y carecerá de la seguridad que brinda el tener una evaluación correcta de las propias fuerzas.

Las personas que tienen autoconciencia también pueden ser capaces de energizar a los demás, de comprometerse y confiar en quienes desarrollan una tarea con ellos.

b. Control emocional

*Cinco sentidos tenemos.
Los cinco los perdemos cuando nos enamoramos.*

La segunda habilidad práctica de la inteligencia emocional es el control de los estados anímicos.



Forma parte de la sabiduría universal el hecho de que los sentimientos alteran el pensamiento: cuando estamos *'ciegos de rabia'*, *'enfurecidos como un toro de lidia'* o *'locamente enamorados'*, el propio lenguaje indica que la razón y el pensamiento, en tales situaciones, no tienen la más mínima oportunidad de éxito.

Como vimos antes, las emociones básicas vinculadas al hambre, la sed, el miedo, la ira, la sexualidad y el cuidado de los niños, forman parte de nuestro equipamiento básico emocional. Están arraigadas biológicamente en nuestra naturaleza y forman parte de nosotros, tanto si queremos como si no. En cambio, el modo en que manejamos este tipo de formas de comportamiento innatas está en nuestras manos: poseemos la libertad de sopesar las diferentes posibilidades de actuación y de decidir de acuerdo con nuestros propios motivos y criterios.

Por control emocional no entendemos ahogar o reprimir las emociones, sino regular, controlar o eventualmente modificar estados anímicos y sentimientos -o su manifestación inmediata- cuando éstos son inconvenientes en una situación dada.

Un aspecto importante del autocontrol lo constituye la habilidad de moderar la propia reacción emocional a una situación, ya sea esa reacción negativa o positiva. Por ejemplo no sería conveniente expresar excesiva alegría ante otras personas, colegas o amigos, que están pasando en ese momento por situaciones problemáticas o desagradables.

En la sociedad moderna, los viejos mecanismos instintivos de 'lucha-huida' no nos sirven normalmente de ayuda. Debemos utilizar cuanto sabemos acerca de las emociones y sentimientos propios y ajenos para ayudarnos a controlar mejor nuestros impulsos.

No podemos elegir nuestras emociones. No se puede simplemente desconectarlas o evitarlas. Pero está en nuestro poder conducir nuestras reacciones emocionales y completar o sustituir el programa de conducta congénito primario, por ejemplo, el deseo o la lucha, por formas de comportamiento aprendidas como la crítica, la discusión o la ironía. Lo que hagamos con nuestras emociones, el hecho de manejarlas en forma inteligente, depende de nuestro nivel de Inteligencia Emocional.

c. Motivación

La tercera habilidad intrapersonal de la Inteligencia Emocional es la motivación. En realidad, esta tercera habilidad participa justamente de ambas habilidades prácticas: la intrapersonal y la interpersonal, en el sentido de que podemos hablar de la capacidad de motivarnos (interna, o automotivación) y la capacidad de motivar (cuando motivamos a los demás, saber motivar a otras personas).

Por razones prácticas se considera a la motivación formando parte del primer grupo (habilidades intrapersonales, junto con la autoconciencia y el control emocional) pero en términos de exactitud, como se acaba de decir, puede ser vista en sus dos aspectos: una habilidad interna y una habilidad externa o de relación.

La definición más simple del término motivar es dar causa o motivo para una cosa. Se trata de “una predisposición general que dirige el comportamiento hacia la obtención de lo que se desea”.

La base de toda motivación, es, pues, el deseo. Y la obtención de lo que se desea es, para el grueso de las personas, un sinónimo de felicidad.

Las emociones son una fuente de motivación emocional. Desde un punto de vista técnico, la motivación es la capacidad para enviar energía en una dirección específica con un propósito específico.

En el contexto de la inteligencia emocional significa usar nuestro sistema emocional para catalizar todo el sistema y mantenerlo en funcionamiento.

‘Estar motivado es sacar lo que está adentro’, dice el famoso autor Zig Ziglar, uno de los mejores motivadores del mundo.

La motivación es el combustible que nos permite llevar a cabo lo que nos proponemos. Las personas motivadas tienen empuje, dirección y resolución.

Hasta aquí, todo lo descrito puede ser llamado automotivación, para distinguirlo del hecho de motivar a otra persona.

Puesto en otros términos, existe una diferencia entre estar motivado y motivar. Motivar es lograr un cambio en la conducta de otro, dirigido a un fin.

En todos los órdenes de la vida la motivación es la clave de cualquier logro y progreso. Pero en la vida laboral, hoy es la esencia del éxito. A tal punto que uno de los más grandes dirigentes empresarios de este siglo, Lee Iacocca, expresó: *‘Nada hay más importante en la gestión empresarial como el saber motivar a la gente’*. Una motivación vale por diez amenazas, dos presiones y seis memorandos.

d. Empatía

¿Reconoce usted los sentimientos de las demás personas?, ¿Comprende por qué los demás se sienten así? Esta es la habilidad de *'sentir con los demás'*, de experimentar las emociones de los otros como si fuesen propias.

Cuando desarrollamos la empatía (la cuarta de las habilidades prácticas de la inteligencia emocional) las emociones de los demás resuenan en nosotros. Sentimos cuáles son los sentimientos del otro, cuán fuertes son y qué cosas los provocan. Esto es difícil para algunas personas, pero en cambio, para otras, es tan sencillo que pueden leer los sentimientos tal como si se tratase de un libro.

Es importante aquí hacer una distinción entre la empatía y la simpatía. La simpatía es un proceso que nos permite sentir los mismos estados emocionales que sienten los demás, los comprendamos o no.

La empatía es algo diferente: involucra nuestras propias emociones, y por eso entendemos cabalmente los sentimientos de los demás, porque los sentimos en nuestros corazones además de comprenderlos con nuestras mentes. Pero además, y fundamentalmente, la empatía incluye la comprensión de las perspectivas, pensamientos, deseos y creencias ajenos.

Ser una persona altamente empática puede tener sus desventajas. Una persona empática es muy consciente de todo un complejo universo de información emocional, a veces dolorosa e intolerable, que otros no perciben.

Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren. Esto los hace mejores en profesiones tales como la educación y la administración.

e. Manejo de las relaciones

La importancia de la destreza en las relaciones humanas -o habilidades sociales- no hace falta explicarla. Pero sí conviene definir hasta qué punto son ellas determinantes en todos los aspectos de nuestra vida, o sea, en nuestra salud física y mental, y en nuestro desarrollo social y económico.

Uno de los principales expertos mundiales en relaciones públicas, Henry Rogers, sostiene: "Desarrollar sus potenciales en las relaciones será más importante para su carrera que todo el conocimiento académico que adquiera en la facultad, más importante en la determinación de su futuro como licenciado en arte, en ciencias, doctor en ciencias económicas, en leyes o incluso en filosofía. Permítame que se lo presente en forma de máxima: en la medida en que se relacione sensible y adecuadamente (y sí, incluso cautivadoramente) con las personas y los hechos que enfrente, tanto en su trabajo como en la vida personal, tendrá éxito".

Una vida plena se construye gradualmente a partir de una serie de interacciones cotidianas con otros seres humanos, en las que algunos intercambios son vitales y otros triviales; sin embargo, ninguno deja de tener consecuencias. De hecho, el índice del éxito profesional y personal estará determinado, casi infaliblemente, por la forma en que maneje dichas interacciones.

Los demás son muy importantes. En definitiva, sea cual sea el aspecto desde el que lo miremos, siempre que lo hagamos sanamente, no hay nada en el mundo que sea tan importante como las personas.

Proponzamos

Si bien la inteligencia emocional no lo es todo en la pedagogía del amor, ha quedado demostrado que es un componente indispensable.

Le proponemos dos actividades:

1. Reflexionar sobre sus habilidades prácticas de inteligencia emocional.
 - a) Autoconciencia
 - b) Control emocional
 - c) La capacidad de motivarse y motivar a los demás.
 - d) Empatía
 - e) Habilidades sociales

2. ¿Cómo podría implementarse el desarrollo de la inteligencia emocional en su centro educativo? Le invitamos a elaborar una propuesta para incorporar la educación de la inteligencia emocional en su institución. Sugiera cómo podría llevarse a cabo, con quiénes, en qué tiempo, etc. Tome en cuenta que es una necesidad de educadores y educandos.

No olvide incluir sus reflexiones y su propuesta en su Texto Paralelo.



Pedagogía del sentido y la comunicación

Comunicar es ejercer la calidad de ser humano.
Daniel Prieto

Tercera Unidad

En esta tercera unidad conversaremos con Daniel Prieto sobre la necesidad de vitalizar “el sentido” de nuestro trabajo educativo e incluso el de nuestras vidas. Él es un educador experimentado pero siempre capaz de sorprenderse -y sorprender a otros- en la profundidad humana de la educación.

También platicaremos con él sobre uno de sus temas favoritos: la comunicación en la educación. Nos dejaremos enamorar de su propuesta presentada con la franqueza y belleza narrativa que le caracteriza. Precisamente porque no podemos educar para el amor, sino es EN el amor y esto es comunicación humana de verdad.

Para cerrar la unidad compartiremos un texto en torno al pensamiento de San Juan Bautista De La Salle que habla sobre la riqueza y vigencia renovadora del ambiente educativo. Y es que sólo en un contexto donde reina la ternura puede crecer y desarrollarse el amor.

3.1 Una pedagogía del sentido

En este apartado se presentan textos de Daniel Prieto (1999)

Nuestra propuesta pedagógica se centra en la comunicación: somos seres de relación. Quien elige la práctica educativa como profesión elige de por vida comunicarse con diferentes grupos. La comunicación va más allá de los medios para centrarse en mi relación con el pasado, el presente y el futuro.

Nos movemos, desde esa perspectiva, en el terreno del sentido y tratamos de apartarnos del sinsentido.

Bien, pero nos queda abierta la discusión: ¿Sentido para quién? ¿Sentido de qué? ¿Qué sentido?

En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje.

Nos Preguntamos, entonces, por el sentido de:

- el educador y la educadora
- el educando y la educanda
- la institución
- los medios y
- el discurso

Demos un ejemplo: ¿Qué sentido tiene una institución educativa? ¿Cuándo comienza a transitar el sinsentido? ¿Cuándo a perder su norte y a convertirse en un objetivo en sí misma?

Una institución transita el sinsentido cuando se vuelve abandonante, cuando excluye, cuando todo lo complica en ovillos burocráticos, cuando es incapaz de hacerse cargo de su función. Y ello por razones no sólo económicas.

El sentido para el educador pasa por el logro personal, por el no abandonarse, por sentirse alguien dentro del hecho educativo, por la pasión por comunicar y por acompañar y promover el aprendizaje, por no renunciar a la creatividad ni al entusiasmo por el otro. El sinsentido acecha a través del desgaste, de las frustraciones, de las penurias económicas, de la dispersión en distintos espacios de trabajo, de las pocas oportunidades de capacitarse y actualizarse. Pero las causas no son sólo económicas.

El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción.

El sinsentido acecha a través de exigencias de aprendizaje carentes de significación, de situaciones *esquizoides* en que se vive saltando entre temas y seres sin conexión ni continuidad, del quedar librado a la propia suerte para resolver las exigencias de la institución y de los docentes, de la incapacidad de sostenerse a sí mismo y del abandono.

El sentido para el discurso y los medios en general pasa por la comunicabilidad, la capacidad de interlocución, el goce ligado al aprendizaje, los puentes entre lo sentido y sabido y lo por sentir y saber. El juego al máximo de las posibilidades comunicativas de cada medio o discurso. El sinsentido acecha a través de la fragmentación constante, de la falta de interconexión entre los materiales, de la incapacidad de construir el propio texto, del *facilismo*, del comentario de comentarios sin llegar nunca a una fuente vigorosa.

Pero sentido y sinsentido, no aparecen en la educación cual ejércitos enfrentados: ambos se encuentran por doquier en cualquiera de las instancias que he mencionado. Constituyen la constante permanente de todo hecho educativo y no es posible desterrar uno por el otro. Hay momentos en que el primero crece con fuerza y compromete a un grupo fundador para salir adelante con un precioso proyecto educativo. Y hay otros en que se derrumban los diques que contienen el sinsentido y éste termina por enseñorearse por todas partes.

Hablamos de una Pedagogía del Sentido

Cualquier expresión corre el riesgo de ser demasiado ambiciosa, los vientos posmodernos nos alertan en torno a la generalización de sentidos y a las vez nos resistimos con todas nuestras fuerzas al sinsentido en educación. Si bien es cierto que los viejos paradigmas no dejan de crujir, no por eso nos resignaremos jamás a andar a la deriva en el océano de la educación sujetos a algunos fragmentos del naufragio.

Proponemos una Pedagogía del Sentido como utopía pedagógica. Una pedagogía empeñada en la esperanza y en la lucha -eterna, para siempre- con el sinsentido en cada una de las grandes instancias del hecho educativo.

Una pedagogía de ninguna manera ilusa, bien plantada sobre la realidad, pero a la vez de ningún modo envenenada de descalificaciones y de descreimientos.

Una pedagogía capaz de trabajar con lo que tenemos y no con lo que quisiéramos imponerle a la educación. Serena, entonces, no lanzada a destruir con la crítica para construir nada sobre las ruinas. De ninguna manera acrítica, pero tampoco enferma de crítica paralizante, de descalificación en masa de todo lo existente. De ninguna manera acientífica, pero tampoco ahogada en conceptos que uno no aplicará jamás.

Una pedagogía centrada en seres humanos y en el proceso de construir humanidad y de construirse.

Nuestra utopía es así de simple: humanizar la educación con lo más hermoso que ha dado el ser humano: su libertad, su comunicación, su capacidad de sentir al otro, su expresión, su reflexión sobre los hechos pasados y presentes, su capacidad de pensar el futuro, su confianza, su alegría de vivir, su poesía -que de las pedagogías despoetizadas, carentes de belleza en la expresión y en la relación nos libre Dios-.

Una Pedagogía del Sentido, en suma, de nuestro sentido y el de quienes vienen a nosotros, a nuestras instituciones a aprender.



a. Algunas reflexiones sobre la Pedagogía del Sentido

Primera reflexión

La pedagogía se ocupa del sentido de la tarea de educar a seres que requieren del apoyo de los docentes en particular y de la institución toda, frente a las acechanzas del abandono, del sinsentido y de una incertidumbre descontrolada.

Si acordamos que se aprende de lo cercano a lo lejano, de la experiencia y la capacidad actual hacia los nuevos conceptos y métodos de trabajo; la exclusión sobreviene cuando no hay puente alguno entre lo que se es, se sabe y se significa y lo que se busca aprender. Nos toca asumir la responsabilidad por los sistemas de exclusión que a menudo constituyen maneras deshumanizadas de tratar a los estudiantes.

El extremo contrario es el del paternalismo: ninguna exigencia, ningún esfuerzo, vamos “haciendo como que te enseñamos y como que aprendes”. Caben en esto las actitudes de complicidad, en el sentido de no exigir nada, de dejar a los estudiantes tal como llegaron, de abrirles el camino para que sigan siendo como son, como si la educación no estuviera comprometida con cambios, como si no nos cupiera la responsabilidad de acompañar transformaciones.

El sentido se nos escapa en alguno de esos dos extremos. Queda como alternativa **el acompañamiento**, entendido como el partir de lo cercano a lo lejano, desde lo que cada uno trae y ha atesorado, hacia los conceptos y metodologías necesarios para comprender la práctica educativa y actuar dentro de ella.

Segunda reflexión

Los esquemas de exclusión y de paternalismo son ambos una forma de sinsentido, porque o provocan deserción o conducen a un juego de complicidades destinadas a deteriorar los procesos de aprendizaje. El acompañamiento significa una aproximación a lo que alguien trae consigo para apoyarlo en la apropiación del conocimiento y en la construcción de sí mismo.

Escribimos en una oportunidad: **No se puede aprender de alguien en quien no se cree.**

Añadimos ahora: **No se puede enseñar a alguien en quien no se cree.**

La educación tiene como base la confianza, el reconocimiento de lo que el otro es y puede dar de sí.

Los sistemas de exclusión y de paternalismo dejan en el camino a seres endebles, golpeados o dependientes de estímulos más o menos gozosos. Uno se afirma interactuando y construyendo, y ello requiere una tarea cotidiana ligada a los puentes y al acompañamiento.

Una propuesta educativa fracasa cuando saca a la sociedad a gente incapaz de hilvanar con alguna coherencia el discurso verbal, incapaz de expresarse con fluidez y seguridad, incapaz de exponer sus ideas y de volver sobre ellas para enriquecerlas o criticarlas. El trabajo educativo no se cierra en la repetición de algunas respuestas esperadas sino en la capacidad de expresar aquello que se ha construido.

Sin expresión no hay sentido final de la educación.

Tercera reflexión

Caemos en el sinsentido cuando un educador y una institución no fomentan la seguridad, la autoafirmación, cuando lanzan hacia el futuro a seres que no fomentarán la seguridad ni la autoafirmación.

En este tender puentes, en este partir de lo cercano a lo lejano, en este hacernos cargo del sentido del acto educativo, hemos propuesto con Francisco Gutiérrez Pérez el concepto de **mediación pedagógica**.

No hay cultura posible sin mediaciones, desde el lenguaje que en este momento utilizo, hasta el teclado de la computadora, pasando por absolutamente todo lo producido por el ser humano para vivir y comunicarse. No hay ser humano posible sin mediaciones.

Cuarta reflexión

A los educadores -y a la institución toda- nos cabe la responsabilidad de la mediación pedagógica para hacer vivir a los estudiantes el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo, sin invadir y sin abandonar, para que algún día sean capaces de continuar aprendiendo.

¿Cómo mediar pedagógicamente? En el terreno de la educación no se puede predicar la participación a golpes de discurso ni caer en aquel chiste oído en Colombia: un docente entra al aula mientras los chicos conversan llenos de vida y de alegría: se para frente a ellos y les grita: "¡Silencio niños que los voy a motivar!".

El sentido se practica, no se hace prédica del mismo. Veamos las claves del método:

1. El interaprendizaje

"Estamos en el mundo para entreyudarnos y no para entredestruimos", afirmaba Simón Rodríguez. Y de tamaña y preciosa afirmación derivó la siguiente: "**todo aprendizaje es un interaprendizaje**". El método impulsa la comunicación y la interacción. Va desde lo individual a lo interpersonal y a lo grupal.

2. Los puentes

Siempre de lo cercano a lo lejano. Ello significa tomar al otro como punto de partida, a fin de construir desde él, a fin de construir con él, a fin de permitirle su propia construcción. Los puentes buscan reducir en lo posible (en lo que a la responsabilidad de la institución y del educador concierne) la asechanza de la exclusión. Los puentes permiten avanzar desde lo que uno es a lo que puede ser, desde la experiencia propia a la ajena, desde las significaciones cristalizadas a la crítica y la construcción de otras alternativas.

3. La personalización

Rescatamos para la educación el pleno valor de la relación entre personas, sea de educador a estudiante o entre los propios estudiantes. El sinsentido comienza a aflorar en este terreno cuando se avanza hacia la despersonalización. Y personalización no significa sólo estar cara a cara. Se personaliza también a la distancia, a través del discurso y de diferentes medios.

4. La comunicación

Aparece como síntesis de todo lo anterior. Los educadores somos seres de comunicación, nuestra función es estar siempre "frente a" y "entre" los otros. No se aporta mucho al futuro de un ser de comunicación si se parte de distancias o de la incomunicación lisa y llana. Resultan fundamentales la comunicación con uno mismo, la comunicación con el educador, la comunicación con los otros estudiantes, la comunicación con los actores sociales del contexto, la comunicación con los materiales y las diferentes propuestas discursivas.

5. La expresión

Es el fruto más precioso del hecho educativo. Cuando alguien se siente dueño de su discurso, cuando se goza en la creación oral o escrita, cuando puede seguir con soltura y firmeza el camino de las inferencias, ha madurado en el plano de la expresión. No hay ninguna manera de construir la propia capacidad expresiva sin expresarse. De salones vacíos de comunicación y de interacción no sale otra cosa que seres deslenguados.

6. Lo propio

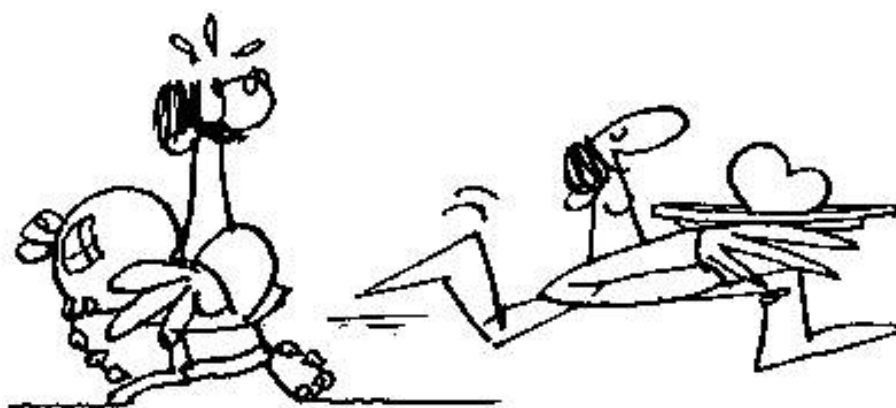
Construir la propia obra, construirse a través de ella. Una misma propuesta (la del docente, la de la institución) da lugar a respuestas diferenciadas. De manera que no se apunta a la uniformidad sino a la construcción del propio texto: un escrito, un material audiovisual, un objeto, un proyecto... lo que implica la individualización del aprendizaje en el horizonte de la socialización.

Estos seis elementos del método entroncan directamente con la pregunta por el sentido. No es lícito plantear este último en el plano del discurso del docente y seguir con prácticas de aprendizaje que orillan al sinsentido.²

Quinta reflexión

La educación necesita avanzar en una coherencia entre sus postulados y la manera en que suceden las cosas en el aula. No se puede predicar modos distintos de llevar la enseñanza y el aprendizaje para, en los hechos, mantener distancias y formas cristalizadas de traspaso de información.

Parafraseando a Francisco Gutiérrez: Si enseñamos democracia en la escuela pero vivimos antidemocráticamente entonces enseñamos a falsear el concepto mismo de la democracia desde los bancos de la escuela...



3.2 Comprender la comunicación en la educación

Nos hemos preguntado durante largos años por las relaciones entre la comunicación y la educación y hemos hablado en el contexto de América Latina de comunicación educativa. Menciono en esta empresa a queridos amigos como Francisco Gutiérrez y Mario Kaplún. Hablamos ahora de la comunicación *en* la educación.

Decir "en la educación" nos sitúa de lleno en el espacio de toda la educación sin pretender reducirla a lo comunicacional, que bastante complejidad tiene como para caer en la tentación de leerla desde un solo ángulo.

² Le sugerimos tomar en cuenta estos seis elementos al momento de elaborar sus Textos Paralelos, ya que pueden ayudarle a fortalecer el sentido de éstos.

a. Seres de comunicación

Hemos afirmado lo siguiente: *Los educadores somos seres de comunicación.*

Ninguna profesión tan impregnada por lo comunicacional, sin duda. Porque lo peor que le puede ocurrir a un educador es tener problemas de comunicación, no soportar la relación con el otro, considerar su tarea cotidiana como un castigo debido a esa necesidad permanente de interactuar, de exponerse a las miradas, las voces y los gestos de diez, cincuenta, cien seres que van a él para relacionarse.

¿Habrá peor sufrimiento que el de un ser condenado a comunicarse de por vida sin desear hacerlo, temiendo hacerlo, incluso odiando hacerlo? Porque cuando eso sucede es preferible la soledad antes que enfrentarte a seres temidos, signados por la posibilidad de interpelar, de exigir respuestas.

¿Exagero? En nada si se toma en cuenta el juego de violencias y simulaciones, los alejamientos y las agresiones casi diarias en multitud de aulas de nuestros establecimientos educativos. Tantas, por supuesto, como aquellas en las cuales reina una comunicación diferente y quienes les dan sentido, aprendices y maestros, viven la alegría del encuentro, gozan la mirada y el gesto, la construcción de la palabra y la preciosa sensación de ir creciendo juntos en el discurso y en las prácticas de aprendizaje.

Ser un *ser de comunicación* no es sencillo, pero cuando se lo logra y vive, es lo más maravilloso del acto educativo.

Traigo en ejemplo (Tomado de *La vida cotidiana, fuente de producción radiofónica*), el de un educador popular guatemalteco.

"Conocí a Lorenzo, hacia 1992, en un taller, en Costa Rica. Un guatemalteco dedicado desde toda su vida a la educación popular. El tema en esa ocasión: la mediación pedagógica. El taller estaba destinado a gente que trabaja en educación popular, a través de la radio, materiales impresos y relaciones presénciales.

Los dos primeros días, de los diez que estuvimos juntos. Lorenzo casi no habló. Escuchaba con los ojos muy abiertos, tomaba notas, comentaba algo con su vecino de asiento.

Al tercero almorzamos juntos. Casi no comí por mirarlo. Lorenzo todo lo volvía pedagógico, con sus ojos, con el movimiento de sus manos, con las cosas más cercanas que le servían para armar algo y dar un ejemplo. Estaba frente a uno de los seres con mayor capacidad de comunicación que me ha tocado conocer en mi vida.

De a poco fue ganando espacio en el taller. Tenía siempre a flor de labios una anécdota, una experiencia, un chiste. Y todo lo ponía en juego para mostrarnos algo, para iniciarnos

en un tema o para cerrar otro. Pronto me sentí de más en el salón. Una persona así no podía estar en el papel de coordinado, sino de coordinador.

Aprendí en esos días maravillosos que la clave de un proceso educativo está en gran medida en la capacidad de comunicación del educador. Y aprendí también el alcance de la capacidad de personalizar, como recurso para lograr la comunicabilidad.

En efecto. Lorenzo a través de la relación directa o del micrófono, tiene la enorme virtud de acercarse a los demás, de hablar con el lenguaje de los sentimientos y de los buenos ejemplos, de acertar con el vocablo necesario, de remitir todo a personas.

La capacidad de comunicación de Lorenzo venía con él. Si bien conocía algunos elementos de educación, en el sentido de métodos y de propuestas teóricas, su mayor recurso era él mismo: su mirada, su cuerpo, sus palabras, sus gestos, su historia, su experiencia y la de los seres con los que ha venido compartiendo la vida."

b. Comunicar

La experiencia con Lorenzo me llevó a razonar en dirección a la necesidad de poner en práctica una comunicación distinta, más que perderse en el intento de definirla a cada paso. Desde la educación opto por no buscar una definición, sino abrir el juego a lo que significa. Retomo para ello un texto escrito en 1995: *"Comunicar por palabras e imágenes"*.

Primera propuesta:

Comunicar es ejercer la calidad de ser humano.

Cuando nos relacionamos con alguien, cuando interactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa nuestra condición. Nada hay más humano que comunicarse.

Segunda propuesta:

Comunicar es expresarse.

¿Ha seguido de cerca la expresión de un niño cuando van pasando sus primeros días? ¿Has descubierto en él la mirada, la risa, los movimientos de sus brazos, los primeros balbuceos? La expresión por el rostro, por las palabras, por el cuerpo, es lo más maravilloso que le puede suceder a un ser humano. Pienso también en la danza, pienso en las imágenes, en el vestido, en las comidas, que también son una forma de expresarse. Pienso en toda la cultura que nos sostiene y vamos creando.

Tercera propuesta:

Comunicar es interactuar.

Cuando me comunico lo hago para otro ser humano. El otro es la condición de cualquier acto de comunicación. Comunicar es comunicarse con alguien. Aún cuando escribo como si lo hiciera sólo para mí, mis palabras se dirigen a alguien. En toda comunicación hay siempre un interlocutor. Diferenciado, es verdad, porque uno no habla para la humanidad, sino para ciertos seres a los que busca llegar.

**Cuarta propuesta:
Comunicar es relacionarse.**

Lo cual va ligado de forma directa al punto anterior. No puedo vivir en un mundo humano -y no tenemos otro- sin relacionarme. La comunicación cotidiana con los seres queridos, con la gente en la calle, con quienes nos rozan de manera circunstancial, es parte esencial de nuestro ser.

**Quinta propuesta:
Comunicarse es gozar.**

Uso la palabra goce en el estricto sentido del término: encontrar placer en algo. Hay goce en la comunicación cuando nos reunimos con nuestros amigos a hablar *paja*, como dicen los colombianos. A hablar por hablar, a pasarla bien, a jugar con las palabras, a contar chistes, a reírnos por alguna ocurrencia. El goce con el lenguaje, con las miradas y los gestos, con las imágenes, con la danza, con el teatro, con la música, es parte esencial de nuestra vida y del hecho de comunicar.

**Sexta propuesta:
Comunicar es proyectarse.**

Lo digo en el sentido de ir más allá de nosotros mismos, de extender nuestro ser hacia donde otros seres se comunican. He escrito algunos libros. Muchos de ellos llegaron a rincones de nuestra América Latina antes que yo y me trajeron amigos que todavía no conocía. Pero no sólo los libros. Nos proyectan las palabras dichas en grupo, los caminos abiertos por Internet, lo que escribimos para hablar con un ser querido a la distancia, todos nuestros actos, en suma, cargados de intencionalidad.

**Séptima propuesta:
Comunicar es afirmarse en el propio ser.**

Recuerdo la experiencia de una campesina ecuatoriana cuando decidió sumarse a los grupos de radio. La primera vez que habló frente a un micrófono sintió que el cuerpo se le desarmaba por el temblor que lo recorría. Nunca había tenido oportunidad de hablar para los demás de esa manera, sólo lo había hecho con sus hijos y en el círculo familiar. Con el tiempo fue ganando en seguridad y llegó a convertirse en una locutora de programas en lengua quechua. Cuando uno tiene oportunidad de comunicar de manera continua, cuando su palabra se abre camino entre las otras, se va afirmando en su ser.

**Octava propuesta:
Comunicar es sentirse y sentir a los demás.**

Recuerdo cuando con los amigos bolivianos cantamos juntos. Es tan hermoso sentir la propia voz en medio de otras, con esa alegría de seres tan queridos. Cuando hablo, cuando me expreso, cuando dejo correr mi palabra, mi música o mis imágenes, me siento a mí mismo con toda la intensidad del mundo. Y a la vez siento a los demás, que responden a mis palabras, mis gestos, ritmos, imágenes.

Novena propuesta:

Comunicar es abrirse al mundo.

Desde nuestro ser, desde nuestra piel, desde nuestra historia, desde nuestro corazón, desde nuestro saber, desde nuestra memoria, desde nuestros miedos, desde nuestras certidumbres.

Décima propuesta:

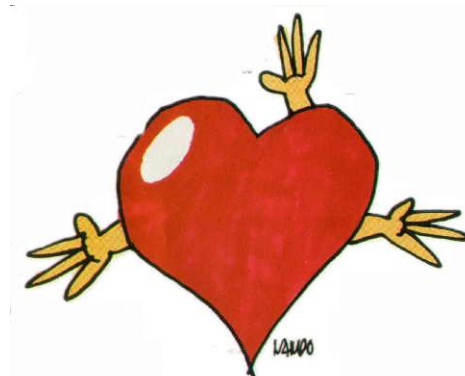
Comunicar es apropiarse de uno mismo.

Me detengo más en esta última afirmación. Apropiarse de uno mismo significa ser dueño de las propias posibilidades, sean ellas físicas o intelectuales. Por ejemplo: en la escuela se privilegia casi siempre la enseñanza a través de palabras orales y escritas y va quedando al margen el trabajo sobre el cuerpo, la música y las imágenes. Al cabo de años se ha desarrollado (y no siempre ocurre) una capacidad de comunicación escrita y oral, pero el estudiante no se ha apropiado de recursos para comunicarse por la imagen y el sonido, no es dueño de su cuerpo en el sentido de las posibilidades de un organismo bien entrenado. Lo mismo sucede con otras capacidades, como por ejemplo la de observar, la de plantear y resolver problemas.

Cuando uno puede comunicarse en distintas líneas (con las palabras, con el cuerpo, con los sonidos, con las imágenes) a la vez se apropia de sus posibilidades, de sus capacidades.

Pues bien, cuando decimos "los educadores somos seres de comunicación" lo decimos en el sentido de comunicación como:

- ejercicio de la calidad de ser humano
- expresión
- interacción
- relación
- goce
- proyección
- afirmación del propio ser
- sentirse y sentir a los demás
- abrirse al mundo
- apropiarse de uno mismo



Esta propuesta, que plantea un horizonte utópico, no deja fuera lo que significa el conflicto en las relaciones humanas. Pero planteamos el ideal en relación con la máxima aspiración de la labor educativa, con todas las contradicciones que se den en la misma, tanto desde adentro del sistema o de la institución como por el peso de lo que proviene de la sociedad.

A la luz de ese ideal, una comunicación en la educación como sufrimiento, como tensión constante, como sensación de amenaza, como agobio, como un peso insoportable, como acoso de los demás o a los demás, constituye un total contrasentido con respecto a una educación entendida como una forma de caminar juntos para promover y acompañar el aprendizaje. Volveremos luego sobre este tema.

Tenemos muchos ejemplos diferentes, en nuestra compleja y querida América Latina. En 1990 colaboramos con Francisco Gutiérrez en el autodiagnóstico del Programa de Desarrollo Santiago -PRODESSA-, en Guatemala, institución que lleva adelante, entre otros proyectos, el Instituto Indígena Santiago caracterizado por una propuesta pedagógica basada en la autogestión de los estudiantes. Vivimos dos semanas plenas de encuentros y de aprendizaje con un grupo humano que se sentía, y se siente, protagonista de una experiencia distinta en el terreno de la comunicación y de la educación.

En el informe final, escribimos lo siguiente:

"Las propuestas de una educación en libertad y para la libertad se han venido sucediendo a lo largo de siglos, sea a través de reflexiones filosóficas o mediante experiencias, con la debida aclaración de que han sido siempre más aquéllas que éstas.

Toda experiencia educativa destinada a construir la utopía, está siempre acechada desde fuera y desde dentro. Desde fuera porque las sociedades no suelen marchar lineal y triunfalmente hacia tiempos mejores, hacia una eliminación de sus formas de dominación.

Los sistemas educativos vigentes contradicen abiertamente los ideales de libertad, su función es precisamente la contraria, la de adaptarla a cualquier precio, la de negar espacios a la imaginación y a la creatividad. Y cuando aparece un proyecto que avanza a contrapelo de esa generalizada tendencia antiutópica, la desconfianza, las envidias, las amenazas y hasta la destrucción no se hacen esperar.

Las acechanzas desde dentro giran, sobre todo, en torno del aprendizaje de la libertad. La libertad no llueve del cielo, se la construye día a día y también se la puede perder día a día. Los procesos sociales no son gestados por ángeles, sino por seres humanos, con todas sus contradicciones. No es sencillo dejar fuera actitudes autoritarias, no es sencillo ceder ante el otro, escuchar, aprender de los demás. La práctica de la libertad es un lento y constante proceso de interaprendizaje, lleno de marchas y contramarchas. Y la clave es siempre un acto de fe, de confianza; no se puede aprender de alguien en quien no se cree.

El autodiagnóstico mostró los problemas propios de una organización que busca de manera permanente recuperar su propia historia y abrirse a nuevas alternativas. Hemos dado cuenta de ellos a lo largo de este documento y lo planteamos en las recomendaciones. **Pero dejamos constancia aquí de nuestra experiencia en un proceso en el que la libertad funciona, en el que existe una corresponsabilidad general, en el que el interaprendizaje es una realidad.**

La educación así vivida es un acto de libertad, y también es un acto de amor. Ninguna actitud romántica en estas afirmaciones. No hay educación alternativa posible sin libertad y amor."

Todo lo que pudimos aprender en esos días de trabajo estuvo enmarcado en el valor de la comunicación en la educación, en un proceso en el cual la libertad funciona.

En esa experiencia guatemalteca, alumnos y educadores se construían en y por la comunicación. Se construían, es decir, no construían algo ajeno, sino a sí mismos, porque no hay nada más terrible que no ser de algún modo el arquitecto de la propia persona.

No sé si, como Amado Nervo decía en sus versos, puedo ser "el arquitecto de mi propio destino", porque cada vida está inmersa en contextos de sentido y de sinsentido, y ello suele llevarlo a uno adonde nunca soñó, ni quiso ir.

Pero de ahí a negamos la posibilidad de construcción del propio ser, hay un paso que no aceptamos. Ningún sistema educativo, ni social, tiene derecho a privarme de la posibilidad de construirme en la comunicación.

Cuando, como educador, aporto a que otros se construyan, me voy logrando, también me voy construyendo. Que el otro se afirme en su ser por el modo de comunicar y que yo, como educador, me afirme en el mío; ambos insertos en un ámbito rico en lenguaje y en expresión.

Pero también existen, y a menudo de manera terriblemente generalizada, situaciones donde la comunicación pasa a ligarse con el sufrimiento.

c. Comunicación como sufrimiento

No es lo mismo un ser de comunicación que un ser que sufre la comunicación y renaceremos en este último una de las peores cruces que le puede tocar cargar a alguien. Vivir crucificado por una comunicación no querida, estar entre los demás deseando con toda el alma no estarlo.

La comunicación es el cemento de toda la arquitectura del acto educativo. Si ella falta, o se llena de huecos y de nubes de violencia, el edificio cruje por todos los rincones. Y a veces cruje por décadas, medidas en relación con la edad de una institución o la de un educador. La primera suele resistir más tiempo, porque la sostienen convenciones de época, estereotipos generalizados, incluso formas defensivas de la sociedad ante la niñez, la juventud y la vida. En el segundo, el crujido (casi nos atreveríamos a decir el "crujimiento") va causando estragos porque nadie soporta indefinidamente una comunicación no deseada.

¿Cuánto se puede soportar? Por algún lado se desgarran el pobrecito cuerpo, por algún intersticio comienza a temblar el equilibrio del alma.

Los ejemplos abundan

Un docente que define el aula como un teatro de guerra, cada alumno su enemigo y cada clase una batalla. Como buen general aplica sus conocimientos bélicos y concibe el teatro de sus acciones de manera de no dejar nada sin prever: el desplazamiento de las tropas enemigas, el

lugar donde se sienta cada uno, el nombre *-a veces cifrado en "clave"-*, lo que saben y, sobre todo, lo que no saben. Es una especie, en realidad, de batalla naval, como cuando jugábamos a hundir barquitos en el papel, sólo que los estudiantes no son barquitos, sino seres humanos y no están sobre el papel. Nuestro estratega hunde seres, aunque sea un poco, y logra victorias sobre la base de aplazos, amonestaciones, ironías, humillaciones y todo ese dispositivo de violencia que no termina de desaparecer de la educación.



- **Comunicación, entonces, en función de ataque y defensa.**

Tensión permanente, desconfianza ante el enemigo, cálculo de cada palabra y de cada mirada. Emboscadas, embates inesperados.

- **La relación definida en función de traspaso de contenidos.**

Palabra sobre palabra y repetición incesante de las ya dichas. Empecinamiento en reflejar lo que de todas maneras el docente refleja, juego inútil de espejos sin vida, como si decir lo dicho sobre lo que otros dicen fuera motivo de algo, por ejemplo de aprendizaje. Comunicación exangüe (muerta) desde un comienzo, carente de entusiasmo y del vértigo de la diferencia. Comunicación especular, vacía de vida y de sentido.

- **El populismo pedagógico.**

Somos todos amigos, vean qué democrático es este profesor, nos podemos reír, hacemos bromas sobre la cara de alguien, sobre el modo de expresarse y de escribir.

Nos divertimos muchísimo pero no aprendemos nada, si no es alguno que otro chiste. Venimos a pasarla bien, pero nada más. Y, a menudo, a la hora del examen se acaban las familiaridades, es preciso demostrar que se sabe lo no aprendido y se es capaz de repetirlo. Aparece el represor y ya no quedan espacios para la broma y la ilusión de amistad.

Comunicación perversa ésta, ilusión de compañerismo, juego de simulaciones sin que los niños o los jóvenes lo sepan; pérdida soberana de tiempo, parodia de relación cuando lo que está en juego es una manera de dejar pasar las horas para nada.

- **El showman, el hombre-docente espectáculo.**

El aula se vuelve un espacio escénico, con golpes de efecto, monólogos, ademanes capaces de anunciar borrascas o primaveras, una voz plena de colorido y de énfasis, juegos de luces y de sombras. Teatro de un sólo actor. Escuela de la fascinación, todos colgados de la actuación, sin actuar.

Comunicación ligada a la capacidad de impactar y de reducir el espacio del aula a una dramatización o a una comedia. Lo importante, para este educador, es ser el centro, los demás no cuentan. Comunicación con uno mismo, en el sentido de estarse mirando y escuchando, juego narcisista que termina en no dejar otra cosa que retazos de actuación.

- **El docente de personalidad panóptica³, el que ve de todos lados.**

Controla, grita, amenaza, infunde miedo, persigue, se obsesiona por una mirada, elige víctimas y no deja de victimarlas durante el año, tiene una larga memoria de errores y de vacilaciones y la utiliza para recordar lo que alguien hizo hace ya meses, piensa siempre que se burlan de él, reprime sin piedad a cuanto inocente encuentra.

Comunicación para la violencia. El aula como ambiente de terror. Miedo a decir, a comunicar, a mirar, a manifestar la más humilde de las expresiones. Tendencia a la inmovilidad, a un silencio denso, pesado. Comunicación con un solo, agresivo, gritón, mandón, hiriente polo emisor.

- **La tecnología salvadora.**

Todo pasa por el retroproyector o por los programas de video o por alguna grabación en audio. La clase es la misma, sólo que a través de esos recursos. Sé sigue inyectando información, se pide memorizar, repetir lo ya repetido, sólo que con tales apoyos. Con el retroproyector esto es tendencialmente fatal: en la pantalla o en la pared aparece la proyección de una página leída línea a línea. Como si no estuviera allí; como si los otros no pudieran descifrarla. Multiplicación del discurso para decir tercamente lo mismo.

La ilusión tecnológica: si comunico a través del retroproyector comunico mejor, sin importar cómo lo hago, sin pensar siquiera en una alternativa al discurso repetido ahora en una imagen empobrecida. Comunicación apoyada en pobres bastones que en nada ayudan a romper las viejas cadenas de la clase expositiva y de los métodos anclados en la palabra del educador.

Y así se va urdiendo aquí y allá la trama de la comunicación apoyada en un empobrecimiento, cuando no en una frustración, del aprendizaje.

Porque es precisamente ese último término el sentido final de todo proceso educativo. Los estudiantes vienen a nuestros establecimientos y a nosotros a aprender, cuando esto falla, nada tiene mayor sentido. Comunicación, pues, en función del aprendizaje.

Se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano.

³ Edificio construido de modo que toda su parte interior se pueda ver desde un solo punto; en este caso se aplica a la tendencia de vigilar todo lo que sucede en el aula.

d. La comunicabilidad

En la educación la comunicación nos interesa desde el punto de vista de la comunicabilidad. Es decir, a partir de las relaciones entre seres humanos en función de cumplir la tarea del aprendizaje, y por ello y para ello lograrse como institución y como educador.

Podemos expresarlo así:

La comunicabilidad es el ideal -desde la perspectiva de la comunicación en la educación- de todo acto educativo, sea desde el punto de vista institucional, desde el educador, desde los medios y materiales, desde el grupo, desde la relación con el contexto y desde el trabajo con uno mismo.

Veamos el concepto:

Entiendo comunicabilidad como la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje: la institución con sus docentes, estudiantes y el contexto, los docentes entre sí y con los estudiantes, los estudiantes entre sí y con los medios, los materiales y el contexto, en fin, cada uno (docente o estudiantes, encargados de la gestión del establecimiento) consigo mismo.

No nos interesa aquí establecer un patrón de medida y terminar hablando de grados de comunicabilidad. La intensidad no se mide en cantidades, sino por el modo de la relación dentro de los juegos posibilitados por todas las instancias mencionadas en el párrafo anterior.

Y no hablamos aquí de algo "subjetivo", relativo -lo que es comunicabilidad para usted bien puede no serlo para mí- intangible y sujeto a la falta de comprobación. Por el contrario, la comunicabilidad, cuando existe, es directamente perceptible, está a la vista con tanta claridad como los libros, los edificios y las personas.

Vayamos por la negativa. Una institución concebida para reducir la comunicación donde todo se estructura desde miradas dispuestas a controlar vida y milagros de cada persona involucrada en ella. Pienso en un modelo panóptico de edificio, como el inaugurado en el período de la última dictadura en la Universidad Nacional de La Plata: la actual sede de la Facultad de Ciencias Sociales. Tengo muy presente el recuerdo de la primera vez que lo caminé: una única escalera central, angosta, pasillos hacia los lados a la manera de una galería carcelaria, cierres por todas partes, imposibilidad de hallar salidas laterales, ventanas a través de las cuales te pueden mirar pero que casi nada muestran del exterior. Una verdadera ratonera, sólo que para seres humanos. La arquitectura misma condiciona así la comunicabilidad, está pensada para el control y, en su momento, la represión.

Otro ejemplo: la tarima donde es ubicado el escritorio del profesor y la disposición de los bancos en hileras, modelo entronizado en el siglo XVIII (véase "Vigilar y castigar" de Michel Foucault) y de muy buena salud en el presente.

La comunicabilidad, o su ausencia, saltan a la vista no bien uno asoma a un aula o a un establecimiento. Una u otra son gritadas por las caras, por el clima que se vive, por la

disposición de los cuerpos -el caso de quienes aparecen como derrumbados en el asiento, apenas sostenidos en la posición de sentados- por los movimientos, por el color de las paredes, por la forma de hablar y de gesticular.

Veamos cómo se expresa este esfuerzo por la comunicabilidad en un texto de Paulo Freire (Cartas a quien pretende enseñar):

"Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros. Ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad.

El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate.
El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia. "

Y un texto mucho más cercano todavía (Pedagogía de la autonomía):

"La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje, por el otro, toma posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece.

Una de las características de la experiencia existencial en el mundo (...) es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación. "

Para Freire la comunicabilidad no basta, hay que avanzar desde ella a esa búsqueda de la comprensión del objeto por parte del alumno, en el sentido de que no se le estén transfiriendo los conocimientos. Así, la comunicabilidad va ligada en este caso a un determinado tipo de concepción de la educación y del aprendizaje, distinta de la que se viene reiterando en los esquemas autoritarios y en la transmisión de conocimientos.

Pero vayamos a otro ejemplo de la práctica de la comunicación, me refiero a Celestine Freinet. Nuestro pedagogo estuvo a la base de los fundamentos de una escuela que incluye por lo menos los siguientes puntos:

1. La meta de la educación consiste en desarrollar la personalidad en el seno de una comunidad racional.
2. Escuela centrada en el niño y la niña.
3. El niño y la niña construyen su propia personalidad con nuestra ayuda.
4. La escuela del futuro será la escuela del trabajo.

5. Cabezas capaces de pensar y manos expertas, en vez de estómagos llenos.
6. Una disciplina funcional como emanación del trabajo organizado.
7. Una escuela para la persona del siglo XX.
8. Escuela del pueblo en una sociedad popular. La escuela moderna se inscribe en la transformación social. La pedagogía se une a la práctica social y a la política.

Para avanzar en todo ello, el esfuerzo comunicacional de un establecimiento organizado según la propuesta de Freinet es muy amplio, desde todo lo que significa la elaboración de publicaciones, el sistema de intercambio de correspondencia, los ficheros con que se van sistematizando las informaciones y construyendo una memoria, la alternativa de traer el contexto a la escuela y sacar la escuela al contexto, son formas de jugar lo comunicacional hasta sus más ricas consecuencias educativas.

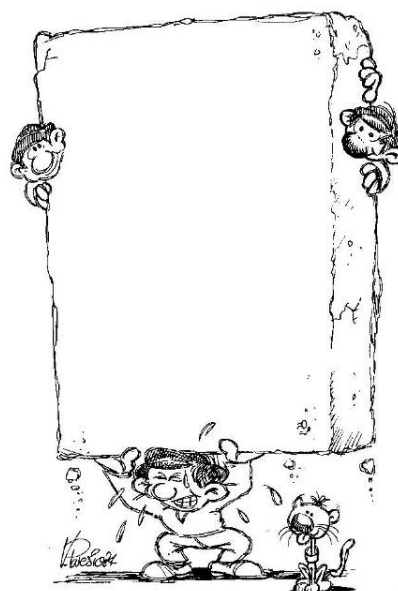
e. La entropía⁴ comunicacional en la educación

Colocamos de un lado el ideal de la comunicabilidad en todas las instancias y de otro, como extremo contrario, la entropía comunicacional en la educación, entendida como pérdida de comunicación o incluso muerte de la misma.

De un lado la comunicabilidad, de otro la entropía comunicacional. Y entre ambos extremos todos los matices en los cuales se juega la realidad cotidiana de nuestra educación. ¡Es tan difícil por ejemplo, mantener la comunicabilidad en la relación docente alumno a lo largo de toda una vida de educador! ¿Quién no ha visto perforado su entusiasmo por lo que sucede fuera del aula -la muerte de un ser querido, la fatiga crónica a causa de un exceso de trabajo, problemas familiares, un dolor profundo que no alcanza uno a definir...-?

La entropía acecha siempre y a menudo cunde sin que nos demos cuenta de ello hasta que la tenemos por todas partes, como una niebla imposible de quitar sin un esfuerzo mayúsculo. En realidad, la vida de todo ser humano, institución, sistema, es una lucha contra la entropía, entendida como pérdida de energía. En la comunicación en la educación sucede lo mismo. Sólo que muchas veces no se lucha contra ella porque forma parte de una tradición de pobreza comunicacional, porque conviene de alguna manera para que no haya tantas exigencias, porque funciona un sistema de complicidades destinado a fingir que se educa y se aprende cuando en realidad sólo se pierde el tiempo -y la vida- en un juego de simulaciones.

La entropía tiene una ventaja: no exige mayor gasto de energía. Puede cundir favorecida por lo que hemos llamado los muros.



⁴ Entropía como pérdida de energía.

- El muro de la violencia.
- El muro del autoritarismo.
- El muro de la fatiga.
- El muro del desaliento.
- El muro del discurso institucional.

No hay comunicabilidad posible en la violencia. Y se ejerce violencia por igualamiento forzado - todos los alumnos están igualmente vacíos, sólo cuentan los contenidos con los cuales llenarlos- por humillación, por exclusión, por empobrecimiento en la vida y en las relaciones, por ausencia de alegría y de entusiasmo.

El autoritarismo corresponde no sólo a un sistema, sino también a seres, en el cuadro tan difundido de la personalidad autoritaria. Se ejerce violencia cuando no se soporta la risa ajena, cuando todo se lo quiere limitar por miedo y desconfianza en el otro, cuando en el fondo se odia a los estudiantes.

El muro de la fatiga cierra el camino a la comunicabilidad porque uno no puede sacar fuerzas de donde ya no van quedando, y hacen falta fuerzas, renovadas energías para mantener la preciosa tensión de la comunicación en un aula. No es con educadores obligados a sobrevivir como se puede sembrar la comunicabilidad, aún cuando muchos de ellos la logren por su pasión por enseñar.

Ligado a la anterior, el muro del desaliento, que a menudo viene confundido con enfermedades, con la ausencia de voluntad para seguir adelante en esta tarea de comunicar siempre y por todos los medios. El desaliento tiene causas sociales, pero también individuales.

Uno no puede cumplir indefinidamente con algo que no le gusta, y menos cuando se trata de estar inmerso en lo comunicacional.

La comunicabilidad no es sencilla, exige mucho más que las rutinas capaces de reducir al mínimo interacciones y expresiones.

Cuando uno opta por la comunicabilidad, lo hace por un camino difícil, en el cual se comprometen más energía y más esfuerzo, pero a la vez se vive con todo el ser la condición de educador.

Escribí estas palabras en mayo de 1997. Ahora puedo añadir que el sostenimiento de la energía, en todos los frentes del aprendizaje, es la base para encontrar un sentido a lo que uno hace y vive en el terreno de la educación.

f. Sentido y sin sentido

Cuando se produce la tendencia a la pérdida de comunicación, cuando baja la comunicabilidad, estamos frente a uno de los síntomas del sinsentido en la educación. Pero antes de entrar en este concepto retomemos qué entendemos por sentido y los juegos que se producen entre uno y otro.

Retomemos un fragmento presentado más arriba:

En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje.

Sentido y sinsentido. Lo más importante es que sentido y sinsentido **son comunicados siempre**, por más que se los quiera disimular, que se los vista de seducción o de reglamentos, que se pretenda ocultarlos bajo algún discurso pomposo, como si con palabras pudiera llenarse un vacío en algo tan delicado como la educación.

Un educador comunica el entusiasmo, la alegría de relacionarse, de descubrir una idea nueva en medio de la discusión. Y también puede comunicar desánimo, abandono, desmoralización, sea por la cadencia de sus gestos, por su mirada, por el ritmo de sus palabras, por una cuota de amargura y de dolor que resulta imposible disimular.

Se podrá argumentar que esto sucede en cualquier situación, que no sólo a los educadores puede ocurrirnos. De acuerdo. Pero insistimos en el carácter intensamente comunicacional de la labor educativa. Si estamos inmersos en una relación de este tipo, de por vida, todo lo que comuniquemos tendrá que ver con ese horizonte de sentido y sinsentido.

Y lo que se comunica -institucionalmente, personalmente, a través de los textos- es captado por alguien. De lo que se deriva la posibilidad de una atmósfera de desánimo o de entusiasmo, de una pérdida de la energía necesaria o de una corriente maravillosa de la misma. El "ser captado" significa entrar en un juego de significados donde campean, en el terreno de la educación, las posibilidades del sentido y del sinsentido. Siempre el sentido es sentido para alguien, al igual que el sinsentido.

No pretendemos, con lo vertido en este capítulo, reiterar aquello de "todo es comunicación" y "todo se explica desde ella". Pero no podemos comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el interaprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha.

Y, sobre todo, sin el análisis de la comunicabilidad. Porque nos interesa sobremanera lo que sucede en las relaciones.

No hablo por noticias de todo esto. La preocupación por la comunicabilidad ha estado siempre presente en nuestras experiencias de educación formal o no formal, sea en el ámbito universitario o en el trabajo de educación a distancia con organizaciones de apoyo a la educación y la cultura en países de la región.

g. La situación de comunicación

Los educadores estamos siempre inmersos en situaciones de comunicación. La institución toda lo es, pero también, de manera especial, el aula. En una situación de comunicación caracterizada por la entropía, los alumnos aparecen derrumbados en sus asientos, la voz del educador transcurre monótona, casi nada vive a lo largo de minutos y minutos.

Está ya hace mucho tiempo demostrado que buena parte (más del 70 por ciento, como promedio) de la expresión en el aula corre por cuenta del docente. Esta situación nos pone frente a un discurso monopolizado por una sola figura, cuando en el salón hay 30, 50 seres que podrían también participar.

Una situación de comunicación rica en comunicabilidad nos muestra grupos trabajando con seriedad y alegría, propuestas que incluso pueden llevar a discrepar con la postura del educador, intercambios de voces y de experiencias, materiales traídos para sostener una argumentación, vida, en definitiva, un aula viva en la cual todos se sienten constructores del ambiente, de las relaciones y de sí mismos.

Hay todo un arte de creación de la situación de comunicación neg-entrópica (contraria a la entropía), y su mayor artista, artífice, es el educador. Por eso nos interesa que de éste se aprenda siempre, no violencia o tedio, sino alegría de aprender y de expresarse.

h. Un ser de quien se aprende

No caemos en la trampa de atribuir todos los problemas, o las virtudes, de un sistema educativo a los docentes. Sin embargo, una vez que analizamos todos los condicionamientos que pesan sobre su práctica, no podemos dejar de lado lo correspondiente al encuentro cotidiano en el aula. Es en ese espacio donde se establecen las relaciones fundamentales de aprendizaje.

Se aprende de un educador capaz de establecer relaciones empáticas con sus interlocutores. La empatía significa una comunicación constante, un ponerse en el lugar del otro para apoyarlo en su tarea de construir su ser en el aprendizaje.

Se aprende de un educador cuyo método de relación se fundamenta en la personalización. No hay mucha comunicación cuando, al cabo de meses, un docente no conoce el nombre de sus estudiantes. La personalización conlleva el diálogo, el intercambio de puntos de vista, la discrepancia incluso.

Se aprende de un educador capaz de comunicar de manera clara la información. Claridad implica buenos ejemplos, dosificación de lo más simple a lo más complejo, apelación a la experiencia, relación con otros ámbitos del saber, contextualización en la vida de los estudiantes. Claridad no significa menor seriedad en la información, sino mediación adecuada de la misma.

Se aprende de un educador entusiasta por su materia. Nada menos educativo que una relación desapasionada con los temas, con la parcela de la realidad que se pretende enseñar.

Se aprende de un educador apasionado por el conocimiento y por el camino del ser humano en las ciencias, por las experiencias históricas que originaron una propuesta nueva en cualquiera de los ámbitos de la cultura.

Se aprende de un educador sensible a las variaciones del contexto, informado no sólo de lo suyo, sino también, y fundamentalmente, de las circunstancias en que se mueven los jóvenes, de los sucesos cotidianos a escala nacional e internacional.

Se aprende de un educador persuadido de que ningún espacio temático está cerrado: persuadido, por lo tanto, del valor de su ciencia o de su arte para construir futuro, para crear alternativas a la realidad actual.

Se aprende de un educador con fuerza, capacidad y voluntad de aprendizaje. Se aprende de un educador con voluntad de comunicación.

Síntesis

No son tiempos fáciles los de hoy para el educador. Conspiran contra la comunicabilidad las aulas numerosas, las instituciones sumidas en la entropía, la violencia cotidiana, el abandono desde el Estado, el desprestigio de nuestra práctica ("Un trabajo para mi hijo, licenciado, un trabajito; aunque sea de maestro" decía una madre a un político en uno de nuestros países

Lejos estamos de las prédicas propias de un cierto "apostolado de la educación", como si el ideal de la comunicabilidad pudiera, y debiera, lograrse a costa del sufrimiento de los educadores, de su postergación personal y profesional.

Y, sin embargo, nuestro destino es la comunicación. Entre ese tipo de apostolado y el abandono, optamos por la voluntad de comunicación como tarea cotidiana. No podemos renunciar a ella, a pesar de todo.

3.3 El ambiente educativo y la organización en la escuela *Lasallista*

Adaptación del texto de H. Pedro Chico González



En 1980, el Consejo General del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, de la Salle, escribió una circular sobre educación, dirigida a los hermanos y a los profesores de todo el mundo:

Si existe un campo en el que hay que excluir la repetición, a buen seguro que es el de los métodos pedagógicos y el de los contenidos de la enseñanza... Nos interesa la manera como un educador puede poner la ciencia pedagógica al servicio de los pobres y de los más desprovistos entre ellos... Se trata del estilo y del espíritu del pedagogo. Y San Juan Bautista. De La Salle se convierte para nosotros en fuente de inspiración.

Hoy oímos decir con frecuencia: en el Instituto debemos volver a hacer en el año 2000 lo mismo que hizo San Juan Bta. De La Salle en el siglo XVII, es decir, crear una escuela de tipo nuevo y profético... Juan De La Salle es un modelo mucho más al alcance de lo que le han presentado muchos panegiristas, poco al tanto de la historia. Él no creó su escuela, simplemente siguió una corriente... Supo acoger las mejores innovaciones pedagógicas de su tiempo... Eso mismo debemos hacer nosotros.

(Consejo General. Circular 414. 15 de septiembre de 1980.)

a. Organizar nuestro centro al estilo de Juan Bta. De La Salle

La gran figura de la Escuela Cristiana se llamó, en el siglo XVII, **Juan Bta. De La Salle**. Y su intuición pedagógica estuvo centrada en el deseo de lograr un nuevo estilo de escuela, ciertamente diferente y superior a las simples escuelas de su tiempo.

Su **metodología** sólo tiene sentido desde la perspectiva de evangelización, que es lo mismo que decir con sus palabras reiterativas: «de formación en el espíritu del cristianismo».

Incluso fue un «adelantado» de las intuiciones pedagógicas que hoy nos resultan familiares. En el contexto de las escuelas de su tiempo, fue un genial organizador de las estructuras pedagógicas, de modo que bien puede ser considerado con toda justicia como un vanguardista de la pedagogía de su tiempo. Han pasado tres siglos y medio, y sus intuiciones siguen siendo válidas para nuestro tiempo, en la medida en que ellas se apoyaron en **el descubrimiento del corazón humano** y, sobre todo, en **el reconocimiento de la dignidad de la persona humana**.

En el terreno de la **organización escolar** se reflejó su carácter y su aportación pedagógica. Hombre firme, serio, organizador, lógico y cerebral, sobre todo responsable y comprometido hasta el final de sus empresas, pues todo esto era innato en su temperamento, nos desconcierta aun hoy por el interés que se tomó por el alumno y por su aprovechamiento pedagógico. No cabe duda de que es mucho más que un místico, un utópico o un especulativo de la educación. Es un hombre concreto, situado en el realismo al que se orientan las «escuelas de caridad», que se promocionan en su tiempo. Él supo orientar a sus maestros hacia un estilo eficaz, no sólo de enseñanza de las ciencias humanas y de los conocimientos catequísticos, sino en todo lo referente a la educación de la persona.

Y la **validez de su estilo** llega hasta nuestros días, tanto por la trayectoria de la historia cuanto por la pervivencia de sus propuestas pedagógicas. Precisamente por ese estilo organizativo es por el que nos preguntamos hoy, no para imitarlo ingenuamente, sino para inspirarnos en su intuición y hacer de nuestra docencia algo más eficaz y dinámico, más adaptado al mundo en el que vivimos. No son afanes de investigación histórica, sino deseo de servicio humano lo que inspira esta búsqueda y reflexión.

Nos enfrentamos, pues, al desafío de adaptar a hoy un estilo educativo que tiene una inspiración plenamente lasallista. Nos hallamos en una sociedad más compleja, unos planteamientos educativos plurales, ambiciosos, abiertos a toda la niñez y juventud. Encontramos enormes retos en las materias curriculares, en las mismas aulas, en las disciplinas, en los objetivos, en la motivación de educadores y educandos. Se impone una síntesis creativa y fiel a un carisma.

b. Actualidad del mensaje de Juan Bautista De La Salle

Los rasgos del centro escolar que Juan Bta. De La Salle diseñó en su praxis pedagógica no resultan fáciles de resumir, pues la riqueza de sus intuiciones pedagógicas está por encima de su Guía de las Escuelas Cristianas, que se convirtió para sus maestros en la fuente y en el secreto de sus aciertos. Podemos intentar, con la seguridad de resultar muy fragmentarios, condensar los más significativos, no en cuanto ocasión para admirar su sentido del orden, su originalidad o su sentido práctico, sino como enseñanza que nos puede hoy servir de pauta en cualquier Centro La Salle, de los miles que se hallan diseminados por ochenta países de los cinco continentes.

Serio como era e intensamente pragmático, la forma de pensar y de actuar de La Salle se hallaba por igual distante de la palabrería humanista y de la frialdad del racionalismo. El humanismo propio del siglo XV y del XVI organizaba los centros de cara a los contenidos literarios y filosóficos. El

racionalismo que nació con Descartes y los movimientos incipientes de los científicos prefería la ciencia y la lógica de altos vuelos, adonde no llegaban más que mentes privilegiadas y, desde luego, socialmente desahogadas. Juan Bta. De La Salle pensaba en otra cosa. Su mente y su corazón estaban en las clases populares, que, por cierto, no necesitaban para nada las lenguas clásicas ni precisaban los métodos deductivos.

Él prefirió enseñar a leer y a escribir para fomentar una cultura popular que hiciera a los seres humanos más libres. Y entendió que sus escuelas habían de ser para todos, ricos y pobres, instrumentos de mejora para aprender a pensar, a sentir y a vivir como buenos cristianos que cumplen con su deber y se ganan el pan con el sudor de sus frentes. Supo que lo importante era preparar personas capaces de enfrentarse con la realidad humana de un mundo nuevo, que ya en su tiempo amanecía.

Y por eso organizó escuelas prácticas al mismo tiempo que personales, eficaces al mismo tiempo que distinguidas, populares al mismo tiempo que abiertas a las exigencias de la aristocracia.

Espíritu selecto y con dosis no comunes de sentido común, buscó todo lo que se escribía en su tiempo sobre educación y supo asimilarlo con verdadera originalidad. Sobre todo supo mirar el porvenir de los alumnos de sus centros y quiso hacer de ellos personas serviciales y morales, cristianos firmes y comprometidos y también personas dignas para no dejarse llevar por cualquier aire de novedad o de doctrina. Por eso fue minucioso con sus maestros, pues siempre pensó que las escuelas son lo que son los maestros.

c. Rasgos peculiares del ambiente lasallista

Algunos **rasgos peculiares** pueden ser recordados como fuente de influencia en sus centros educativos y de la actuación en ellos de sus maestros, que no pretenden ofrecer un mapa completo de rasgos, sino destellos del genio que trasciende el tiempo y se abre con su firmeza persuasiva a los mundos más distantes:

El clima de relaciones fraternas y cercanas

La simpatía y la cordialidad, la confianza y el afecto profundo de los discípulos hacia los maestros, tal vez pueda recordarse como uno de los más importantes. Tal vez sea el más típico. Esa fraternidad viene del carácter que el Fundador de las Escuelas Cristianas quiso para sus educadores. Después de las naturales vacilaciones en los primeros días de sus escuelas, perfiló el tipo de educador que le pareció mejor: hombre laico, de total dedicación, entregado en exclusiva a la tarea docente, bien preparado, muy ordenado y disciplinado, con gran sentido de cuerpo y con trabajo asociado al de los otros educadores.

En este sentido se daba importancia a la **cordialidad** y a la **cercanía** en las relaciones personales, tanto con las familias como con los alumnos. Llegaba a escribir en la Regla para los Hermanos:

«Amarán tiernamente a todos sus alumnos, pero no se familiarizarán en particular con ninguno de ellos, ni les darán cosa alguna por especial predilección, sino sólo como recompensa o estímulo.»

«Manifestarán a todos los alumnos igual afecto, y más aún a los pobres que a los ricos, por estarles aquéllos mucho más encomendados por su Instituto» (Reglas Comunes 7. 13).

O recordaba a sus maestros en las hermosas meditaciones que escribió para que reflexionaran sobre su misión y sobre su dignidad:

«No hagáis acepción de personas con ninguno de los alumnos ni estiméis en ellos otra cosa que su piedad sin parar mientes en lo que puedan presentar de estimable o atractivo en su exterior» (MF, 157. 3).

Y es que él pensaba que es el afecto a los alumnos lo que hace milagros en sus actitudes y en sus rendimientos escolares, pues el corazón es el motor de la vida y, de forma especial, el de los niños y jóvenes:



«Conquistan el mundo quienes se adueñan del corazón de los hombres. Esto lo consiguen fácilmente las personas de natural manso y comedido, las cuales llegan de tal modo al corazón de los hombres, con quienes conversan o tratan algún asunto, que les ganan insensiblemente y obtienen de ellos cuanto desean» (MT, 65. 2).

El espíritu de familia

La cercanía del educador, el interés por su progreso y por su resultado, la superación de los meros intereses académicos, la apertura a destiempo y contratiempo para ayudar en las necesidades incluso efectivas y morales, la generosidad en el tratamiento. Un símbolo hermoso de los Centros de La Salle fue siempre los patios colegiales poblados de alumnos bulliciosos y abiertos al diálogo, no sólo a la hora de los recreos, sino antes y después de las clases, incluso en los días de asueto. A todo esto se llamó solidaridad, justicia y sentido de familia.

Este espíritu fue siempre fruto de la «gratuidad», de la generosidad, de la disponibilidad que, por lo general, ha presidido la tarea educadora inspirada en el carisma lasallista. En la circular 403, que ofrecía al Instituto las líneas del Capítulo General de 1976, el Superior General decía:

«Inspirándose en el espíritu del Evangelio, los Hermanos organizarán la Escuela y las demás obras educativas de tal manera que permita un estilo de relaciones fundamento de la fraternidad entre los diferentes grupos de personas que las constituyen, con el respeto mutuo y el interés por practicar la justicia.»

La serenidad del Educador

La fuerza del trabajo escolar se halla preferentemente en la serenidad del profesor, el cual tiene que ser modelo de ponderación y de habilidad, de trabajo y de sacrificio, de fortaleza, en una palabra, que es lo mismo que decir poseedor de fuerza para mantener las riendas en todo momento y hacer trabajar con ilusión a sus alumnos.

«Procure conservar la igualdad de humor en la escuela y no se deje llevar por la impaciencia. No es serio lanzar la palmeta a los escolares y resulta vergonzoso darles golpes... Me alegro de que tenga muchos discípulos. Pero ponga sumo interés en que adelanten mucho» (Carta 38. 13).

Estímulos educativos

Si la vigilancia no basta para prevenir la falta, será buen estímulo el saber aplicar con amor las correcciones convenientes. **Incentivos, alientos, alabanzas, reprensiones, premios** son recursos que es preciso administrar con tacto y discreción.

La corrección, que habrá de estar siempre inspirada por el amor y no por el mal humor, se convierte en la pedagogía de La Salle en el termómetro del espíritu que inspira al maestro.

«La corrección de los alumnos es de gran trascendencia en la escuela. Es importante hacerla bien para que produzca sus frutos, tanto en quien la recibe como en quienes son testigos de ella» (Guía, II, 4). «Nunca se debe castigar a un alumno por sentimiento de aversión o de rabia contra él porque nos ha causado pena o porque no nos cae simpático. Estos motivos, además de ser malos o puramente humanos, están muy lejos de lo que deben sentir personas que sólo han de obrar y conducirse por espíritu de fe» (Guía, II, 5, 4.)

Diez condiciones debe tener la corrección para que sea útil. Por parte del que la da ha de ser: pura, caritativa, justa, conveniente, moderada, sosegada y prudente. Y por parte del que la recibe debe ser: voluntaria, respetuosa y silenciosa.».

Pedagogía preventiva

Pero el alma de todo lo que hace eficaz la educación está simbolizada en una palabra que Juan Bautista De La Salle estimaba mucho: es la palabra de vigilancia, equivalente a acompañamiento, previsión, inteligencia práctica, presencia, cercanía. La **Pedagogía preventiva**, la metodología del evitar el error, el deseo de evitar la falta, la desviación, se convierte en una forma de educar para la vida ordenada y da un estilo peculiar a la personalidad.

Siempre en actitud de previsión y teniendo en cuenta todo lo que va a servir en la actividad del alumno, es el maestro el que va a dar la tónica con su habilidad, su destreza y, sobre todo, su dedicación, a la forma de educar de las escuelas de La Salle.

La preferencia por los más necesitados

Junto con el trato sencillo, en los centros lasallistas ha pesado lúcida siempre la atención por los necesitados. Ha sido siempre una tónica en ellos el mirar a los que se perdían en lo académico, en lo moral o en lo convivencias. Se han organizado las tareas con atención suficiente a todos los niveles, a todos los alumnos y a todas las situaciones. Pero se ha mirado con singular comprensión a los alumnos con especiales dificultades de aprendizaje, de adaptación o de comportamiento. El espíritu de la «preferencia por los más necesitados» ha latido inconscientemente, incluso cuando los centros han estado destinados por imperativos coyunturales de los lugares, de los tiempos, de los planteamientos económicos, a niveles sociales más pudientes.

No han sido escuelas selectivas, al menos de forma general, las que han llevado la denominación de La Salle. Y cuando se ha dado, desgraciadamente esta actitud, algo íntimo ha chirriado en los más comprometidos con el carisma y la idea de Juan Bautista De La Salle y han tratado de despertar la conciencia hacia actitudes más coherentes. En la «Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual», del Capítulo de 1966, ya se decía a los miembros del Instituto, con referencia a todo lo que de alguna forma debería latir en las obras por ellos inspiradas:

«En el servicio de los pobres está directamente interesado todo el Instituto.. A todas las comunidades y a cada hermano en particular corresponde ponerse en las mejores condiciones para percibir en concreto lo que necesitan los pobres» (Dec. 6. 2).



La apertura universal y eclesial

En un Instituto internacional, interlingüístico e intercultural, como el Instituto de La Salle, no podría darse otra actitud que la apertura, el ecumenismo y la catolicidad. Ha sido también otra constante educativa el saber formar a los alumnos para mirar al mundo entero, por encima de clasismos radicales, de partidismos políticos o de provincianismos culturales. Fue una de las características radicales del mismo Juan Bta. De La Salle, que supo romper las barreras de su nivel económico, de su carácter sacerdotal o de su lugar de nacimiento.

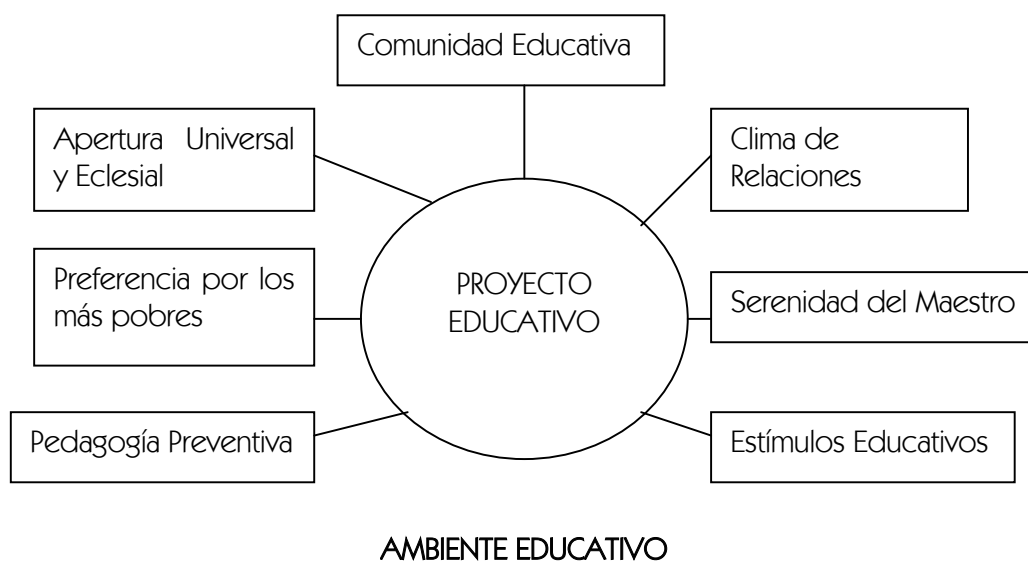
Reconocía el Capítulo General de 1986, en su comunicación a los Hermanos y educadores, reclamando la universalidad convertida en apertura de Iglesia católica:

«La experiencia lasallista nació y se desarrolló en un fuerte clima espiritual católico. Impulsado por el Espíritu de Jesús resucitado, San Juan Bautista de La Salle primero y, luego las comunidades de Hermanos, a lo largo de los tiempos, han tratado de vivir el espíritu del cristianismo organizando sus escuelas como escuelas cristianas. Incluso son numerosos los educadores no cristianos que se inspiran en la experiencia de La Salle para crecer en interioridad, ser fieles en su propio camino espiritual y abrirse a las llamadas de la acción universal del Espíritu.»

Los Centros de La Salle de todo el mundo se han caracterizado siempre por organizar la vida de los alumnos con apertura a las relaciones personales cálidas, con la generosidad con la que se han articulado las relaciones personales entre los profesores y los alumnos, por la universalidad con que se han planteado los programas en un intento casi mágico de armonizar la calidad de la docencia con la bondad de las relaciones humanas, la serenidad con las exigencias académicas, la promoción de habilidades humanas con el cultivo de cierta elegancia intelectual y, sobre todo, moral.



Los Colegios de La Salle no han sido centros humanistas ni científicos, en primer lugar. Los colegios extendidos por casi un centenar de países, a lo largo de los tres siglos de existencia, han gozado de general aprecio por la capacidad de adaptación a las circunstancias, por el interés en hacer de escolares personas provechosas para la sociedad al mismo tiempo que cristianos convencidos y honrados.



Relaciones e interacciones educativas

La educación para el amor
sólo es posible cuando forjamos relaciones
cimentadas en la ternura.

Cuarta Unidad

Para iniciar la última unidad de este texto, le invitamos a leer el siguiente relato:

El poder de creer

A la escuela llegaron muchos niños y niñas ese año. El profesor Jacinto no sabía que tendría la oportunidad de ponerse a mano con la vida.

Empezar no fue fácil con tantos niños y niñas en un salón tan pequeño, y el poco material que tenía la escuela para que él pudiera hacer mejor su tarea.

A pesar de eso, le daba mucha ternura verlos acurrucados sobre la banca, agarrando el lápiz con manitas que se volvían redondas como pequeños mundos al escribir. Él mismo había pasado por aquella experiencia en la escuelita donde estudió la primaria.

Cuando ya tenía un mes de haber empezado las clases llegó Emilio, un niño triste y miedoso que no salía del rincón y apenas hablaba. Él estaba repitiendo el año y sentía vergüenza por eso. Un día que el profesor Jacinto se acercó a ver el trabajo del niño, pudo darse cuenta cómo temblaba y le sudaban las manos del miedo que sentía.

En ese momento, el profesor Jacinto se recordó de un día, muchos años atrás, en que sus manos también temblaron y sudaron cuando se acercó la maestra a ver su trabajo. Justo cuando más vergüenza sentía, sintió la mano de ella en su hombro y su voz serena que le dijo: "Tranquilo Jacinto, tú puedes hacerlo y si no te sale a la primera no te preocupes, puedes intentarlo otra vez... ¡Ya verás que sí puedes, yo confío en ti!".

Oírle decir aquello le quitó un peso de encima. Era la primera vez que le decían que él sí podía hacer algo. Lo único que recordaba haber escuchado eran expresiones como "¡Qué vas a poder patojo! ¡Cuándo no, tenías que ser el que se equivocara!".

Cuando se acercó a enseñarle a la maestra su trabajo, ella lo felicitó y le señaló las cosas que estaban correctas, pero también con mucho tacto le pidió que hiciera un esfuerzo para corregir algunos errores que encontró.

En ningún momento Jacinto se sintió humillado ni engañado. La maestra fue gentil al corregirlo.

A partir de ese día él se sintió más seguro y tranquilo en la clase. Supo que era capaz de hacer las cosas y eso le hacía sentirse bien.

Cuando vio a Emilio temblando, supo que era el momento de devolver el bien que su maestra Manuela le había hecho muchos años atrás. Puso la mano en el hombro del niño y le dijo: "Tranquilo, tú puedes hacerlo, y si no te sale a la primera no te preocupes, puedes intentarlo otra vez... ¡Tú puedes, yo confío en ti!".

La educación toda y especialmente la educación para el amor se hacen realidad en las relaciones humanas. Los gestos, las palabras, las miradas, las acciones -lo que llamaremos interacciones- son las que van estableciendo lazos y vínculos que se convierten en relaciones. Pero, ¿qué tipo de relaciones debemos construir para ayudar a crecer a otras personas como tales? ¿Cómo construir esas relaciones? Estas son las preguntas que intentaremos responder en esta cuarta unidad.

Le invitaremos a sumergirse lo más profundo posible en las relaciones humanas que entabla con sus educandos, inmersión para la que necesitamos estar cómodos, sin prejuicios, sin el peso de la inseguridad y el miedo a la reflexión crítica. Si aceptamos el reto, en lo profundo de nuestro ser descubriremos posibilidades concretas para mejorar nuestras relaciones con las y los estudiantes, asegurando que éstas sean verdaderamente educativas o sea, de amor.

4.1 Las relaciones como clave de la educación

Adaptación del artículo de Sánchez (1986)

Siendo la educación un proceso de comunicación, su concepto debe aludir a la relación entre educador y educando. Por su misma naturaleza, la relación educativa está llamada a ser una de las grandes relaciones humanas; empieza siendo institucional, pero tal situación debería superarse ganando una hondura humana, pues, en palabras de Hohl (1983), “entre las pocas relaciones que se nos han dado en esta vida -amistada, amor, comunidad de trabajo- la relación con un auténtico maestro es quizá la más fundamental y la que más intensamente llena y forma nuestro ser”.

Pero las relaciones humanas tropiezan con muchos escollos. Su éxito se halla condicionado por los temperamentos y las actitudes de las personas, lo cual significa el concurso de muchos elementos, por lo que si alguno de ellos falla se dificulta la buena relación y se crean problemas diversos.

Las dificultades pueden ser notables tratándose de la relación educativa, pues, aparte de las que son inherentes a la relación humana, se suscitan otras por lo que el rol de profesor, o profesora, puede significar en cuanto a actitudes de exigencia, corrección, autoridad y, en general, salvaguardia de unos principios que no siempre resultan coincidentes con las inclinaciones naturales de las y los educandos. Tengamos presente que además, el educador no sólo comunica conocimientos y los posibilita, sino que también se comunica a sí mismo, con lo cual la relación educativa se agrava con el peso de eventuales defectos individuales del profesor; hasta el punto de que “no tenemos derecho a creer que si los alumnos nos abandonan, si rompen los valores en que siempre hemos creído, ha sido ligera y caprichosamente. Lo que ha sucedido ha sido la erupción violenta de una energía que había navegado subterráneamente durante muchos años por los pozos ocultos de cada uno de los participantes en la relación” (J.L. Álvarez, 1977, p. 86).

La formación de actitudes se consigue no tanto con la comunicación lógica de información cuanto con la comunicación afectiva, personal. Por eso “la importancia del educador no sólo no se pone en discusión, sino que su rol es objeto de una constante y creciente valorización, incluso dentro de un sistema educativo que se basa en amplia medida, en recursos técnicos. En efecto, la interacción humana en todas sus ramificaciones complejas e imprevisibles es considerada como un elemento insustituible para favorecer, del mejor modo posible, el desarrollo de la personalidad del alumno” (OCDE, 1971, p. 32).

Los estudios actuales sobre la eficacia de la acción educadora tienden a fijarse en la personalidad total del educador, ya que éste no pone en juego una actitud determinada, sino toda su personalidad. “Las investigaciones parecen confirmar la tesis de que la personalidad del educador es el principal factor que determina la atmósfera de la clase y la reacción del niño en la experiencia escolar”; “el tono emocional de la clase depende en parte no de acontecimientos dramáticos, sino de sentimientos y actitudes producidas de un modo básico por la experiencia cotidiana” (R. Zavalloni/m. Parente, 1977, p. 53).



a. Tipos de actuación del profesor

Por su posición institucional, que le confiere la autoridad y la iniciativa, el profesor determina en gran parte las relaciones con sus alumnos. Casi todo dependerá de sus aptitudes comunicativas, de su buena voluntad y de su buen saber hacer. Su tarea se presenta difícil, ya que no se trata de lograr con sus alumnos sólo una buena convivencia, sino de conseguir en ellos *lo mejor que puedan ser*.

En la conducción de una clase la tarea más costosa no es la de cómo enseñar, sino la de cómo lograr que los alumnos quieran aprender.

El profesor no es sólo el encargado de establecer un ambiente de formalidad y de actividad, sino de animar diversas situaciones humanas. Uno de los primeros ensayos para categorizar la interacción en las aulas se debe a J. Withall quien, ya en 1949, clasificó los comportamientos en siete categorías, como manifestaciones: 1) de apoyo al que aprende; 2) de aceptación y aclaración; 3) de estructuración del problema; 4) neutrales (cuestiones administrativas y formales); 5) directivas o exhortativas, 6) de reprobación; 7) de ruego.

Diversos estudios intentan diagnosticar el tipo de comportamiento que se desarrolla en el seno de un aula escolar. El método de Ph. W. Jackson (1965) analizando los modelos de comunicación en el aula (mensajes destinados a instruir, a dirigir, o a controlar la situación), trata de determinar en qué medida una clase es “dominada” por el maestro o por el alumno. Otro método para observar el clima socio-emocional de la clase es el de H. Perkin (1965); se trata de un procedimiento de análisis del comportamiento del maestro que permite descubrir el síndrome impositivo/crítico que se manifiesta en él. Aplicando el “sistema de observación para el análisis instruccional” de J.B. Hough (1967), he encontrado que los profesores altamente calificados como docentes utilizan más el estímulo, la aceptación y la clarificación de las ideas de los alumnos, y dan menos directrices y órdenes, y critican, rechazan o confunden menos que los profesores bajamente calificados.

b. La atmósfera relacional de una clase

El tema de las relaciones humanas es muy complejo pero hay que prestarle suma atención, porque condiciona los resultados del proceso educativo. Se han ideado diversos sistemas de explicar y analizar el clima relacional dentro de un aula.

Es conocido el método de N.A. Flanders para detectar las interacciones que tienen lugar en el seno de una clase. Utilizándolo en una experiencia, J.I. Cruz (1980), tras registrar 61,930 categorías en las que habla el profesor, frente a 24,817 en las que habla el alumno, llega a esta conclusión: “Podemos afirmar que el aula es un reino de los adultos-docentes, donde no impera la participación activa de los niños discentes”.

Parecido a ese método E. Emidon y E. Hunter (1966), proponen uno que fija su atención sobre todo en la aceptación o rechazo que el profesor tiene con respecto a las ideas, actitudes y sentimientos de sus alumnos.

Para R. Tausch y A.M. Tausch, las relaciones educativas tienen lugar en estas cuatro dimensiones: atención, comprensión, autenticidad y actividad estimulantes no-directivas. En ellas se pueden adoptar unas formas positivas y otras negativas según el siguiente esquema:

Formas positivas:

1. Atención / actitud cálida / consideración.
2. Total comprensión empática.
3. Autenticidad / coincidencia / franqueza.
4. Muchas actividades estimulantes no directivas.

Formas negativas:

1. Desatención = frialdad / dureza.
2. Ninguna comprensión empática.
3. Inautenticidad / no coincidencia / reserva.
4. Falta de actividades estimulantes no directivas.

Según dichos autores, las actitudes y actividades de esas cuatro dimensiones son condición necesaria para el estímulo y la facilitación de los procesos fundamentales de las personas y para el desarrollo de la personalidad. Algunas investigaciones muestran que en el caso de los profesores (11%) que mantenían con sus alumnos relaciones muy favorables en las cuatro dimensiones, sus alumnos presentaban un alto nivel de procesos cognoscitivos, buenas disposiciones y percepciones, actitud para aprender durante las clases, tendencia a expresar en ellas sus pensamientos, y visión positiva del modo de hacer del profesor. Un 15% de profesores poseen en las cuatro dimensiones condiciones destructivas.

Reflexionemos

¿Qué le parece si evalúa sus cualidades como educador o educadora en base a los criterios que proponen los Tausch? Elabore un pequeño ensayo al respecto. Sea autocrítico(a) y sincero(a). Los aspectos son:

- Atención / actitud cálida / consideración.
- Comprensión empática.
- Autenticidad / coincidencia / franqueza.
- Muchas actividades estimulantes no directivas.

Comente en su Texto Paralelo su evaluación y especialmente: ¿qué podría hacer usted para acercarse más a las formas positivas de interacción?

4.2 Interacción en el aula

Basado en García Lizano Et. Al. (1994)

Muchas veces los teóricos de la educación nos ofrecen “directrices” o “criterios generales” sobre cómo debe ser el ambiente educativo para que se promueva el crecimiento y desarrollo integral de las personas y en este sentido apuntan a que sea respetuoso, auténtico, empático, estimulante, etc. Sin embargo, las y los educadores que realmente tenemos una actitud crítica sobre nuestra práctica y, aunque sabemos que hacemos muchas cosas bien, deseamos mejorarla, no nos conformamos con esas directrices, queremos saber cómo concretarlas, cómo hacerlas realidad.

Buscando y preguntando, nos damos cuenta de que para construir y vivir un ambiente realmente estimulante y educativo no hay recetas ni fórmulas. Optemos entonces por investigar a fondo el asunto para descubrir caminos.

¿De qué *está hecho* el ambiente educativo? ¿Qué hace que un ambiente sea positivo o negativo? La respuesta es sencilla: relaciones. Son las relaciones que establecemos, las que determinan el tipo de ambiente que se genera.

Ahora bien, preguntémosnos: ¿qué factores determinan el tipo de relaciones que establecemos? Seguramente concluiremos que son muchos, entre ellos: los sentimientos y las ideas que tenemos, nuestras experiencias anteriores, nuestra personalidad, nuestras capacidades, etc. Sin embargo, todos estos factores se expresan, en última instancia, en las **interacciones**.

El ambiente educativo y las relaciones entre las personas que participan en el proceso se construyen a partir de sus interacciones, es decir, **los mensajes, gestos y actitudes que usamos para relacionarnos**.

Puede que tengamos grandes ideas y buenos sentimientos, pero al momento de establecer las relaciones, al momento de interactuar con los demás, reproducimos los modelos de interacción que conocimos en nuestra experiencia de vida: la familia, la escuela, el trabajo, etc.

En conclusión; tomar conciencia de las interacciones que establecemos y evaluarlas, es uno de los caminos que proponemos para mejorar y quizá transformar, el ambiente educativo y las relaciones que se construyen en nuestras aulas y centros educativos.

Para recorrer este camino, le proponemos ir analizando pequeños casos de situaciones problemáticas, tomados de investigaciones realizadas en las aulas de diferentes centros educativos⁵ y a partir de ellos descubrir mejores formas de interactuar con *nuestros compañeros y compañeras de viaje, los educandos, en la aventura de aprender y crecer como personas*.

a. Mensajes y expectativas

“Veamos si la tarea de hoy está tan mala como la de ayer”

Son las 7:30 de la mañana, la maestra Emilia, luego de dirigir la oración del día, revisa las tareas de sus alumnos de tercer grado, pupitre por pupitre, mientras llevan a cabo una práctica de sumas y restas.

Emilia anota en los cuadernos de tareas de los niños: *Revisado, Muy Bueno o Excelente*, según sea su apreciación sobre el trabajo que éstos le presentan.

De vez en cuando la maestra hace comentarios a ciertos alumnos sobre algún aspecto de la tarea en revisión. Al llegar a la mesa de Felipe, Emilia se detiene y, extendiendo la mano para recibir el cuaderno, le dice en tono fuerte:

-Vamos a ver Felipe, si la tarea que usted trae hoy está tan mala como la de ayer.-

Felipe en tono desafiante le contesta:

⁵ Nos referimos a los resultados de la investigación “La eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula: aportes para un modelo de capacitación de docentes” realizada por el IIMEC de la Universidad de Costa Rica entre 1989 y 1993.

-No sé, maestra, cómo estará, porque hoy no traje la tarea.-

Emilia muy molesta, se dirige a su escritorio, saca el registro de notas y luego de escribir algo en él, le dice a Felipe:

-A la salida le daré una notita para su mamá.-

Casi inmediatamente, Felipe le dice a Rodrigo, el compañero sentado a su lado:

-Esta vieja es una necia, yo traje la tarea, pero no se la enseñé porque de por sí, ella piensa que está mala.-

Durante el resto del día Felipe no trabaja; se dedica a molestar a Rodrigo y a tocar el pelo de Vanesa que se sienta delante de él...

Reflexionemos

¿Qué sentimientos proyecta Emilia hacia Felipe con lo que le dice al momento de pedirle la tarea?

¿Qué expectativas tiene Emilia con respecto al trabajo que Felipe puede hacer?

¿Cree que las expectativas que el maestro tiene sobre el trabajo de los niños o jóvenes ejercen influencia en lo que ellos pueden llegar a lograr?

¿Qué sentimientos y actitudes provocó en Felipe la interacción de la maestra?

Aprendamos del caso

La interacción que el educador establece con el educando debe contribuir al mejoramiento del trabajo y actitud de éste, en términos de incrementar su participación, consolidar su aprendizaje y contribuir al desarrollo de sentimientos de autoestima.

En el caso descrito, la actuación de Emilia con Felipe al solicitar su tarea, se establece una situación que puede tener efectos más destructivos que constructivos.

Las frases dichas por la maestra, y más aún las ideas y sentimientos que esas palabras proyectan, no apoyan en nada el mejoramiento de las tareas de Felipe, el cual ni siquiera tiene oportunidad de reivindicar algún fallo anterior mostrando su nuevo trabajo, para recibir sobre él observaciones específicas que le permitan corregir los errores que se le señalen.

Con todo ello se le resta al niño una oportunidad fundamental para consolidar aprendizajes y su autoestima queda lesionada.

Cuando el educador se refiere en forma frecuente al comportamiento negativo del niño, disminuyen las posibilidades de obtener actitudes positivas de éste.

El mensaje recibido por Felipe lo humilla y descalifica frente a sus compañeros cercanos. Es posible que Felipe se sienta rechazado, ya que su maestra enfatiza los aspectos negativos de su desempeño. Felipe se enoja y responde con una actitud desafiante. Este tipo de "juicios anticipados" del adulto, a menudo obligan al niño a buscar compensación para sus sentimientos de baja estima con la adopción de actitudes retadoras, que rectifiquen -aunque de forma inadecuada- su estima y prestigio: *"Soy valiente porque desafié a la maestra"*.

También es posible que detrás de la respuesta de Felipe se oculten sentimientos de inseguridad, debido a los cuales, decide no arriesgarse a presentar su tarea.

Las interacciones del educador deben diferenciar claramente la valoración por las personas de la valoración de sus acciones y no asignar a la persona las críticas hacia su trabajo.

Las frases dichas por Emilia, al pedirle la tarea a Emilio, proyectan rechazo y falta de aceptación hacia él. Ella pierde de vista la situación concreta y, de alguna manera, traslada la condición de deficiente, mala o equivocada, que puede tener la tarea, a la persona de Felipe, quien se convierte en una persona que *produce malas tareas*, en un incapaz de hacerlas bien.

Aceptación para el niño no significa aprobación incondicional de todo lo que éste haga. Esto negaría las posibilidades de ayudarlo a descubrir sus errores; sino apertura para considerar cada situación dentro de su contexto particular y hacer sentir al niño que se tiene confianza en sus posibilidades de cambio.

Las expectativas del educador sobre el trabajo del educando afectan de manera determinante las posibilidades de éxito de éste, influyen en su autoconcepto, en su motivación, en sus niveles de aspiración (hasta dónde puedo llegar) y finalmente en sus resultados.

Lamentablemente muchas veces somos los adultos quienes ponemos límites a las potencialidades de los niños o jóvenes a través de las expectativas que tenemos de ellos.

En el caso descrito, es evidente que Emilia tiene muy bajas expectativas sobre lo que Felipe es capaz de hacer en sus tareas. Es más, ella espera encontrar ese día en el cuaderno de Felipe, una tarea "tan mala como la de ayer".

Si Felipe se ve expuesto con frecuencia a este tipo de mensajes de parte de su maestra, posiblemente perderá la confianza en lo que él es capaz de hacer, su autoestima quedará lesionada y el trato injusto que se le brinda, aún cuando pueda estar aparentemente fundamentado en experiencias anteriores, reducirá ampliamente sus posibilidades de participar y obtener logros en sus actividades académicas. Todo ello

puede llevarlo a esperar poco de sí mismo y a plantearse metas muy bajas para su trabajo.

Las interacciones del educador, sus elogios y críticas, deben ser específicas. Las generalizaciones encasillan al educando y crean una situación de injusticia.

Aunque el caso no lo dice en forma explícita, de él se puede deducir claramente que Felipe ya había presentado a Emilia tareas deficientes. Debido a ello la maestra generaliza esta situación a todas las tareas de este alumno. Incluso en los elogios que coloca en los cuadernos de otros alumnos: *Muy Bueno, Excelente*, no es específica en lo aspectos que están bien.

Al actuar de esa forma, Emilia comete un error porque una generalización de esta índole constituye una descalificación de las posibilidades del trabajo de Felipe. Encasilla al niño y limita su superación.

Si en lugar de lo actuado, Emilia expresara expectativas positivas: *“Creo que tu tarea de hoy estará mejor que la de ayer”*. Y luego revisara la tarea de Felipe y le indicara de manera específica cuáles aspectos de su tarea están bien, cuáles deben mejorarse y, especialmente, cómo puede lograrlo, Felipe sentirá que le tratan con justicia, que confían en él, que le respetan y no perderá el respeto por sí mismo. La maestra, por su parte, tendrá mayores posibilidades de apoyarlo para que mejore.



b. Crítica y reflexión

Estudiemos otro caso.

“Usted es un revoltoso y un desconsiderado”

-¡Juan, vaya a su lugar! ¿Ya vamos a empezar con lo de siempre? ¡Usted es un revoltoso y un desconsiderado! ¡Vea lo que hizo!-

Durante la clase de matemática, Juan tropieza con la silla y riega el recipiente con agua que su compañera Liliana ha preparado para el estudio del litro y sus equivalencias, propuesto para ese día por el maestro Manuel.

Éste, visiblemente molesto por lo ocurrido, además de dirigir esas palabras en tono fuerte a Juan, lo toma de un brazo mientras lo regaña y lo lleva hasta su asiento, el cual

Juan había abandonado para pedir prestada una taza a su amigo Matías, con el fin de poder medir el agua también.

Mientras transcurre la actividad, Juan, con cara de angustia, permanece sentado en su silla. Sin embargo, dos veces se dirige a Fernando, su compañero de al lado para decirle:

-¡Qué injusto es el profe! Yo regué el agua sin querer, hoy sí tenía ganas de trabajar. La verdad, creo que el maestro Manuel no me quiere. Siempre me anda culpando.-

Después de lo sucedido, Juan no realiza ninguna medición porque no tiene los materiales completos para efectuarlas, no solicita ayuda a ninguno de sus compañeros, ni a su maestro.

Reflexionemos

¿Qué problemas observamos en la actuación de Manuel?

¿Qué consecuencias puede provocar este tipo de interacciones?

Aprendamos del caso

Las críticas del educador deben dirigirse a los hechos o actuaciones del educando y no a su persona.

El maestro reprende a Juan y sus palabras se dirigen al niño, calificándolo de revoltoso y desconsiderado. No se dirigen al hecho de que regó el agua de una alumna. El maestro no evaluó lo sucedido, ni analizó las circunstancias que rodearon al hecho; juzgó de inmediato a la persona de Juan.

Manuel no se preguntó: ¿Por qué se regó el agua? ¿Fue intencional o por descuido?, ¿Qué estaba haciendo Juan de pie?, ¿Qué actitud asumió Juan y cuál Liliana luego de lo ocurrido?

El análisis de estos elementos podría ayudar al maestro, y en especial a los niños y jóvenes, a comprender mejor lo ocurrido y actuar congruentemente frente a un accidente o frente a un acto deliberado.

Aún cuando el acto hubiese sido intencional, el maestro no debió etiquetar y calificar a Juan de revoltoso y desconsiderado. Ante esta interacción es poco lo que el estudiante puede hacer. Las palabras del maestro son definitivas, generalizan, se refieren a su persona y no a la actuación; tienen la categoría casi de sentencia final. No le permiten reflexionar y menos corregir su comportamiento.

Si el derrame del agua del recipiente de Liliana fue un accidente, aún cuando pudo haber mediado descuido de parte de Juan y hasta de la misma Liliana, la actuación de Manuel resulta injusta e inadecuada.

Un “reguero de agua” que, aparentemente, fue motivado por el interés de Juan de obtener una taza para medir agua, lo hizo acreedor de los calificativos de revoltoso y desconsiderado. Unida a esta calificación, la frase “ya vamos a empezar con lo de siempre”, dicha por Manuel, expresan a Juan las ideas y expectativas que el maestro tiene de él.

En esta situación, los niños o jóvenes pueden estar aprendiendo a aceptar la injusticia y a no buscar soluciones positivas frente a los conflictos.

Las actuaciones del educador deben propiciar que los educandos reflexionen, expresen sus puntos de vista y busquen soluciones a los conflictos que se dan, facilitando el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

La reacción del maestro Manuel no permitió promover la reflexión en los educandos preguntándoles, por ejemplo: ¿Qué pasó? ¿Por qué? ¿Cómo puede solucionarse? ¿Cómo puede evitarse? A fin de que expresen sus puntos de vista y sean ellos quienes establezcan pautas y acciones concretas para que un hecho similar no ocurra de nuevo.

La actuación del educador no le permitió a Juan considerar a Liliana, la compañera afectada por su acción, ni tampoco intentar reparar el hecho limpiando y llenando de nuevo el recipiente de ella con agua.

La reflexión por parte de los educandos respecto a la prevención de actos no deseados, la consideración hacia los compañeros afectados por sus acciones y la reparación de algún perjuicio, son condiciones que debe propiciar el educador con sus interacciones, especialmente en forma de preguntas. De esta forma logrará mejorar las relaciones en el aula y fomentar valores positivos para la convivencia.

c. La interacción entre educandos, colaboración entre pares

**¡Mañana no se me sienta con Carla!
¡Deje de hablar ya!**

Son las 9 de la mañana. Carla y Roberto están sentados uno al lado del otro. Él es uno de los jóvenes más aventajados; ella, una de las más rezagadas de la clase.

En la pizarra, la maestra explica la resolución de un caso de factorización. Rápidamente Roberto corrobora que su tarea está bien realizada y que la de Carla no.

-¿No entiendes este ejercicio? – le pregunta Roberto con una expresión en la que manifiesta la intención de ayudarla.

- ¡No sé, no acabo de comprender! - susurra Carla tímidamente y encoge los hombros en actitud de abandono.

Él se inclina sobre el cuaderno de Carla, revisa el trabajo y se dispone a explicarle el proceso para resolver el caso, cuando la maestra lo interrumpe y, con tono severo, desde adelante, exclama:

- ¡Roberto, qué le pasa hoy! ¡Usted siempre se porta bien! ¡Deje de hablar ya! ¡Mañana no se me sienta con Carla!

Ambos jóvenes se acomodaron en su asiento e interrumpieron su conversación.

Reflexionemos

¿Por qué la maestra interrumpe a Roberto y Carla?

¿Qué ideas puede que tenga la maestra para hacerlo?

¿Qué consecuencias puede provocar este tipo de actitudes de la maestra en los educandos?

Aprendamos del caso

Las interacciones entre los educandos en el aula no tienen por qué ser vistas como interferencias. Debemos darnos tiempo para comprender los propósitos de éstas antes de juzgarlas.

Aparentemente el azar -no su maestra- unió esa mañana a Carla y a Roberto porque en esta clase cada día se puede tener un lugar diferente. La colaboración y el desarrollo de valores que supone un trabajo cooperativo no son aspectos de los cuales la maestra parezca percatarse. Se inhiben, más bien, las posibilidades de cooperación en las que un niño ayuda a otro en el aprendizaje, pues se parte de que las interacciones de los niños entre sí conducen a la indisciplina del grupo y se cree que siempre ocurren sobre aspectos “ajenos al aprendizaje”. Como si aprender a compartir no fuera uno de los aprendizajes más importantes.

En el caso presentado se observa una concepción del trabajo de la escuela como favorecedor del individualismo, con niños callados y centrados en el maestro como fuente de saber y de enseñanza.

Pareciera que cuanto más silenciosa, mejor funciona la clase. Siendo así, bajo este concepto, la maestra ni siquiera se plantea que la interacción entre Carla y Roberto pueda ser otra cosa que indisciplina.

La clase no es un espacio, según este ejemplo, en el que haya oportunidad para la expresión de los asuntos personales. Por su desconocimiento la maestra hace un uso inadecuado del control y del poder.

La idea de que cualquier interacción verbal entre los niños es una interferencia, restringe las posibilidades del ambiente educativo. Es necesario establecer espacios que permitan a los estudiantes ayudarse, respetando los ritmos individuales y fomentando la cooperación.

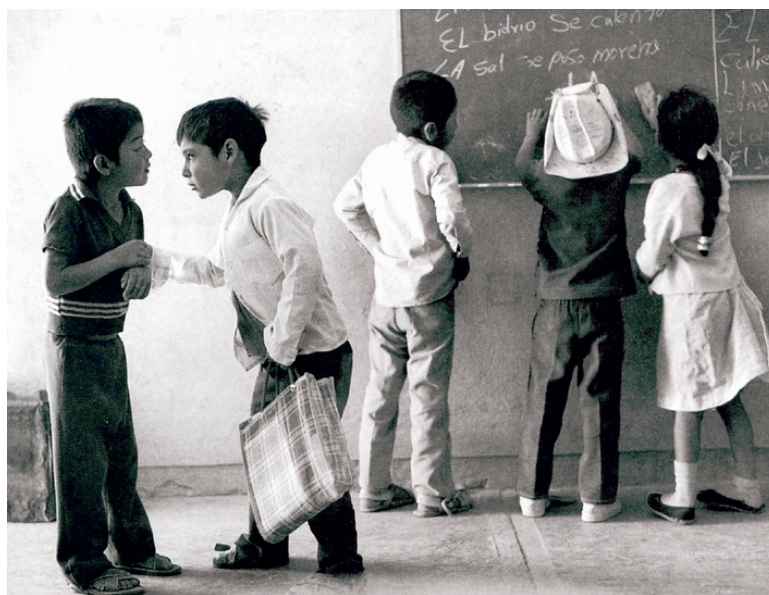
La maestra debe darse tiempo para conocer los propósitos de las interacciones de los niños, antes de hacer juicios e intervenir censurándolas.

Un trato más personal de la maestra, la revisión de sus propios prejuicios y desplazarse por la clase con el propósito de acercarse a los niños, son acciones que favorecerían este conocimiento y una atención más individualizada.

En sus interacciones, el educando puede ser facilitador del proceso de aprendizaje de otros educandos y del educador.

En la situación de aula presentada, se le niega a Roberto su 'rol' de facilitador del proceso de aprendizaje para otros niños.

Las posibilidades de un trabajo *entre pares*, se desaprovechan. Diversas investigaciones han demostrado que las explicaciones entre personas de la misma edad y/o nivel de experiencia (a quienes se llama pares) resulta, a veces, mucho más clara y útil para desarrollar aprendizajes que las del *experto*, debido a que entre pares se hace uso del mismo *lenguaje* sociocultural y que algunos prejuicios se desvanecen.



La ayuda mutua por medio de esfuerzos comunes muchas veces no se incorpora al quehacer escolar y se desconoce que compartir esfuerzos sirve para que el estudiante ayude a los demás y, al mismo tiempo, se ayude y aprenda mejor. Roberto podría sacar tanto provecho de la experiencia de explicar, como Carla de la explicación que recibía.

Las oportunidades que se derivan, al promover interacciones educativas entre los educandos, son ilimitadas: facilitar un ambiente en el que la maestra pueda apoyarse en otros niños, en el que los alumnos experimenten enseñando con sus propios procesos a sus compañeros, y en el que los niños incorporen, en prácticas concretas, valores tales como la solidaridad y la aceptación de las diferencias, entre otras.

Las interacciones del educador son determinantes en la actitud cooperativa de los alumnos.

Al respecto, reflexionemos sobre el siguiente pensamiento: Los maestros que no permiten al grupo tomar la palabra, que establecen solamente metas individuales, que no dejan a los alumnos participar abiertamente en la fijación de las reglas del aula y que no soportan el movimiento moderado en el salón, difícilmente tendrán alumnos que adquieran la capacidad de cooperación." (Good y Brophy, 1983: 241).

Es evidente que la conducta de la maestra del caso no favorece una actitud cooperativa en sus alumnos, más bien la obstaculiza y la desconoce. La meta que se plantea es el trabajo individual.

Si el maestro quisiera incentivar un trabajo cooperativo debería organizar un ambiente de aula en el que la disposición del mobiliario favorezca la interacción entre los niños y en el que se viva una participación más abierta y flexible. Debería hacer ajustes que conduzcan a un clima de confianza y respeto, donde lo importante no es sólo el contenido programático sino el aprendizaje y el diálogo sobre las destrezas sociales necesarias para la colaboración, responsabilidad asumida, la solidaridad, la distribución de "roles", etc. La experiencia de cooperación debe ser vivida y discutida en el aula para ajustarla, mejorarla y crecer en ella.

Si bien muchas veces el tamaño de las aulas no favorece esto, sí es posible crear un ambiente que lo propicie.

d. Dependencia y autonomía

Maestra, ¿de qué color pinto el mapa?

En una de las aulas del Colegio "La Salle", Mariana, la maestra, presenta un mapa del continente americano a los niños, con el propósito de que ellos identifiquen las diferentes partes del continente y, específicamente, ubiquen a Nicaragua.

La maestra pide a los niños que indiquen en dónde está ese país, pintándolo en su mapa el territorio que le corresponde.

Los niños lucen contentos y dispuestos a trabajar en sus mapas.

Martín, un niño que estaba observando cómo las semillas de frijol, que él trajo al aula para su proyecto de Ciencias, comenzaban a germinar; pregunta a la maestra:

- Señor, ¿qué hay que hacer?

Mariana, visiblemente molesta le responde:

- ¿Cómo, qué hay que hacer?, ¡usted no pone atención!

- No, Señor,- responde Martín - yo estaba viendo las semillas de frijol que traje. ¡Ya le van a salir matitas!

- Bueno, Martín, -replica la maestra- estamos en Estudios Sociales y no en Ciencias. La orden es pintar el territorio de Nicaragua, en el mapa que les di.

Martín asiente con un movimiento de cabeza y se dispone a pintar el mapa.

Ángela, una niña ansiosa por comenzar su trabajo pregunta:

- ¿De qué color pinto el mapa?

La maestra, atendiendo a su pregunta la contesta:

- Píntemelo de un verde suavecito.

Sin poner en tela de duda lo dicho por la maestra, Ángela busca un lápiz de color verde claro y colorea el mapa.

Martín se alista para pintar. Toma un lápiz color rojo marrón y, afanosamente, comienza a colorear.

Luego de unos minutos, la maestra, quien se había sentado en la silla de su escritorio mientras los niños trabajaban, se pone de pie y les indica que la actividad debe terminar y que ella va a pasar revisando los trabajos.

Martín sigue coloreando el mapa con mucho entusiasmo, no escucha la orden de la maestra y ella en tono de regaño le dice:

- ¡Martín, Martín, usted está pinte y pinte y no pone atención. ¡Dije que terminaran ya el trabajo!

Martín da un salto en su pupitre, levanta la cabeza y muestra orgullosamente su mapa a la maestra y dice:

- ¡Mire qué bonito me quedó el mapa! y la maestra Mariana, llevándose la mano a la boca exclama:
- ¡Ah!, pero, ¿por qué usó un color tan fuerte, Martín? ¿Por qué no lo pintó de un color verde suavcito?
- ¡Pero señó, hay tierra colorada! - contestó Martín.

Reflexionemos

¿Qué actitudes de la maestra considera debieran modificarse?

¿Cree que la maestra es orientadora, autoritaria o motivadora, según la expresión que utilizó: "Bueno Martín, estamos en Estudios Sociales y no en Ciencias. La orden es pintar el territorio de Nicaragua Rica, en el mapa que les di".

¿Qué hubiera hecho usted, en esta circunstancia, para apoyar una expresión de autonomía en el niño (su interés por las ciencias) y a la vez orientar el trabajo que era pertinente en ese momento?

En la pregunta: ¿De qué color pinto el mapa? de Ángela a la maestra, ¿se evidencia una relación de dependencia o independencia? Examine la expresión "... píntemelo de un verde suavcito".



Aprendamos del caso

La forma en que el educador interacciona con los educandos y organiza el trabajo, genera actitudes de dependencia o autonomía en ellos.

En las expresiones de la maestra: "Bueno, Martín estamos en Estudios Sociales y no en Ciencias. La orden es pintar el territorio de Nicaragua", se observa un uso del lenguaje que tiene como fin una conducción rígida y de control en el proceso de aprendizaje.

En esta clase se conduce el proceso por medio de órdenes que se conciben como tales y no se discuten. El énfasis en el cumplimiento de éstas lleva a Mariana a tratar la intervención de Martín acerca de las semillas de frijol que germinan, como interferencia, en vez de apreciar su iniciativa en un tema que, si bien no es el de esa actividad, resulta pertinente a los intereses educativos del niño.

Un clima que propicia el acatamiento de órdenes y donde no se acogen las iniciativas de los niños promueve su dependencia hacia el maestro y resta posibilidades para asumir actitudes autónomas y creativas.

Dar varias posibilidades para la realización del trabajo propicia la toma de decisiones por parte del educando y promueve su autonomía.

En el evento en donde Martín "muestra orgullosamente" el mapa a la maestra y ella en un gesto de sorpresa exclama: "¡Ah!, pero, ¿por qué usó un color tan fuerte Martín?, ¿Por qué no lo pintó de un verde suavecito?", se desaprueba la iniciativa del niño de pintar el territorio de un rojo marrón. Decisión que el niño fundamentó en un criterio válido, que denota en su expresión "¡Pero señor, hay tierra colorada!".

Se observa, entonces, la falta de apertura de la maestra para conocer el criterio empleado por Martín al realizar su trabajo. Ello podría conducir a que el niño no desee tomar más riesgos de manifestar su creatividad en el futuro, y se pliegue a una situación, en donde su trabajo es consultado continuamente con la maestra, para verificar si éste llena o no sus expectativas, lo cual crearía gran dependencia del niño hacia la maestra.

Se observa en el caso cómo Ángela, al comenzar su trabajo, debe decidir el color con el cual pintará el mapa. La niña no se detiene a pensar en ello, sino que consulta a la maestra sobre el asunto y dice "¿De qué color pinto el mapa?" La maestra, sin dudar un momento, contesta "Píntemelo de un verde suavecito". La niña satisfecha porque se le resolvió el problema, se dedica a pintar el mapa. Ángela cumple con su trabajo en función de llenar las expectativas de la maestra.

La niña no cuestionó el mandato de su maestra y se dedicó a pintar el mapa para cumplir con la tarea señalada, en una actitud de dependencia, favorecida por las acciones de la docente. Hubiera sido más formativo que la maestra preguntara a la niña su opinión y acerca de posibles criterios con los cuales resolver el problema del color del mapa. Martín, por su lado, decide pintar el mapa de un rojo marrón, porque ha observado que hay "tierra colorada". Esta decisión provoca asombro en la maestra Mariana, quien no fue capaz de aceptar alternativas diferentes a su idea de que el mapa debía pintarse "de un verde suavecito".

Aunque este ejemplo puede resultar un tanto exagerado, en las aulas ocurren muchas situaciones en las que se niega al educando la posibilidad de resolver problemas de manera divergente a la establecida por el educador o por el libro de texto.

Una posición flexible por parte del educador que tome en cuenta las diferencias individuales entre los educandos, conduce a la creación de un clima de confianza y de respeto por el trabajo que producen. Esto contribuye a la formación de actitudes autónomas.

"¡Martín, Martín, usted está pinte y pinte y no pone atención! ¡Dije que terminaran ya el trabajo!"

En esta interacción, nuevamente, se manifiesta la falta de flexibilidad y de consideración hacia las características individuales de los niños, quienes muestran diferentes ritmos para llevar a cabo las actividades de aprendizaje.

Si bien es cierto que Mariana tiene que establecer límites para la conclusión de las diferentes actividades de aprendizaje planeadas, es importante que permita a los niños la satisfacción de finalizar la tarea que les asignó. Ello les proporciona una sensación de logro, la cual, les produce seguridad y les estimula la iniciativa para emprender otras tareas en forma autónoma y exitosa.

Para que el educador promueva este ambiente de autonomía en el aula, es importante que él ofrezca alternativas de aprendizaje a los niños que terminan sus trabajos más rápidamente, de manera que aquellos más lentos o detallistas, también puedan cumplir con sus tareas.

La apertura y flexibilidad para analizar el trabajo del educando y la búsqueda de conexiones que éste establece entre sus experiencias y el trabajo propuesto, ayuda al educador en el proceso de aceptar respuestas divergentes.

En este caso, ante la indicación de la maestra de pintar el mapa se presentan dos respuestas:

La de Ángela, que solicita instrucciones sobre el color y se atiene a ellas (pinta verde el mapa) y la de Martín, quien busca su propio criterio y lo utiliza para resolver el asunto del color en la tarea propuesta.

Para la respuesta que se apega a sus indicaciones o sea, la respuesta convergente, la maestra manifiesta aceptación; por el contrario, rechaza la que es divergente con respecto a su criterio.

En ningún momento la maestra promueve que los niños reflexionen respecto a qué colores pueden ser adecuados para pintar el mapa y por qué.

Martín conecta su experiencia de aula con la realidad que lo circunda "hay tierra colorada"; pero esta conexión no es tomada en cuenta por la maestra para aprovecharla como experiencia de razonamiento y aprendizaje.

Al aceptar sólo una respuesta como válida y posible, y de alguna forma rechazar la que resulta de la naturaleza observadora, creativa e inquieta del niño, se pierde la oportunidad para promover seguridad, creatividad y autonomía en el comportamiento y aprendizaje.

e. Otras recomendaciones a tomar en cuenta

Describir en lugar de juzgar

En varias oportunidades, en este módulo, se ha señalado lo importante que es en la interacción tratar de dirigirse a la situación sin emitir juicios sobre la persona del niño. Carballo de Hernández (1983:53) se refiere a la acción que debe asumir el educador al respecto para “responder en forma refleja-descriptiva”. Según esta autora:

“El educador responde en forma refleja cuando al comunicarse con el educando utiliza un lenguaje que no culpa, no evalúa, no juzga la personalidad ni el carácter de este, simplemente se dirige a la situación reflejándola descriptivamente”.

Esto ayuda a que los niños, niñas y jóvenes capten con mayor claridad lo que viven y los sentimientos que estas vivencias le producen. La autora indicada nos presenta la siguiente conversación para ilustrar la forma de contestar con respuesta refleja-descriptiva:

Eduardo (de 11 años de edad): *No voy a jugar más con el equipo. Esta noche no iré al entrenamiento.*

Padre: *Veo que esta noche no deseas jugar fútbol.*

Eduardo: *¡Claro que no! Parece que nunca puedo hacer las cosas bien. En el último juego fallé un gol y perdimos.*

Padre: *Me parece que estás molesto por haber fallado esa pelota.*

Eduardo: *¡Seguro! Nos costó el juego. Creo que ya no me quieren más en el equipo.*

Padre: *¿Temes que no quieran que juegues más debido a esa falla?*

Eduardo: *Bueno, no soy el único que ha cometido errores.*

Padre: *Por otra parte, tú mismo sabes que otros niños que han cometido errores todavía permanecen en el equipo.*

Eduardo: *Sí. Creo que puedo probar una vez más. Tal vez pueda hacerlo mejor.*

El educador puede utilizar frases descriptivas, como las que utilizó el papá del ejemplo anterior, para contribuir de esa forma a que el alumno se sienta libre, comprendido y aceptado. Este tipo de interacción que no juzga, sino que tiene un sentido descriptivo, ayuda al alumno a ver más claramente las situaciones y a encontrar por sí mismo alguna solución.

Animar en lugar de regañar

Invitar al niño a la superación debe ser una de las metas de la interacción del maestro con el educando. Brophy y otros (1980:306) señalan:

“... los maestros deben tratar a sus alumnos como si ya fuesen la clase de persona que quieren que sean o por lo menos reconocer que se esfuerzan por alcanzar ese ideal”..

Frases con el propósito de animar en lugar de solo regañar serían:

- Fernando, este microscopio puede romperse, debes aplicar al usarlo, un cuidado similar al que pusiste al utilizar el cronómetro del profesor de educación física en nuestras competencias.
- Patricio, te has superado mucho en el trato con tus compañeros, debes manejar mejor tus relaciones con Marcela. ¿No crees que sus actitudes, a veces negativas, son comprensibles debido al accidente reciente que sufrió?

Es importante dirigirse a los alumnos como personas provistas de responsabilidad, capaces de mostrar responsabilidad en lo sucesivo. La retroalimentación que anima, en lugar de sólo reprender, proporciona una orientación positiva ya que supone que la actitud del alumno puede mejorar.

Estimular en lugar de ignorar

El educador enfrenta una multiplicidad de tareas tal, que es fácil que ignore una serie de situaciones de carácter neutro o de índole positiva.

Esto debe evitarse, ya que es muy importante aprovechar las ocasiones que dan oportunidad para estimular a los educandos.

Pocos elementos resultan más motivadores para la superación genuina del individuo, que la recepción de estímulos justos y oportunos.

Por ello, si se desea que la interacción favorezca la motivación, es importante reforzar el comportamiento positivo con reconocimiento en voz alta:

- Te agradezco que regaras las plantas del aula ayer.
- Fue muy útil la ayuda que prestaste a tu compañera Ileana, pues como ella faltó el martes no tenía los materiales para trabajar.

Inducir a la reflexión en lugar de ordenar

La interacción, por parte del educador, que da elementos para que el niño piense, permite su participación, la comprensión de los aciertos y errores concernientes a su trabajo o a su actitud y la interiorización de las normas para la convivencia positiva.

De acuerdo con el criterio de diferentes psicólogos, la mayoría de las respuestas autocráticas son ineficaces, (Johnson y otros 1986). Aunque en algunas oportunidades producen un acatamiento aparente, con frecuencia propician rebeldía, deseo de venganza, falta de autodisciplina y deseo de hacer trampa.

Un ejemplo de una respuesta autocrática lo encontramos en el maestro que responde a la reiterada indisciplina de sus alumnos con un deseo de enfatizar el poder de autoridad personal e indica: ¡Deben cumplir mis órdenes porque yo lo digo y aquí yo soy el maestro!

En lugar de utilizar frases parecidas a la anterior, el educador debe procurar inducir a la reflexión a sus estudiantes, por medio de preguntas o casos hipotéticos.

Esta reflexión que se induce puede adquirir varios sentidos, de acuerdo con la situación comunicativa en la cual se inserta:

- Acerca de las consecuencias lógicas de nuestras acciones.
- Acerca de cómo se afecta a otros con nuestros actos.
- Que conduzca a la exploración de alternativas.
- Que promueva la comprensión y toma de conciencia de nuestros aciertos y nuestros errores en el trabajo académico.

Un ejemplo de este último aspecto puede apreciarse en la retroalimentación que el maestro brinda a su alumno en la interacción siguiente:

Jacinto, un niño de segundo grado, le dice al maestro: -Maestro, mire mi proyecto de la comunidad.-

Maestro: -¡Qué interesante la forma como confeccionaste los árboles! Se ven muy bonitos. En cuanto a la totalidad del proyecto, ¿Estás satisfecho con tu trabajo? ¿Lo consideras completo?

De esta interacción del docente puede inferirse que el maestro nota algunos faltantes en la maqueta sobre la comunidad que realiza Jacinto, pero en lugar de dar una orden para que ésta sea completada le dirige al niño algunas preguntas para que él reflexione sobre esto y sea la respuesta a su propia reflexión la que lo conduzca a completarla.

Habrán en el proceso educativo múltiples oportunidades para que el educador aplique este tipo de interacciones que llevan al educando a reflexionar y razonar por sí mismo. No dudemos en hacerlas si deseamos mejorar la motivación de nuestros estudiantes y apoyarles a desarrollar su *capacidad de pensar*.

Confiar en lugar de desconfiar

Confiar es creer, esperar lo bueno, en lugar de encasillar en lo malo.

La interacción que proyecta desconfianza desmotiva, rompe el diálogo y promueve en el educando expectativas bajas de sí mismo.

En cambio, los mensajes del educador que proyectan confianza, comprometen, promueven responsabilidad y autonomía favorecen la superación.

Un ejemplo de una interacción que proyecta confianza lo encontramos en la retroalimentación que la maestra Cecilia brindó a Carlitos, un alumno de primer grado que trajo un conejo a su aula:

-¡Qué lindo tu conejo Carlitos!! Su jaula es muy segura. Creo que lo podemos tener de visita por unos días en nuestra aula. Como decías que estás encargado de cuidarlo en tu casa, me parece que lo podés hacer aquí también, con la ayuda de algunos compañeros. ¿Te gustaría? Tenemos que conversar sobre esto, para planear cómo podemos hacerlo.

Otro mensaje de este mismo tipo dirige Alberto a la alumna que dice haber olvidado el cuaderno con la tarea de Ciencias en su casa:

Viviana: -Maestro, se me olvidó el cuaderno de tareas.-

Alberto: -Viviana, creo que me estás diciendo la verdad. Con esta tarea me interesaba saber cómo les ha ido con su proyecto de Ciencias. ¿Me podés decir cuántos centímetros ha crecido tu matita este mes?

Viviana: -Uno y medio-

Alberto: -¡Qué bien! ¿Tuviste alguna dificultad en elaborar el gráfico de barras para presentar la información sobre el crecimiento de tu planta?-

Viviana: -Al principio sí, pero le pedí ayuda a mi hermano y por fin lo pude hacer. Pinté las barras de diferentes colores, yo creo que me quedó bonito.-

Alberto: -Es una lástima que se te olvidara el cuaderno. Pero creo que mañana podré revisarlo.-

En ambas situaciones (la del conejo y la del cuaderno olvidado) el educador envía mensajes a los educandos en los que deja ver que confía en ellos.

En la primera situación indica que no es problema tener al conejo de visita, porque piensa que el niño es capaz de cuidarlo.

En el segundo caso, si bien el maestro busca con sus preguntas evidencias del cumplimiento de la tarea por parte de su alumna, en el trato que le brinda denota confianza en ella.

Muchos educadores no actuamos así. Ante la misma situación es frecuente suponer que la palabra del niño carece de credibilidad, algunos intentarán que el padre de familia se acerque a la escuela para asegurar que su hijo sí cumplió la tarea y nada más olvidó el cuaderno.

Confiar en lugar de desconfiar es otra de las premisas básicas que debe tener en cuenta el docente, si desea interactuar favoreciendo el crecimiento de las personas.

Aceptar en lugar de rechazar

La mayoría de las frases que se han presentado como alternativas, representan actitudes que puede adoptar el educador en su interacción. En estos dos últimos apartados las palabras que se oponen: "confiar en lugar de desconfiar" y "acceptar en lugar de rechazar", más bien representan actitudes del docente que se traducen en la retroalimentación que brinda.

La aceptación es una noción global dirigida hacia la persona del niño y no hacia todos sus actos, como se explicó anteriormente. Recordemos que la aceptación para el niño no significa aprobación incondicional de todo lo que hace; sino apertura para considerar cada situación dentro de su contexto particular, y con ello, hacer sentir al niño que se tiene confianza en sus posibilidades de mejorar.

La aceptación del educando puede evidenciarse en la interacción por medio de la adopción de algunas de las actitudes citadas en los apartados anteriores: "describir en lugar de juzgar", "animar en lugar de regañar", "estimular en lugar de ignorar", "inducir a la reflexión en lugar de ordenar".

Ejemplos de interacción en la cual se evidencia que el educador acepta al educando son los siguientes:

- *No me parece correcto lo que has hecho, pero sin embargo te aprecio y confío en que te vuelvas cada vez más responsable e independiente.*
- *No tenés que ser perfecto, pero se hace necesario tener evidencias de tu esfuerzo y de tu deseo a mejorar.*

Debemos recordar que el tono y el manejo de nuestra voz es importante para proyectar aceptación, ya que ciertos tonos comunican respeto y buena voluntad.

Adoptemos actitudes de aceptación y de confianza con respecto a nuestros alumnos y alumnas y utilicemos formas de interacción que les brinden evidencias de que los aceptamos y son dignos de nuestra confianza, para que podamos de esta forma, contribuir a su crecimiento como personas.

f. ¿Cómo aprovechar estos casos y consejos?

Es muy importante que las y los educadores reflexionemos sobre nuestras interacciones con las y los educandos. Posiblemente no actuemos como los educadores de los primeros casos revisados (reales, aunque especialmente negativos para facilitar el análisis). Seguramente promovemos interacciones positivas y constructivas a menudo (como los últimos ejemplos presentados). Sin embargo, las personas sabias son quienes tienen la capacidad de aprovechar cualquier oportunidad para ser mejores.

Podemos preguntarnos, con sinceridad y honestidad, si algunas veces cometemos los errores mencionados, u otros similares, o si aún cuando no actuemos así tampoco hacemos lo más conveniente. Debemos preguntarnos: ¿De qué forma estos casos y sus consideraciones me pueden ayudar a ser mejor persona, a mejorar mi interacción con los estudiantes?

Ejercicios para practicar

Para ahondar en la reflexión, le proponemos algunos ejercicios orientados a buscar soluciones a problemas tomados de investigaciones en el aula. Usted debe determinar, para cada caso, los elementos inconvenientes en las interacciones y proponer una o varias frases que sean más adecuadas. Observe los primeros dos ejemplos:

Ejemplo 1

Contexto de la interacción	Alfredo le pega a su compañero Luis. El agredido acusa al agresor. La maestra responde.
Actuación inconveniente	¡Qué niño tan violento! Usted es un abusivo. Ya le enseñaré yo que no le vuelva a pegar a nadie. Castigo.
Elementos inconvenientes de la interacción	Se censura al niño y no su actuación. No se analiza la situación. Se amenaza al niño. No se promueve la reflexión para que el hecho no vuelva a ocurrir, ni se analizan las consecuencias.
Frases y acciones propuestas para mejorar la interacción	Alfredo, siéntate en esta silla por unos minutos. Cuando estés más calmado hablaremos de esto. Ya sabes que golpear a otros no es permitido en la escuela. ¿Qué fue lo que ocurrió?, ¿Por qué? ¿Cómo te sentirías si un compañero te golpeará? ¿Cómo crees que se siente Luis? ¿Qué podemos hacer para resolver el problema y evitar que vuelva a ocurrir?

Ejemplo 2

Contexto de la interacción	El maestro entrega a David su examen de matemática con una calificación muy baja.
Actuación inconveniente	Otra vez David, siempre sacando malas notas. Ya estoy cansado de tus notas mediocres.
Elementos inconvenientes de la interacción	Se censura al niño y no su actuación. No se ofrecen criterios sobre aspectos específicos. No se abre el diálogo para escuchar el punto de vista del niño. Se expresa rechazo por el niño.
Frases y acciones propuestas para mejorar la interacción	David, nuevamente tuviste dificultad con la resolución de estos problemas (indicar cuáles) Seguro te sentís mal, yo entiendo. ¿Por qué crees que pasó esto? ¿En qué te equivocaste? Puedes mejorar, tienes muchas capacidades, te podemos ayudar con explicaciones y ejercicios, pero, ¿qué piensas que tú debes hacer?

Nota: Le sugerimos hacer los ejercicios en su Texto Paralelo para tener suficiente espacio. Indique únicamente el número de ejercicio y a qué corresponde su respuesta (elementos inconvenientes o frases y acciones propuestas).

Ejercicio 1

Contexto de la interacción	Marcela deja escapar una mariposa de la bolsa plástica en la que guardan los niños de cuarto grado los especímenes recolectados para la clase de ciencias. El maestro llama la atención a Marcela.
Actuación inconveniente	¡Usted es una desobediente! Abrió la bolsa donde guardamos los insectos y por su culpa, su grupo no va a poder completar el trabajo.
Elementos inconvenientes de la interacción	
Frases y acciones propuestas para mejorar la interacción	

Ejercicio 2

Contexto de la interacción	Carlos se equivoca al construir un cubo en la clase de geometría. Su maestra de sexto grado le dice:
Actuación inconveniente	¿Qué es lo que pasa Carlos? ¿No puede hacer una cosa bien?
Elementos inconvenientes de la interacción	
Frases y acciones propuestas para mejorar la interacción	

Ejercicio 3

Contexto de la interacción	Olga pierde un libro que su maestro le prestó para una tarea de Estudios Sociales. El maestro la regaña.
Actuación inconveniente	Olga, sos una irresponsable. Ya te lo dije el otro día, siempre vas a ser una desordenada.
Elementos inconvenientes de la interacción	
Frases y acciones propuestas para mejorar la interacción	

Ejercicio 4

Contexto de la interacción	Miriam llora durante el recreo. Su maestra de 2º de secundaria la interroga y se da cuenta que Carla, otra de sus alumnas, ha sido indiscreta respecto a confidencias que Miriam le hizo. La maestra llama la atención a Carla.
Actuación inconveniente	¡Qué malintencionada es usted Carla! ¡Usted es una hipócrita! ¿No le da vergüenza? Hizo llorar a Miriam que es su mejor amiga.
Elementos inconvenientes de la interacción	
Frases y acciones propuestas para mejorar la interacción	

Resumen de las sugerencias presentadas y algunas complementarias

- La interacción que el educador establece con el educando debe contribuir al mejoramiento del trabajo y actitud de éste, en términos de incrementar su participación, consolidar su aprendizaje y contribuir al desarrollo de sentimientos de autoestima.
- Cuando el educador se refiere en forma frecuente al comportamiento negativo del niño, de la niña o de los jóvenes disminuyen las posibilidades de obtener actitudes positivas de éste.
- Las interacciones del educador deben diferenciar claramente la valoración por las personas de la valoración de sus acciones y no asignar a la persona las críticas hacia su trabajo.
- Las expectativas del educador sobre el trabajo de las y los educandos afectan de manera determinante en las posibilidades de éxito de éste, influyen en su autoconcepto,

en su motivación, en sus niveles de aspiración (hasta dónde puedo llegar) y finalmente en sus resultados.

- Las interacciones del educador, sus elogios y críticas, deben ser específicas. Las generalizaciones encasillan al educando y crean una situación de injusticia.
- Las críticas del educador deben dirigirse a los hechos o a las actuaciones de las y los educandos y no a sus personas.
- Las actuaciones del educador deben propiciar que los educandos reflexionen, expresen sus puntos de vista y busquen soluciones a los conflictos que se dan, facilitando el mejoramiento de las relaciones interpersonales.
- Las interacciones entre los educandos en el aula no tienen por qué ser vistas como interferencias. Debemos darnos tiempo para comprender los propósitos de éstas antes de juzgarlas.
- En sus interacciones, el educando puede ser facilitador del proceso de aprendizaje de otros educandos y del educador.
- Las interacciones del educador son determinantes en la actitud cooperativa de los alumnos.
- La forma en que el educador interacciona con los educandos y organiza el trabajo, genera actitudes de dependencia o autonomía en ellos.
- Dar varias posibilidades para la realización del trabajo propicia la toma de decisiones por parte del educando y promueve su autonomía.
- Una posición flexible por parte del educador que tome en cuenta las diferencias individuales entre los educandos, conduce a la creación de un clima de confianza y de respeto por el trabajo que producen. Esto contribuye a la formación de actitudes autónomas.
- La apertura y flexibilidad para analizar el trabajo del educando y la búsqueda de conexiones que éste establece entre sus experiencias y el trabajo propuesto, ayuda al educador en el proceso de aceptar respuestas divergentes.
- Describir en lugar de juzgar.
- Animar en lugar de regañar.
- Estimular en lugar de ignorar.

- Inducir a la reflexión en lugar de ordenar.
- Confiar en lugar de desconfiar.
- Aceptar en lugar de rechazar.
- Ofrecer oportunidades para experimentar sentimientos de éxito, partiendo de sus habilidades.
- Facilitar procedimientos y criterios a los educandos para que puedan evaluar su trabajo y sus actitudes.
- Evitar hacer competencias y comparaciones destructivas. Es importante alentar a las y los alumnos a competir con sus propios niveles de rendimiento previo.
- Ayudar a percibir que tenemos derecho a equivocarnos y que los errores pueden ser oportunidades para aprender.
- Generar situaciones que los lleven a razonar, discutir, experimentar y resolver cuestiones relacionadas con el conocimiento y las relaciones interpersonales.
- Reconocer que las y los educandos tienen diferentes personalidades y que no todas serán compatibles con la forma de ser del maestro o maestra. El reto debe ser el de generar un ambiente de respeto y confianza para todos los miembros del grupo con el que se esté trabajando.
- Ayudar a los educandos a considerar el punto de vista de los demás.

4.3 Autoentrevista para educadores

Basado en el texto de García Lizano, *Et al.* (1994)

Con esta autoentrevista le proponemos que se interrogue a usted mismo, con el propósito de que pueda profundizar en el conocimiento, análisis y mejoramiento de las interacciones que se dan en los espacios educativos donde participa como educador o educadora.

Le recomendamos tomar suficiente tiempo para hacerse su autoentrevista. Las respuestas que formule son para usted mismo, para usted misma. Ellas le ayudarán a conocerse mejor y perfeccionar sus actuaciones, no para ser juzgado por otras personas. Así pues, le invitamos a responder a estas cuestiones con sinceridad y profundidad.

Nota: Le recomendamos contestar su autoentrevista en hojas independientes para tener suficiente espacio para expresarse. Sólo indique el número de la pregunta a la que responde.

No.	Pregunta o aspecto	Sugerencias para estructurar su respuesta	Respuesta
1.	¿Qué tan participativos son mis alumnos?	Argumente su respuesta, indique el porcentaje de educandos que generalmente participan en las actividades y el tipo de participación que tienen.	
2.	¿Mis alumnos demuestran confianza en sí mismos y buena autoestima?	Busque algunos ejemplos que evidencien su apreciación.	
3.	¿Existe agresividad verbal o física en las interacciones? Tanto entre los educandos, como entre ellos y yo.	Describa las formas de agresividad que ha notado y las acciones que implementa para superarlas.	
4.	¿Se preocupan los estudiantes por reparar las molestias causadas a otros compañeros con sus actuaciones?	Busque algunos ejemplos que evidencien su apreciación.	
5.	¿Qué tanto dependen de mí los educandos para realizar sus tareas?	Elabore una lista de acciones que sus educandos realizan de forma autónoma, luego comente si estas acciones son suficientes, si son significativas.	
6.	¿Acostumbro a dar respuestas más que a formular preguntas para que sean los educandos quienes piensen y reflexionen sobre sus tareas y actitudes?	Piense en el último día de clases. Intente establecer un porcentaje de las veces que da respuestas antes de formular preguntas. Comente sobre las causas de esta situación.	
7.	¿Qué tipo de iniciativas y decisiones pueden tomar los educandos en mi clase o curso?	Elabore un pequeño listado de aquellas cosas sobre las cuales los estudiantes pueden decidir y/o tomar iniciativas. ¿Qué tan abundantes le parecen?	
8.	¿Qué tanta apertura y flexibilidad tengo para los trabajos y comportamientos de los educandos?	Mencione también cómo manifiesta esa apertura y flexibilidad.	
9.	¿Fomento la iniciativa en mis alumnos al proponer preguntas y trabajos que admiten diferentes respuestas?	Evalúe la frecuencia con que lo hace. Agregue algunos ejemplos.	

10.	¿Qué tanto se manifiesta la competencia en las relaciones entre los educandos?	Califique con una escala que vaya de 0 (más cooperación) hasta 10 (más competencia) e intente ubicar tres actitudes suyas que promueven esta situación.	
11.	¿Se preocupan mis alumnos porque los demás compañeros aprendan?	Elabore una apreciación y enumere algunas acciones de los estudiantes que la evidencien.	
12.	¿Procuró que mis interacciones (comentarios, actitudes) sean estimulantes para los estudiantes?	Por ejemplo, si señala los aciertos y no sólo los errores. Evalúe si esto ocurre esporádicamente, algunas veces o con bastante frecuencia.	
13.	¿Procuró que mis críticas censuren las actuaciones y no a las personas?	Busque algunos ejemplos que evidencien su apreciación.	
14.	¿Hago sentir a los educandos mi aceptación hacia ellos y mi confianza en sus posibilidades de cambio cuando critico alguna actitud conflictiva?	Intente establecer la frecuencia con que lo hace y aquella con que cree debería hacerlo.	
15.	¿Al interactuar con los estudiantes describo sus comportamientos más que juzgarlos?	Ponga algunos ejemplos.	
16.	¿Qué tan específico soy en los elogios o críticas hacia el trabajo y comportamiento de mis estudiantes?	Califique como mucho, regular, poco e indique algunas causas de ello.	
17.	¿Tengo y expreso expectativas altas y positivas sobre el trabajo que pueden hacer los estudiantes?	Analice sus expectativas sobre sus estudiantes y las formas en que las expresa o proyecta. ¿Qué efectos provocan éstas en los alumnos?	
18.	¿Con qué frecuencia establezco espacios para conversar con los estudiantes sobre las actitudes y comportamientos?	Especifique la cantidad de tiempo en la semana o el mes. Analice la calidad del diálogo.	

¡Todos podemos mejorar!

1. Comparta las reflexiones que desee sobre su autoentrevista: lo que descubrió, lo que sintió...
2. Seleccione los aspectos de la autoentrevista que considera debe mejorar, ya sea porque no están muy bien o porque piensa que vale la pena dedicarles más atención; y **proponga acciones concretas para lograrlo**.
3. **Aplice en su trabajo las acciones concretas que propone** y comente la experiencia: ¿Cómo le fue? ¿Qué resultados obtuvo? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué aprendió de la experiencia? ¿Qué tanto mejoraron las relaciones con sus alumnos?

Recuerde incluir su trabajo en su Texto Paralelo.

Bibliografía

Utilizada y sugerida

Bisquerra Alsiana, Rafael. Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Documento de Internet. www.ua-ambitorg. 2000.

Chico González. El ambiente educativo y la organización en la Escuela Lasaliana. La pedagogía en los centros La Salle. Comisión Regional de Educación La Salle-ARLEP-. Madrid, 2000.

Cruz Orozco, J.I. Las categorías para el análisis de la interacción verbal de Flanders. Una aplicación práctica. En VII Congreso Nacional de Pedagogía: La investigación pedagógica y la formación de profesores. CSIC, Madrid, 1980.

Foucault, Michel. Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

Freinet, Celestin. Por una escuela del pueblo, Ed. Laia, Barcelona, 1982.

From, Erich. El arte de amar. Paidós. Barcelona, 1982.

García Lizano, et, al. Conocimiento, participación y cambio: Comportamientos en el aula. Editorial de la Universidad de Costa Rica-Instituto para el Mejoramiento de la Educación Costarricense. Costa Rica, 1994.

González Dopeso, Loreto. Psicóloga y madre de familia. Educar en la familia para el amor. Revista Padres y Maestros. Edita Centro Fonseca Madrid, 2004.

Good, T. y Brophy, J. Psicología Educativa. México: Nueva Editorial Interamericana, 1980.

Grajeda de Paz, Marlene. Transformar la práctica educativa. Saqil Tzij. Guatemala, 2001.

Guerrero, Pablo. Profesor de Secundaria. Creciendo en humanidad. Revista Padres y Maestros. Edita Centro Fonseca. Madrid, 2004.

José Antonio Marina. (Entrevista) Revista Padres y Maestros. Edita Centro Fonseca Madrid, 2004.

López Sánchez, Félix. Catedrático del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca. Revista Padres y Maestros. Edita Centro Fonseca. Madrid, 2004.

Martínez, José María. Claves de la Pedagogía actual para el nuevo milenio. Revista Misión Joven. Editorial CCS. Madrid, 2000.

Orellana, Olga. Comportamiento Humano y Procesos Educativos. Saqil Tzij. Guatemala, 2002.

Prieto Castillo, Daniel. La Comunicación en la Educación. Ediciones CICCUS-La Crujía. Argentina, 1999.

Sánchez Sánchez, Antonio. Las relaciones alumno-profesor como clave de la educación. Revista Misión Joven. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Madrid, 1986.

www.inteligenciaemocional.org