

COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes
Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Conceptos Básicos para una Pedagogía de la Ternura



COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes
Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Conceptos Básicos para una Pedagogía de la Ternura



Arnobio Maya Betancourt

VOLUMEN 4

blanca

370.1

M467c Maya Betancourt, Arnobio.

Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura / Arnobio Maya Betancourt.
- 1ª. ed. - San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

164 p. : il. ; 28 x 21 cm. - (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 4)

ISBN 978-9968-818-51-3

1. Pedagogía. 2. Educación de niños. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno Real de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA.**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

Arnobio Maya Betancourt
Autor del Texto

Vilma Romero
Digitación del Texto

Grace Rojas Alvarado
Revisión y Asesoría del Contenido

Zaida Ureña
Revisión Filológica

Fabio Esparza
Eduardo Zamora
Edición del Texto

Arnobio Maya Betancourt
Coordinador y Asesor de la 1ª
Edición Final y de la Reimpresión

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la impresión de esta 2ª. edición, (1ª. aún para el registro del ISBN) se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por el autor, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por éste y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

DE CONFORMIDAD CON LA LEY DE DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS ES PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN, TRANSMISIÓN, GRABACIÓN, FILMACIÓN TOTAL Y PARCIAL DEL CONTENIDO DE ESTA PUBLICACIÓN, MEDIANTE LA APLICACIÓN DE CUALQUIER SISTEMA DE REPRODUCCIÓN, INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO. LA VIOLACIÓN A ESTA LEY POR PARTE DE CUALQUIER PERSONA FÍSICA O JURÍDICA, SERÁ SANCIONADA PENALMENTE.

PRESENTACIÓN

A finales del año 2002 y comienzos del 2003, así rezan los respectivos colofones, **la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA)**, publicó y entregó treinta y seis interesantes obras que estructuraron la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica**.

Dichas publicaciones se originaron en el marco del **Proyecto Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica**, el que se generó y se puso en ejecución, merced al apoyo que ha brindado la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Para desarrollar dichas obras, la CECC/SICA realizó una investigación diagnóstica en los países que forman parte orgánica de la institución, la cual permitió identificar, con mucha claridad, no sólo las temáticas que serían abordadas por los autores y autoras de las obras de la Colección, sino también las estrategias que debían seguirse en el proceso de diseño y producción de la misma, hasta colocar los ejemplares asignados en cada uno de los países, mediante sus respectivos Ministerios o Secretarías de Educación.

Los mismos materiales trataron de responder a los perfiles investigados de los formadores y de los maestros y de las maestras, así como a los respectivos planes de estudio.

Como podrá visualizarse en la información producida en función del Proyecto, cuyo inicio se dio en Diciembre de 1999, los programas que se han implementado en el marco del mismo son los siguientes:

- 1°. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.
- 2°. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.
- 3°. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.
- 4°. Innovaciones pedagógicas.
- 5°. Investigación Educativa.

La Colección publicada y distribuida, a la que aludimos, pretende ofrecer a los países obras didácticas actualizadas e innovadoras en los diferentes temas curriculares de la Educación Primaria o Básica, que contribuyan a dotar de herramientas estratégicas, pedagógicas y didácticas a los docentes Centroamericanos para un eficaz ejercicio de su práctica educativa.

Después de publicada y entregada la Colección a los países destinatarios, la CECC/SICA ha hecho el respectivo seguimiento, el cual muestra el acierto que, en alta proporción, ha tenido la organización, al asumir el diseño, la elaboración, la publicación y su distribución.

Basada en estos criterios, es como la CECC/SICA y siempre con el apoyo de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos, ha decidido publicar una segunda edición de la colección (36

volúmenes) y a la cual se le suma un nuevo paquete de 14 volúmenes adicionales, cuya presentación de la 1ª edición se hace en éstos, quedando así constituida por 50 volúmenes.

Nuevamente presentamos nuestro agradecimiento especial al Gobierno Real de los Países Bajos por la oportunidad que nos brinda de contribuir, con esta segunda edición de la Colección, a la calidad de la Educación Primaria o Básica de la Región Centroamericana y República Dominicana.



MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA EDICIÓN

En los últimos años, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) ha venido ejecutando importantes proyectos que, por su impacto y materia, han complementado los esfuerzos ministeriales por mejorar y modernizar la Educación. Los proyectos de más reciente aprobación, por parte del Consejo de Ministros, están direccionados a enfrentar graves problemas o grandes déficits de los sistemas educativos de nuestra región. Este es el caso de Proyecto “Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica”, cuyo desarrollo ha conducido a una exhaustiva revisión de los diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros. Sus resultados son evidentes en cada país y con ello la CECC cumple su finalidad de servir cada vez mejor a los países miembros.

En este caso, ha de recordarse que este valioso proyecto es el producto de los estudios diagnósticos sobre la formación inicial de docentes ejecutados en cada una de las seis repúblicas centroamericanas en el año 1966, los cuales fueron financiados con fondos donados por el Gobierno de los Países Bajos. Entre las conclusiones y recomendaciones formuladas en el Seminario Centroamericano, una de las actividades finales del estudio indicado, el cual fue realizado en Tegucigalpa, Honduras, en septiembre de ese mismo año, los participantes coincidieron plenamente en poner especial atención a la formación de los formadores y en promover la “tercerización” de la formación de los maestros donde no existiere. También, hubo mayoría de opiniones sobre la necesidad de establecer perfiles del formador y de los maestros y respecto a la actualización de los respectivos planes de estudio. Por consiguiente, es apropiado afirmar que el contenido de este proyecto, orientado a mejorar la formación inicial de docentes, se sustenta en los seis diagnósticos nacionales y en el informe regional que recoge los principales resultados del Seminario Regional y la información más útil de los informes nacionales.

Como consecuencia del trabajo previo, explicado anteriormente, y de las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Embajada Real sobre los alcances y el presupuesto posible para este proyecto, finalmente se aprobó y dio inicio al mismo en diciembre de 1999 con los siguientes programas:

- 1. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.** Con base en este perfil se construyeron los perfiles nacionales, los que sustentaron acciones de adecuación de los currículos de formación inicial de docentes en cada país.
- 2. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.** Con el propósito de definir perfiles académicos de los formadores de docentes que den lugar a planes de estudio de grado y de postgrado.
- 3. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.** Dirigido a editar obras bibliográficas y a producir materiales interactivos que se empleen en las aulas de formación de maestros.
- 4. Innovaciones pedagógicas.** Consistente en poner en práctica y evaluar innovaciones pedagógicas en el campo de la formación inicial y en servicio de docentes.
- 5. Investigación Educativa.** Desarrollo de investigaciones sobre temas dentro de la formación inicial de los docentes del Nivel Primario.

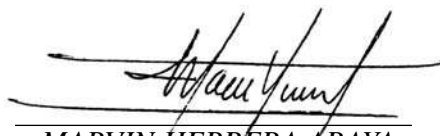
Es oportuno destacar cómo la cooperación financiera y técnica del Gobierno de los Países Bajos, a través de su Embajada Real en San José, Costa Rica, ha sido no solo útil a los Ministerios de Educación del Área, por centrarse en uno de los factores determinantes de la calidad de la Educación, sino también porque ha permitido, en dos momentos, completar una propuesta de trabajo que ha impactado y que ha abierto nuevas vertientes de análisis y reflexión de la formación inicial de docentes para la Educación Primaria.

Con esta Presentación se quiere exaltar la importancia y trascendencia del Programa 3, en el que se enmarca la elaboración de las obras bibliográficas, orientadas a solventar, en alguna medida, la falta de disponibilidad de textos referenciales de actualidad en el campo educativo, que contribuyan a elevar la calidad de la formación profesional de los maestros y la de sus formadores, donde ello sea una necesidad. Además, de que la colección se pone en manos de quienes forman educadores para la Educación Primaria y de los estudiantes de pedagogía. Todo esto es producto del conocimiento y la experiencia de profesionales centroamericanos que han consagrado su vida a la educación y al cultivo de los diversos saberes. Llegar a la definición de las obras y sus títulos fue un largo y cuidadoso proceso en el que intervinieron diversos profesionales de la región, de acuerdo con el concurso establecido y publicado para tales efectos.

Es importante apuntar que las obras que integran esta colección de valor incalculable, cubren los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que deben acompañar a un adecuado proceso de formación inicial de docentes. Por ello, van desde los temas fundamentales de Educación, el Currículo, Ejes Transversales, la Didáctica, la Evaluación, la Supervisión y Administración Educativa, hasta temas metodológicos y estratégicos específicos relacionados con el conocimiento teórico y con la enseñanza de la Ciencias Sociales, la Matemática, las Artes, el Lenguaje, las Ciencias Sociales y la Investigación Educativa. En su elaboración se siguió un proceso de amplia participación, dentro del cual se recurrió a jueces que analizaron las obras y emitieron sus comentarios y recomendaciones enriquecedores en algunos casos y correctivos en otras. En este proceso, los Ministerios de Educación de la región tuvieron un papel fundamental al promover dicha participación.

Esta Secretaría General considera que la rica colección, por la diversidad temática, visión y actualidad, es un aporte sustantivo, muy visible, manejable y de larga duración, que el Gobierno de los Países Bajos, a través de la CECC, le entrega gratuitamente a las instituciones formadoras de educadores y a las dependencias de los Ministerios de Educación, encargadas de este campo. Del buen uso que hagan formadores y formados del contenido de esta colección de obras, va a depender, en definitiva, que el esfuerzo de muchos profesionales, realizado en el marco de la CECC, genere los resultados, el impacto y las motivaciones humanas y profesionales de quienes tendrán en las aulas centroamericanas el mayor tesoro, la más grande riqueza, de nuestras naciones: las niñas y los niños que cursan y cursarán la Educación Primaria. El aporte es objetivo. Su buen uso dependerá de quienes tendrán acceso a la colección. Los resultados finales se verán en el tiempo.

Finalmente, al expresar su complacencia por la entrega a las autoridades de Educación y al Magisterio Centroamericano de obras tan valiosas y estimulantes, la Secretaría General resalta la importancia de las alianzas estratégicas que ha logrado establecer la CECC, con países y agencias cooperantes con el único espíritu de servir a los países del Área y de ayudar a impulsar el mejoramiento de la educación en los países centroamericanos. En esta ocasión, la feliz alianza se materializó gracias a la reconocida y solidaria vocación de cooperación internacional del Gobierno de los Países Bajos y, particularmente, a los funcionarios de la Embajada Real, quienes con su apertura, sensibilidad y claridad de sus funciones hicieron posible que la CECC pudiese concluir con tanto éxito un proyecto que nos deja grandes y concretas respuestas a problemas nuestros en la formación de maestros, muchas enseñanzas y deseos de continuar trabajando en una de las materias determinantes para el mejoramiento de la calidad de la Educación.



MARVIN HERRERA ARAYA
Secretario General de la CECC

CONTENIDO

	Página
PRESENTACIÓN	iii
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I	
¿ES LA EDUCACIÓN ACTUAL UNA EDUCACIÓN PARA APRENDER A APRENDER, A EMPRENDER, A HACER Y A SER?	3
A. Objetivos	3
B. El concepto de educación integral	5
C. Obstáculos que se oponen a la formación integral	9
1. Los obstáculos epistemológicos	9
2. Los obstáculos conceptuales	12
3. Los obstáculos actitudinales	13
4. Los obstáculos operativos	16
D. Reflexión Autoevaluativa	19
 CAPÍTULO II	
LA EDUCACIÓN QUE NOS DEJÓ EL SIGLO PASADO	21
A. Objetivos	21
B. La calidad de la educación heredada	23
C. Reflexión Autoevaluativa	29
 CAPÍTULO III	
LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI	31
A. Objetivos	31
B. De la fuerza de una visión a la realidad	33
C. La perspectiva educativa	34
D. Reflexión Autoevaluativa	37
 CAPÍTULO IV	
EL PAPEL DE LA ESCUELA DEBE TRANSFORMARSE	39
A. Objetivos	39
B. Se requiere una nueva escuela	41
C. Reflexión Autoevaluativa	45

CAPÍTULO V

ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE TERNURA	47
A. Objetivos	47
B. Cómo definir la ternura	49
C. Reflexión Autoevaluativa	53

CAPÍTULO VI

LA AFECTIVIDAD, LAS EMOCIONES, LOS SENTIMIENTOS Y LA TERNURA	55
A. Objetivos	55
B. Definiendo y relacionando los conceptos: vida afectiva, emoción, sentimientos y ternura	57
C. Unas palabras liminares	57
1. La vida afectiva o la afectividad	57
2. La emoción	59
3. Los sentimientos	62
4. Los estados de ánimo	64
5. Regreso a la ternura	65
D. Reflexión Autoevaluativa	67

CAPÍTULO VII

¿POR QUÉ ES TAN NECESARIA E IMPORTANTE LA TERNURA EN LA VIDA Y EN EDUCACIÓN?	69
A. Objetivos	69
B. La valoración de la afectividad y de la ternura	71
C. El error de Descartes, según Damasio	72
D. El impacto social y educativo de la ausencia de la afectividad y de la ternura	75
E. Reflexión Autoevaluativa	77

CAPÍTULO VIII

LA TERNURA DEBE ORIGINARSE Y CRECER PRIMERO EN LA VIDA FAMILIAR	79
A. Objetivos	79
B. La familia influye decisivamente en la personalidad del ser humano ...	81
C. La presencia del amor y de la ternura en la familia	85
D. La ausencia de la afectividad y de la ternura en la familia	92
E. Reflexión Autoevaluativa	97

	Página
CAPÍTULO IX	
LIMITACIONES EN LA EXPRESIÓN DE LA TERNURA	99
A. Objetivos	99
B. Limitaciones en la expresión de la ternura	101
C. Reflexión Autoevaluativa	107
CAPÍTULO X	
LOS DOCENTES, LAS DOCENTES Y LA TERNURA	
EN LAS ESCUELAS Y EN LAS AULAS	109
A. Objetivos	109
B. El autoritarismo se opone a la afectividad y a la ternura	111
C. La necesidad del autodiagnóstico	112
D. La educación holística: una perspectiva para la educación integral	114
E. Las maestras y maestros son modelos para el aprendizaje afectivo y de la ternura	117
F. Reflexión Autoevaluativa	121
CAPÍTULO XI	
CÓMO CONSTRUIR O TRABAJAR UNA PEDAGOGÍA	
DE LA TERNURA EN LA ESCUELA Y EN EL AULA	123
A. Objetivos	123
B. Ratificando la visión actual del mundo	125
C. La búsqueda de una respuesta	126
D. Tres expresiones mediales para expresar la ternura	131
1. El tacto	131
2. Las caricias	134
3. Los abrazos	137
E. Perspectivas de algunas intervenciones	139
F. Reflexión Autoevaluativa	145
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y SUGERIDA	147
NOTAS	151

INTRODUCCIÓN

Cuando usted tomó la decisión de ser educador o educadora, estamos seguros que lo hizo pensando en que por tal medio profesional usted se desarrollaría y ayudaría al mejor desarrollo de los niños y de las niñas, de su familia, de su comunidad y finalmente de su querido país.

Estamos seguros también, que cuando usted recibió su formación como docente, si es que todavía no está en tal proceso académico, y de que cuando empezó a trabajar en su escuela, en su aula y en su comunidad, se hizo el propósito indeclinable de impartir una educación de la mejor manera y con la mayor calidad posible.

Pero ahora caben estas preguntas:

¿Está usted realmente satisfecho del trabajo que está haciendo?

¿Se siente realizado o realizada personal y profesionalmente?

¿Responde la educación que está construyendo e impartiendo en su escuela, en su aula y en su familia y comunidad, a las expectativas de calidad que aquella debe tener?

Si sus logros son satisfactorios: ¿qué considera usted que puede mejorar? Si sus logros no son satisfactorios: ¿qué quisiera usted saber o conocer, para que se cumpla la satisfacción deseada?

Desde luego, que ser educador o educadora y educar no son fáciles y que si ayer fue difícil educar, hoy lo es mayormente y mañana lo será más aún.

Además, en la actualidad, ya en el umbral del Siglo XXI, los problemas a los que se enfrenta el mundo, heredados del siglo pasado: pobreza, drogadicción, corrupción política, depredación ecológica, manipulación ideológica, deuda externa, programación conductista de la conciencia de los niños y de las niñas, autoritarismo, etc. y muchos más que citan autores como Gallegos,¹ parecen desafiar no sólo el pensamiento tradicional sino los paradigmas educativos centrados en el eficientismo, en el tecnicismo, en el conductismo, en el positivismo, etc., así como en lo que dictan y orientan los modelos economicistas neo-liberales.

¹ Gallegos, Nava. Ramón. **(Compilador) El Destino Indivisible de la Educación**. Editorial PAX. México, 1997.

Según De Bono: “... para crear un nuevo renacimiento en el que nos libremos de los modelos inadecuados de pensamiento establecidos por la civilización “moderna”, ya no son suficientes el análisis, el pensamiento crítico y el triunfo de los argumentos. Si es que vamos a construir un futuro mejor, necesitamos creatividad, originalidad y una comprensión de la percepción más justas y adecuadas a la turbulenta época que nos ha tocado vivir”.²

En todas estas dimensiones es precisamente en las que hemos concebido, planificado y desarrollado este libro, el cual tiene como propósito recuperarle el alma, el corazón y por ende la vida a la educación, que ha sido empobrecida o quizás robada, para ser más drásticos, por las ideologías y concepciones de fundamento racionalista, mecanicista y reduccionista a que antes hemos hecho referencia.

La pedagogía de la ternura, que es el concepto eje de esta obra, apropiada en función del desarrollo del ***"Derecho a la Ternura"*** que ha hecho el médico psiquiatra y filósofo colombiano Luis Carlos Restrepo, tiene la pretensión de que usted querido maestro o maestra, director o directora, supervisor o supervisora de la educación, reflexione y decida actuar en función de una educación verdaderamente integral y no sólo de simple retórica, palabrería o programa electorero, como hasta hoy parece estarse haciendo en muchas partes.

La educación es básicamente, no únicamente, entiéndase bien, un acto de amor y de ternura, por ello queremos dejarlo en compañía de estas páginas para que usted piense, sienta, reaccione y aplique lo mejor que pueda sus reflexiones y enseñanzas.

Capítulo I

OBJETIVOS



¿ES LA EDUCACIÓN ACTUAL UNA EDUCACIÓN PARA APRENDER A APRENDER, A EMPRENDER, A HACER Y A SER?

A. OBJETIVOS

Mediante el estudio de este capítulo usted podrá:

1. Reflexionar sobre las características y la calidad de la educación que se esté impartiendo en su país.
2. Definir y valorar lo que es y la importancia de la educación integral.
3. Explicar lo que son los obstáculos epistemológicos.
4. Mencionar y explicar al menos dos obstáculos epistemológicos, dos conceptuales, dos actitudinales y dos operativos que se oponen a la educación integral.
5. Explicar, con un ejemplo, cada uno de los cuatro pilares de la educación, según el Informe UNESCO de Delors y otros.

B. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Nos ha parecido que una buena entrada al tema central de esta obra: **Conceptos Básicos para una Pedagogía de la Ternura**, es plantearnos el interrogante con que titulamos este capítulo.

¿Qué respondería usted a él?, ¿aprenden los niños y las niñas en la escuela a aprender a aprender, a emprender, a hacer y a ser?, o de otra manera pregúntese: ¿Están enseñando usted y su escuela a sus alumnos y alumnas, a aprender a aprender, a emprender, a hacer y a ser?

No alcanzamos a imaginar cómo respondería usted a estas interrogantes, pero de lo que sí estamos seguros, por nuestras percepciones y experiencias, es que la escuela y principalmente muchos y muchas docentes, están muy distantes de estar educando, especialmente en los tiempos actuales, orientados por una concepción, un enfoque y una práctica de una educación integral, aun cuando así crean que lo hacen algunos Ministerios de Educación, cuando intencionalmente proponen ¿imponen?, que ésta es la educación que debe impartirse o mejor, orientarse.

Educar integralmente a un alumno o alumna, es concebir a éste como un ser biopsicosocial, es decir, como un yo integral y apuntar con los planes, los programas, las estrategias y la práctica general en el aula y en la escuela, es decir, con todo el currículo, a que se desarrolle por igual en todos sus aspectos.

La educación siempre será insuficiente, siempre estará perdida en su óptica en su realismo y concreción, si no descubre y se dirige al hombre total, a ese ser humano de quien habló magistralmente M. Illin:

“Existe un gigante en el mundo: Posee unas manos que pueden levantar en el aire una locomotora con el más mínimo esfuerzo. Posee pies que pueden caminar miles de millas en un solo día.

Posee alas que pueden elevarlo por encima de las nubes, a mayor altura de la que puede alcanzar un pájaro. Posee aletas tales que puede nadar en la superficie del agua y por debajo de ella mejor que cualquier pez. Posee ojos que pueden ver lo invisible, oídos que pueden oír lo que dice la gente al otro lado del mundo.

Es tan fuerte que puede horadar las montañas y detener desenfrenadas cataratas en mitad de la corriente.

Modifica el mundo de acuerdo con su conciencia; planta bosques, usa mares, riega desiertos.

*¿Quién es ese gigante?
Ese gigante es el hombre”.*³

O.J. Bronowski, por su parte afirma:

“El hombre es la más majestuosa de las criaturas. Antes incluso que los mamíferos, los dinosaurios que eran decididamente espléndidos. Pero él posee algo que los demás animales no tienen: un caudal de facultades que por sí solo, en más de tres millones de años de vida le hizo creativo. Cada animal deja vestigios de lo que fue: sólo el hombre deja vestigios de lo que ha creado.”⁴

Con base en este insospechado ser humano, capaz de transponer toda posibilidad, todo potencial, toda predictibilidad, es como debe concebirse la educación, su filosofía, sus estrategias, sus recursos y sus métodos.

El ser humano con todas sus dimensiones, con su singularidad, unicidad e irrepetibilidad, no obstante los desafíos lecturables del ADN y de la clonación, debe ser el centro de cualquier planteamiento y acción educativos.

Con base en este ser humano, con base también en sus necesidades, en su capacidad creativa y de proyección histórica, es como se ha venido desarrollando el entretejido de la educación o formación integral, quizás aún más teórico que práctico, quizás más intención que realidad o actuación, quizás más promesa que realización.

Actualmente no hay currículo, no hay plan o acción educativa que se respete que no se fundamente, así solo sea retóricamente, en la concepción integral de la educación o de la formación. Pero, finalmente, ¿qué es ésta?, ¿cómo puede concebirse? Reflexione usted sobre ello en las páginas para notas, que vienen al final de este libro o en cualquier cuaderno o libreta de apuntes, con que haya querido acompañarse en su lectura.

³ Illin. M. **Cómo el Hombre Llegó a Ser Gigante**. Ediciones Pepe. Medellín, Colombia. s.f.

⁴ Bronowski, O.J. **El Ascenso del Hombre**. Adisson-Wesley Iberoamericana. México, 1987.

De la educación o formación integral se han ocupado muchos tratadistas, los cuales se han aproximado a ella bajo diferentes concepciones y por consiguiente, posiciones. Guédez, en una importante obra de carácter pedagógico, hace una interesante digresión sobre ella y señala cómo el concepto de formación integral es una preocupación surgida desde cuando la educación se convirtió en un proceso consciente y sistemático y cómo dicho concepto ha cambiado en su alcance y orientación a lo largo de la historia.

Otros autores la ven como una filosofía inherente a la concepción educativa, para quienes incluso, el agregar a las expresiones educación o formación la palabra integral, resulta redundante y quizás sea una tautología.*

El desarrollo, la tecnología y el especialismo de los tiempos modernos, indudablemente han reducido las posibilidades y el significado del concepto de educación y de formación, de allí que hoy cuando se le menciona, se acentúe lo de integral.

También puede ser que en tanto instruccionalismo, y tanta educación que finalmente no lo es, lo que se requiere es remarcar el concepto en esta última, con el calificativo de integral, para darle presencia a algo que no parece caracterizar a la educación actualmente.

A este respecto leamos nueva y directamente a Guédez: “La dinámica generada por el círculo liberación-valoración-decisión-acción-transformación-autotransformación es la que delimita el significado de la praxis. Aquí precisamente vamos a encontrar el segundo punto de sedimentación de la formación integral, en tanto que la interpretación del hombre, como sujeto de praxis histórica, es incompatible con visiones que fracturen la unidad de su existencia, de su sensibilidad y de su educación.

Mediante este recorrido arribamos a la categoría pedagógica. También desde esta perspectiva sustentamos la idea de la formación integral, porque ella cristaliza una defensa a los riesgos del especialismo.

Sabemos que el desarrollo vertiginoso de la ciencia ha llegado a una especie de pulverización del saber y a la edificación de refugios para especialismos miopes. Este tipo de sectarismo científico conlleva a un alejamiento de la realidad social, a una insensibilidad ante los problemas y a una falta de visión prospectiva. Es por ello que el concepto de formación no puede reducirse a un proceso de capacitación para trabajar en colmenas sino en sociedades. Hay que marginar este tipo de desviaciones con un ensanchamiento de la capacidad intelectual, volitiva, afectiva y ética”.⁵

Pierre Granier, por su parte escribió en 1960 que:

* **Tautología:** Repetición de un mismo pensamiento expresado de distintas maneras. Suele tomarse en mal sentido por repetición inútil y viciosa. (Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Vigésima Segunda Edición. España, Calpe. Madrid, 2002).

⁵Guédez. Víctor. **Educación y Proyecto Histórico Pedagógico**. Editorial Kapelusz. Caracas, 1989.

“... formar al hombre es buscar que adquiera la conciencia de sus múltiples deberes y responsabilidades en el seno de sus respectivas colectividades, ofreciéndole la posibilidad de alcanzar, gracias a sus cualidades personales y a sus propios esfuerzos, dentro de la mayor dignidad, una vida mejor”.⁶

Como se explica en los conceptos anteriores, el principio clave de la educación o de la formación integral es el ser humano como sujeto fundamental, como ser capaz de gestar su propio desarrollo, si se le permite y también si él se lo permite. Esto lo sintetiza bien el SENA de Colombia cuando define la formación integral como: “...un proceso educativo centrado en el hombre, que le brinda oportunidades y facilidades para realizarse como persona por medio del desarrollo de sus dimensiones y valores, de sus conocimientos y destrezas, de sus aptitudes y actitudes.

Es integral, entonces, aquella formación profesional que considera al hombre en sus diferentes dimensiones y potencialidades y le ofrece elementos pedagógicos orientados hacia el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, facilitando su realización y desarrollo personal, comunitario y laboral”.⁷ El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica dice en su Política Educativa hacia el Siglo XXI que: “La visión integral del ser humano solo puede llevarse a la práctica mediante una oferta educativa en la que los conocimientos, los procesos para construirlos y reconstruirlos, y la aplicación de esos conocimientos en el desarrollo de la persona y de la sociedad se encuentren incorporados en el proceso educativo sin detrimento alguno”.⁸

Por otra parte, el Ministerio de Educación de Colombia, en sus Fundamentos Generales del Currículo, habla también del nuevo prototipo de hombre como ser cultural, histórico y social, pero para Ortiz, si bien esas características son importantes, no presentan una visión integral del hombre, ya que no destacan suficientemente otras dimensiones no menos relevantes como la singularidad, la libertad y la trascendencia.

Varias son las posiciones como hemos visto, frente a la integralidad y a las dimensiones que hay que identificar en el ser humano para orientar su educación. Sin embargo, creemos que si esto es importante, más lo ha sido la búsqueda de cómo hacer o cómo conducir esa formación o educación,

⁶ Granier, Pierre Alice. **Principios Generales de la Planeación de Actividades SENA en Materia de Formación Profesional**. Ediciones SENA. Bogotá, 1996.

⁷ SENA. **Formación Integral. Concepto, Área de Influencia y Acciones Pedagógicas**. SENA, Publicaciones. Bogotá, 1984.

⁸ Ministerio de Educación Pública. **La Política Educativa Hacia el Siglo XXI. Sus bases conceptuales**. San José, Costa Rica, 1998.

porque ella no es ni mucho menos unas conferencias, unos cursos, unas clases o lecciones o unos materiales pretendidamente educativos.

En esto hay un problema de currículo, de estrategias, de métodos, etc., aunque indudablemente también y principalmente, de filosofía y epistemología educativas y de ambiente social y educativo.

Pero si el docente y la docente y las escuelas no están impartiendo educación integral, ¿qué es lo que se opone a ello?, ¿Cuál sería su respuesta?

C. OBSTÁCULOS QUE SE OPONEN A LA FORMACIÓN INTEGRAL

Nuestra experiencia nos dice, que si la educación integral no está ocurriendo, ello se debe a varios obstáculos que tienen que ver con lo epistemológico, lo conceptual, lo actitudinal y lo operacional, todo jalonado principalmente por un profundo desenfoque de la formación que están recibiendo los docentes y las docentes para su ejercicio en la actividad educativa, porque finalmente: ¿Cómo puede haber formación integral si los docentes y las docentes no la tienen?

Veamos, aun cuando sea con la brevedad que estas páginas nos demandan, y por separado, cada uno de estos aspectos.

1. LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

Conoce usted quien es el pensador que nos habló de “obstáculos epistemológicos? Pero antes: ¿recuerda usted qué es la epistemología?

Ha oído o leído usted esta expresión, que identifica la disciplina correspondiente, ¿verdad que sí?

La Epistemología o Teoría del Conocimiento, como otros la denominan, es la parte o disciplina derivada de la filosofía, que estudia el cómo es posible el conocimiento y cómo y cuándo podemos considerar nuestros conocimientos como verdaderos.

También es asunto fundamental de ella, establecer cómo se dan las relaciones entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

En este sentido, o en otro complementario, dice Sandoval: “...podemos afirmar que en el conocimiento el sujeto es determinado por el objeto, pues nosotros, los que conocemos, no

determinamos los objetos, ellos están fuera de nosotros independientemente de que los conozcamos o no”.⁹

Al mismo respecto, Cioran afirma: “La cosa no es la cosa sino lo que yo percibo de la cosa. Deben quedar claras las reglas del juego: conocemos lo que podemos conocer con nuestros medios, filtro de nuestra cultura”.¹⁰

Si consultamos el Diccionario de la Lengua Española, encontramos que define de manera simple la Epistemología como: “La doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico”.

Rojas, por su parte, señala que la Epistemología:

“Es la ciencia interdisciplinaria que estudia los fundamentos, esencia, origen, procesos, medios, métodos, desarrollo y fundamentos del conocimiento en general, del “aprendizaje, inteligencia”. Luego agrega: “Es la ciencia que estudia cómo se desarrolla el aprendizaje, la inteligencia y el conocimiento en el ser humano”.¹¹

Como usted podrá inferirlo y determinarlo entonces, la Epistemología es una herramienta de primera mano para comprender el cómo conoce y aprende el ser humano y desde luego, los niños y las niñas.

Si no hay conocimiento epistemológico básico en el docente y en la docente, digámoslo desde ya, no entendemos cómo él o ella no pueda caer en el accionar mecanicista y reproductivista de los conocimientos, cuando lo que tiene como visión y misión fundamentales, por el perfil profesional que debe tener, es ayudar a aprender, a pensar y a sentir a sus alumnos y alumnas. Menos aún, podrá comprender las diferentes propuestas, modelos o enfoques educativos y del aprendizaje. Si no hay una concepción epistemológica en el docente o en la docente, cómo puede entender, digamos como ejemplo, ¿en qué consiste el positivismo, el pragmatismo y el constructivismo?; tan de moda este último pero tan mal leído, comprendido y por consiguiente aplicado, para no mencionar otros enfoques e inferir cómo éstos están presentes en los sistemas educativos, en sus propuestas curriculares y en la práctica de los docentes y de las docentes.

⁹ Sandoval, B. Humberto. **La Concepción Epistemológica**. Departamento de Publicaciones de la Universidad Santo Tomás. Bogotá, 1985.

¹⁰ Cioran. E.M. **Escritos Escogidos**. Ediciones Holderlin. Medellín, Colombia, 1998.

¹¹ Rojas, Zamora. Marisela. **Educación Científica y Matemática. Perspectiva Constructivista**. UNED. San José, Costa Rica, 1998.

Ahora bien; pero para conocer muchos aspectos de la vida, de la educación y del conocimiento mismo, y en este caso de la pedagogía de la ternura, que estamos planteando en este texto, hay varios obstáculos que se deben superar y que Bachelard llamó epistemológicos. Un obstáculo para el epistemólogo dice Bachelard, para comenzar, es un contrapensamiento.

El epistemólogo, dice también el autor. “... tendrá, pues que esforzarse en captar los conceptos científicos en efectivas síntesis psicológicas, vale decir, que síntesis psicológicas progresivas, estableciendo, respecto de cada noción, una escala de conceptos, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con otro. Entonces tendrá cierta posibilidad de apreciar una eficacia epistemológica. Y de inmediato el pensamiento se presentará como una dificultad vencida, como un obstáculo superado”.¹²

Restrepo, interpretando a Bachelard, dice que:

“Estos obstáculos epistemológicos son ideas o mecanismos que se nos imponen obstruyendo al pensamiento”.¹³

Los obstáculos epistemológicos son conocimientos que por diversas razones se han establecido tradicionalmente como verdaderos y las personas, sin un mayor análisis o una acción crítica, terminan irreflexivamente aceptándolos y aplicándolos como tal, sin preocuparse de contrastarlos o cuestionarlos.

Remover los obstáculos, parodiando a Descartes, lleva a pensar más clara y diferentemente, así como a: “una catarsis intelectual y efectiva” en palabras del mismo Bachelard, quien agrega: “Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar”.¹⁴

En relación con nuestro tema de la pedagogía de la ternura, un obstáculo epistemológico para la comprensión de ella, es creer, afirmar y defender lo que sostienen, por ejemplo, el racionalismo y el conductismo y es que lo más importante en el aprendizaje y en la vida es el pensamiento, la razón y que los sentimientos y las emociones, en general, no son tan relevantes.

¹² Bachelard, Gastón. **La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento científico.** Siglo XXI Editores. México, 1983.

¹³ Restrepo, Luis Carlos y Buenaventura. Nicolás. **Escuela Siglo XXI.** Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.

¹⁴ Bachelard, Gastón. Op. Cit.

Son obstáculos epistemológicos para conocer bien, según Bachelard, la experiencia básica o la observación básica, que acerca al empirismo inmediato, las generalizaciones o conocimiento general, el conocimiento cuantitativo, las palabras mismas, el que algo es verdadero porque lo afirma una autoridad, etc.

2. LOS OBSTÁCULOS CONCEPTUALES

Algún tratadista expresó, que mal se expresa y mal se realiza o ejecuta lo que mal se concibe, que es lo mismo, que lo que mal se piensa o se conceptualiza.

Para apreciar o valorar el mundo, la vida, lo que hacemos en ellos y las decisiones que tomamos, estamos marcados por nuestras concepciones y éstas a la vez están signadas por los conocimientos o conceptualizaciones y experiencias que manejamos o nos orientan sobre dichas realidades.

En este ámbito de las conceptualizaciones, surgen también las creencias y pudiéramos afirmar, que aquellas son la base de éstas y quizás viceversa.

Las conceptualizaciones nos llegan a través del conocimiento que obtenemos por diferentes modalidades como el estudio, la lectura o la investigación, pero también por las experiencias directas que tengamos con los hechos de la realidad.

Para Manen, existen tres formas de captar una verdad: *sensorial, racional e instructiva*.¹⁵

Usted, el docente o la docente, orienta su práctica pedagógica, por ejemplo, y en ella da cita a las interacciones con los niños y las niñas, con base en diferentes saberes, adquiridos por diversas fuentes que han determinado su conciencia, su personalidad y su conducta, y así mismo una concepción de lo que es la pedagogía y el ser maestro o maestra. Pero lamentablemente, algunas de esas concepciones no tienen suficiente validez, pero la forma, quizás memorística, o empírica como usted las adquirió y las aplica, no le han permitido cuestionar muchos comportamientos de su práctica y le han condenado a actuar de manera rutinaria, quizás generando problemas o entorpeciendo inconscientemente el real desarrollo de los niños y de las niñas que usted orienta. En este caso, podemos afirmar, que usted está a merced de obstáculos intelectuales, que a la vez generan obstáculos actitudinales como lo veremos enseguida.

¹⁵ Manen, Max van. **El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica.** Paidós Educativos. Buenos Aires, 1998.

3. OBSTÁCULOS ACTITUDINALES

Aquí es importante que usted se pregunte lo que es la actitud. Todo el mundo, especialmente en la educación, habla de las actitudes, pero ¿qué y cuánto sabemos de ellas?

Las actitudes son tan esenciales en la vida y en la educación, hasta tal punto que sin ellas ésta última no sería posible. Educación que ignore las actitudes, deja de ser tal, para convertirse en simple, lineal y reducido instruccionalismo, información o transmisionismo.¹⁶

“ Así como el alma es al cuerpo, dice Maya, las actitudes son a la educación”.¹⁶

Aunque el concepto es de uso cotidiano por mucha gente y más por los educadores y educadoras, “esto no quiere decir, escribió Martín Baró, que siempre y en todas partes se emplee con la misma significación o que el sentido que le da y el uso coloquial del término equivalga a su sentido técnico”.¹⁷

Pero gracias a que sobre el concepto se ha escrito, discutido e investigado con alguna asiduidad y abundancia, hoy se puede contar con alguna convergencia en el concepto, por parte de los diferentes autores y autoras preocupados por el asunto.

Etimológicamente, actitud viene del castellano del Siglo XVII y surge del italiano “attitudine” que se utilizaba para designar las diferentes posiciones que el artista daba al cuerpo de su estatua o de su representación gráfica, indicando con ello las representaciones anímicas de la persona representada. Por tanto, dice el mismo Martín-Baró:

“... actitud es una postura corporal en la que se materializa y expresa la postura del espíritu”¹⁸. Por otra parte, en el diccionario se define de manera general como: “disposición de ánimo”. Según el psicólogo W. Allport, citado por Medaura y Monfarrel, para no referirnos a otros: “... una actitud es un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la expresión mental que ejerce un influjo directivo o dinámico de la respuesta del individuo o toda clase de objetos o situaciones”.¹⁹

¹⁶ Maya, Arnobio. **Educación en Derechos Humanos**. I.I.D.H. UNESCO. Imprenta y Litografía Varitec. S.A. San José, Costa Rica, 1996.

¹⁷ Martín-Baró, Ignacio. **Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica**. 4ª Edición. Talleres Gráficos U.C.A. El Salvador, San Salvador, 1990.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Medaura, Julia Olga y Monfarrel, Alicia Estella. **Técnicas Grupales y Aprendizaje Afectivo**. Editorial Humanitas. 2ª Edición. Buenos Aires, 1989.

En otros términos más sencillos, podemos decir que las actitudes son modos profundos de enfrentarse a sí mismo o a sí misma y a la realidad, o maneras habituales de pensar, amar, sentir y comprometerse. Es el sistema de reacciones por el cual el ser humano ordena y determina su relación y conducta con su medio ambiente. Son disposiciones mediante las cuales aquél o aquélla acepta o no, queda bien o mal dispuesto hacia sí mismo o hacia otro ser. Son maneras de reaccionar, dar valores y actuar de conformidad.

Más sencillo aún, digamos con los mismos Medaura y Monfarrel ya citados, que la actitud: “es una disposición interna de tono emocional sea de aceptación, de rechazo o de indiferencia. Disposición dirigida hacia uno mismo, los demás, los objetos, las instituciones”.

Ellos mismos continúan: “No es una conducta propiamente, sino una preparación para actuar. Veamos un ejemplo: para que nuestros alumnos sean cooperativos, antes de tener disposición para aceptar y poder actuar cooperativamente es el docente quien puede crear esta disposición, es decir, esta actitud.

Una cosa es que el alumno sepa, conozca lo que significa ser cooperativo y otra que tenga disposición para serlo. La escuela en general, se ocupa de que el alumno conozca lo que significa cooperar. El error está en creer que por conocer lo que es, ya se es cooperativo”.²⁰

La actitud hay que verla pues, como un esfuerzo de la psicología por unificar la diversidad de conductas, así como de vincular lo individual con lo social, lo personal con lo grupal.

Algo muy importante también, es que la actitud tiene un componente cognitivo, uno afectivo y uno volitivo y bajo esta concepción se ha adelantado tradicionalmente su análisis.

Sin embargo, no deja de ser interesante advertir que éste es un tema de mucha discusión y que en aras de él, muchos autores y autoras presentan la actitud como una estructura unidimensional, otros como multidimensional y entre éstos, hay quienes postulan dos y quienes tres dimensiones.

Quienes hablan de una dimensión se refieren a lo afectivo y avalan su afirmación con uno de los pioneros de su medición como fue Louis L. Thurstone. Hay quienes, por otra parte, afirman hoy que el modelo de Festinger, el de la Disonancia Cognoscitiva, es unidimensional, pero ya en lugar de lo afectivo se centran en lo cognitivo.

²⁰ Ibídem.

El modelo tridimensional, que obviamente es el más complejo y quizás el que goza de más popularidad, concibe las actitudes, constituidas por tres elementos esenciales: los conocimientos, los afectos y las tendencias conativas o a reaccionar.

Martín-Baró dice también que: “En lo concerniente a las creencias y a los sentimientos, ésta concepción es semejante a los modelos bidimensionales”.²¹

Katz y otro, citado por el mismo Martín-Baró, sostienen que algunas actitudes son primeramente cognoscitivas, otras afectivas y otras tendenciales, “... punto de vista muy coherente con el modelo funcional de estos psicólogos, ya que las diversas funciones desempeñadas por las actitudes requerirían unos y otros elementos. Una actitud cuya función consiste en organizar el mundo de la persona (por ejemplo, su actitud religiosa), tendrá un fuerte componente cognoscitivo, mientras que una actitud de tipo defensivo (la actitud racista, por ejemplo), estará dominada por el componente afectivo, y una actitud expresiva (la actitud machista, por ejemplo), tendrá un elemento tendencial.

La realidad es que las personas somos totalidad no elementos aislados, lo cual es buen argumento para ver la actitud multidimensionalmente en sus elementos”.²²

Frente a la vida, frente a los objetos, frente a las demás personas reaccionamos, asumimos posiciones y es aquí donde se explica la actitud, pero ésta no se da desde un solo punto de vista, el cognitivo por ejemplo, ella se da también, desde la explicación afectiva y volitiva.

Pero para asumir una nueva actitud, es decir, para optar por un nuevo paradigma educativo, el de la formación integral, repitámoslo aquí, las conceptualizaciones y creencias anteriores, se pueden convertir en un obstáculo. Si hay un pensamiento positivizado o conductista, por ejemplo, en el docente o la docente, que privilegia la ya mencionada inteligencia y la razón, la intersubjetividad, que da lugar a los sentimientos, a los sueños, a la creatividad, etc. no tendrá espacio en la actitud del maestro o de la maestra. Esta misma situación evidencia una distancia y ¿por qué no?, una oposición entre lo racional y lo humanístico, como lo interpreta Orozco, quien agrega que: “Con demasiada frecuencia, en el medio académico se ha sido prisionero de una distinción cuyo efecto se vuelve un obstáculo en la reflexión sobre las humanidades. Se trata de la oposición entre lo humanístico y lo racional. Sucede, de facto, como si el aprecio por las humanidades llevará consigo el menor aprecio por la razón. Se olvida como lo señala Savater que: “no hay humanidades sin respeto por lo racional, sin fundamentación racional a través de la controversia de lo que debe ser respetado y preferido”. Sólo desde la perspectiva de la razón y su despliegue, recibe fundamentación el espacio de lo práctico, espacio en el que se inscribe el interés por lo humanístico y su valor formativo. A su vez,

²¹ Martín-Baró, Ignacio. Op. Cit.

²² Martín-Baró, Ignacio. Op. Cit.

solo desde la razón se hace pensable lo instintivo, la imaginación, lo psicoafectivo y la dimensión religiosa del hombre. La oposición entre lo racional y lo humanístico es sólo aparente”.²³

4. OBSTÁCULOS OPERATIVOS

Finalmente, encontramos que lo que el sujeto, en este caso el docente o la docente piensa y siente, se manifiesta o concreta en sus acciones, en su práctica.

Desde luego, no siempre lo que las personas concebimos, es decir, pensamos y tenemos a nivel de conciencia, es lo que ejecutamos o traducimos a la práctica, sin embargo, ello sería lo esperable: que haya una gran congruencia entre la teoría, entre lo que se piensa y la práctica o lo que se hace.

No obstante también si la persona, el docente o la docente, tiene una concepción reduccionista de la educación y del ser humano y no una visión o concepción integral de aquella, así mismo orientará su práctica educativa; si el docente o la docente piensa que el ser humano es ante todo inteligencia racional y pensamiento, su esfuerzo estará encaminado al desarrollo de éstos y muy poco a los demás aspectos de la totalidad del ser humano como son sus valores, su afectividad, sus sueños, su socialidad, etc.

Para apuntar entonces, a una formación integral, el docente y la docente tienen que derribar muchos obstáculos como los mencionados y otros, por espacio, omitidos en estas páginas, y solo así es como puede tener cabida en su práctica, una pedagogía de la ternura, a la que nos estamos refiriendo en este documento.

La escuela, antes que por un instruccionalismo, muchas veces inocuo e intrascendente, debe volver por los llamados por Delors y otros: “Los cuatro pilares de la educación”.

- “__ **Aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
- __ **Aprender a ser**, para poder influir sobre el propio entorno;
- __ **Aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último,
- __ **Aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres”.

²³ Orozco, Silva Luis Enrique. **La Formación Integral. Mito y Realidad.** Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia, 1999.

Por supuesto, agregan estos autores: “... estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”.

Ahora, para concluir este capítulo, una sugerencia de tipo metodológico:

Más que para simple lectura, hemos elaborado el presente texto para que sea estudiado cuidadosamente y que con base en tal acción, usted obtenga algunos aprendizajes, que le sean útiles en su importante trabajo profesional como docente. Para el cumplimiento de tal propósito, insertaremos al final de cada capítulo, una serie de preguntas y actividades de orientación que le ayudarán a verificar cuál ha sido su experiencia de aprendizaje con el estudio de cada uno. Le recomendamos no pasar sobre esta sección, sino que al concluir el estudio de cada capítulo, asuma rigurosamente la respuesta del contenido de la misma, lo cual podrá hacer en alguna libreta o cuaderno que le sugerimos destinar como acompañamiento, para el estudio de todo el texto. Vaya pues la primera reflexión autoevaluativa, en la página siguiente.

Respondidas por usted las preguntas y actividades de la revisión autoevaluativa, correspondientes a cada uno de los capítulos constitutivos de este texto, no es nuestra intención brindarle las respuestas correspondientes.

Usted mismo o usted misma, debe verificar su grado de acierto o veracidad, volviendo al texto del capítulo, conversando con otros u otras colegas que también lo estén estudiando o, promoviendo círculos de estudio en su institución, para deliberar sobre el tema.

²⁴ Delors, Jacques y otros. **La Educación Encierra un Tesoro**. Librería Correo de la UNESCO. México, 1997.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

1. Identifique y escriba cuáles son las cinco principales fortalezas y las cinco principales debilidades que presenta la educación en su país.
2. Explique en qué sentido es o en qué sentido no es formación, auténticamente integral, la educación que se imparte en la institución en que usted labora.
3. Señale qué aspectos deben mejorarse en su institución, para que se logre una mejor educación integral.
4. Identifique dos obstáculos epistemológicos, dos conceptuales, dos actitudinales y dos operativos que se opongan a la educación integral. Acto seguido, señale cómo cree usted que podrían superarse.
5. Explique usted, cómo se podría orientar la educación que imparte su escuela, en función de los cuatro pilares de la educación señalados por el Informe Delors y otros, de la UNESCO.

**¿ES LA EDUCACIÓN ACTUAL UNA EDUCACIÓN
PARA APRENDER A APRENDER, A EMPRENDER,
A HACER Y A SER?**

Capítulo II



OBJETIVOS

LA EDUCACIÓN QUE NOS DEJÓ EL SIGLO PASADO

A. OBJETIVOS

Al concluir el estudio de este nuevo capítulo, usted estará en capacidad de:

1. Hacer una descripción y una valoración de los aciertos y desaciertos principales de la educación que dejó el siglo pasado.
2. Explicar en qué sentido usted como educador o educadora, es una resultante de la educación del siglo pasado.
3. Identificar cuál es el rendimiento o aprobación escolar en la educación primaria de su país y de los demás de Centroamérica, en los tres últimos años; igualmente, el grado de deserción y repitencia, y valorar el lugar que su país ocupa entre dichos países y en cada uno de los factores señalados.
4. Hacer al menos una propuesta, para que su país mejore los índices de rendimiento, deserción y repitencia en la educación primaria.
5. Explicar por qué el conocimiento y la simple instrucción no mejoran la educación y por ende a las personas.

B. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN HEREDADA

Usted educador o educadora es, como persona y como educador o educadora, un resultado del siglo pasado y desde luego, de todos los milenios que lo anteceden. Pero en ese siglo, en cualquier momento nació, se hizo persona, se hizo docente, trabajó como docente, sintió, soñó, se preocupó y seguramente, obtuvo algunos resultados. Ahora se encuentra en un nuevo siglo y es bueno que se pregunte si está satisfecho o satisfecha con lo que el anterior siglo nos dejó, en el campo de la educación.

Si en este momento, en el ámbito e inicios del Siglo XXI y sus grandes desafíos, hacemos un balance de la educación que están entregando o construyendo los países, y por nuestra proximidad y contexto, los latinoamericanos, quizás tenemos que reconocer, que ella presenta delicadas debilidades y falencias, que nos impiden transitar con tranquilidad y sin reatos de conciencia en este siglo.

Al respecto, el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo dice:

"América Latina y el Caribe tienen el dudoso honor de registrar las tasas de repitencia escolar más altas del mundo: de los 75 millones de niños que en 1991 se inscribieron en escuelas primarias, 22 millones tuvieron que repetir el curso. Es decir: por este solo concepto se perdió más del doble de la inversión que hubiera sido necesaria para escolarizar a los 10 millones de menores que permanecen fuera del sistema educativo.

De esta suerte, aunque los niños en promedio asisten durante 6 años a las escuelas, apenas completan los cuatro primeros grados. Y también, tan solo la mitad de los infantes que inician sus estudios, alguna vez termina la primaria. La repitencia y la deserción no significan apenas un grave desperdicio económico, son un fracaso personal temprano y cuya marca dura toda la vida".²⁵

Pero, además de la mencionada dimensión, diferentes y autorizados estudios muestran que la educación que se ofrece en las escuelas de América Latina y el Caribe es deficiente, pero como lo dice Schiefelbein: "ellas pueden mejorar si se usan los programas probadamente exitosos que se han experimentado en la región".²⁶

Varios factores influyen en que la educación que se ofrece no sea de la calidad necesaria y deseada. Además varios de ellos, como lo dice el mismo Schiefelbein, "son ajenos al proceso

²⁵Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Gómez, Buendía Hernando. Director. **Educación. La Agenda del Siglo XXI.** Segunda Reimpresión. Editores PNUD y Tercer Mundo. Bogotá, Colombia, 1998.

²⁶Ibídem.

educativo propiamente tal como son las características propias del alumno y el nivel de desarrollo urbano del área que atiende la escuela".²⁷

Gallegos, dice al respecto también que: "Tradicionalmente, la educación se ha limitado a poner límites a las capacidades de los niños. Ha enfatizado logros en los campos puramente profesional y técnico, dejando de lado la formación de una mente holística, que es la que realmente capacita al individuo en el arte de vivir."²⁸

En el Informe citado del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Shiefelbein afirma también que: "Mediante programas de discriminación positiva, es decir, apoyo económico y asistencia social, dirigidos a los grupos menos privilegiados; es posible compensar procesos inadecuados de aprendizaje, generados por: i) insuficiente tiempo disponible para aprender; ii) escaso acceso a material didáctico efectivo; iii) profesores formados de manera pasiva y con métodos tradicionales, y que, además, en su mayoría eligen su carrera por no ser aceptados en otras partes (hay pocas exigencias para estudiar pedagogía, por ser una carrera con bajas rentas); iv) poca pertinencia del currículo y de los procesos de aprendizaje; y v) gestión administrativa y financiamiento de la educación centralizados, lo que fomenta una mala supervisión y eventual ausentismo de los maestros, especialmente, en el área rural".²⁹

Quizás hoy se tenga que pensar con Lee, que es indispensable redefinir la educación, ya que gran parte de lo que la educación ha logrado es más instruccional e informativo que educativo, porque por deficiencias en los diferentes ámbitos curriculares y de concepción y política educativa, "la educación integral", tan mencionada y definida, ha sido muchas veces más retórica, buena intención, que realidad práctica ejercitada o demostrada.

Los niños, afirma también Lee:³⁰

"Se someten a la instrucción escolar, pero no son auténticamente educados. Sus cerebros se desarrollan para funcionar en campos altamente técnicos, abstractos, lineales y mecanicistas, donde la memoria, profesionalismo, la astucia, y la autoaserción agresiva constituyen las mayores virtudes como garantía para el bienestar económico y de sobrevivencia".

²⁷Ibídem.

²⁸Gallegos, Nava. Ramón. (Compilador). **El Destino Indivisible de la Educación**. Editorial PAX, México, S.A. México, 1997.

²⁹Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Op. Cit.

³⁰Lee Mrk. **Krisnamurti y los educadores: Obediencia a la verdad, no al maestro:** en **El Destino Indivisible de la Educación**. Op. Cit.

Pero, para no continuar con las debilidades y falencias de la educación de cara al Siglo XXI, que no tienen pretensión apocalíptica ni de derrota, sino de aproximación diagnóstica y contextual para incentivar nuevos caminos a la misma, es posible decir entonces que la educación hoy, de cara a este mencionado siglo, debe educar más que instruir, liberar y autonomizar más que condicionar u oprimir, como señaló Freire, ayudar al estudiante y a la estudiante a aprender el arte de aprender por sí mismo.

Una nueva educación así, debe convertir el aprendizaje en una experiencia o quehacer feliz y relevante para los niños y las niñas y debe incluir la autoindagación, la autoconciencia y la exploración de las preguntas fundamentales de la vida, en un ámbito de duda creativa.

La educación deseada y deseable para nuestros países, piensan muchos autores en su enfoque humanista, debe enfrentar el reto de formar seres humanos con una nueva racionalidad y no con la racionalidad mecanicista, impuesta en el Siglo XVII, que llevó a que muchos educadores y pensadores creyeran que lo fundamental era la educación tecnológica, con desmedro de la formación humana, como si el problema humano esencial fuera de naturaleza tecnológica y no humana.

El pensamiento, como lo afirma el mismo Gallegos, "no es el instrumento adecuado para enfrentar los problemas humanos actuales; el pensamiento está destinado, por su propia naturaleza, a servir en el campo instrumental.

Podrá ayudarnos a aprender un idioma, a manejar una computadora, a utilizar una máquina, pero no nos servirá para percibir la totalidad de la vida y el orden universal indeterminado, inmanente y trascendente. La cualidad de la conciencia correcta que necesita desplegarse para entender los problemas cualitativos de las relaciones humanas es la inteligencia; esta cualidad es percepción directa de la verdad, instantánea y sin memoria".³¹

Luego agrega Gallegos, y esto parece ser también muy relevante para alguna propuesta, cuyo marco conceptual se aproxima aquí:

"Una correcta educación enfrenta también el mito de que el conocimiento nos hace mejores personas. Esto es absolutamente falso. En realidad, el conocimiento no guarda relación alguna con una manera ordenada de vivir. Se necesita solo observar las grandes bases de datos y sistemas informativos para darnos cuenta que no nos han impedido ser la época con más guerras y destrucción de toda la historia humana. Además, está el hecho de que han existido comunidades tradicionales que no tuvieron la enorme masa de información que hoy poseemos y vivieron con mucha mejor armonía que nosotros. La causa de la gran crisis actual es la ignorancia, pero no por falta de conocimiento, sino de entendimiento. Hoy en día, el ser humano sabe mucho pero entiende poco".³²

³¹ Gallegos, Nava Ramón. (Compilador) Op. Cit.

³² Gallegos, Nava Ramón. (Compilador) Op. Cit.

En el mundo de hoy, para felicidad lamentablemente de pocos, se tienen todos los recursos técnicos necesarios para la supervivencia y realmente no se necesita más, pero lo que ha mantenido pobre a mucha gente y así la ha lanzado al Siglo XXI y que ha llevado a una profunda crisis, es la minusvalidez puramente humana de lo que parecen hacer y creer, marcado también por un profundo analfabetismo afectivo, de ternura, de cultura de paz, equidad, género y tolerancia.

Terminado el Siglo XX y ya en la entrada del XXI, también con Gallegos, se puede pensar que: "Necesitamos que termine la explotación irracional de los recursos naturales del planeta, que termine el racismo, que termine la corrupción institucional, que termine la mala distribución del ingreso económico que termine el entrenamiento rutinario de la conciencia de los niños en las escuelas y, para ello, no necesitamos de tecnologías complejas. Sólo requerimos de la voluntad y decisión para cambiar. Los desafíos de hoy han sido producidos por el ser humano y sólo se necesita de una acción humana en la justa dirección para acabarlos. Una nueva visión en el ser humano no puede venir más que de una nueva educación."³³

Aunque realmente se reconoce una crisis en la educación, tocando los linderos del inicio del Siglo XXI, esto no invita a pensar que siempre se haya dado desidia por enfrentarlos en los países, en los gobernantes y en la sociedad civil de aquellos, pero que lamentablemente fueron respuestas que se quedaron por debajo de los desafíos, conflictos y ruptura de paradigmas que el mismo siglo ofreció.

Por otra parte, hay experiencias en América Latina, sin mencionar las de otros países del mundo, que invitan a pensar en la posibilidad de romper los círculos viciosos, dice Shiefelbein, generados por la tradición pedagógica, como la Escuela Nueva de Colombia, la propuesta Educación no armas de Costa Rica, la descentralización educativa de varios países, Educación con participación de la Comunidad, Educo, de El Salvador, Eduquemos a las niñas de Guatemala, Escuela de Jornada Completa y Teleduco del Brasil, la Computación en la Escuela, liderada por el MEP y la Fundación Omar Dengo y las Escuelas Líderes, de Proyección, Unidocentes y de Atención Prioritaria asesoradas por el Proyecto de Apoyo al SIMED en Costa Rica, agregaríamos nosotros, y muchas más que llenan de esperanza y por consiguiente de buenas expectativas el futuro de la educación, el cual, de contar con la voluntad y decisión política de los gobernantes y con la responsabilidad, profesionalismo y compromiso de los educadores y educadoras, y con la participación cogestionaria de la educación, por parte de las comunidades, será menos tortuoso y más prometedor.

A finales del Siglo XX y comienzos del presente, es pues cada vez mayor el consenso acerca de la necesidad, por una parte, de reestructurar los sistemas educativos, y por la otra de la indeclinable urgencia de buscar mecanismos y medios que contribuyen a mejorar la calidad de la educación.

³³ Gallegos, Nava Ramón. (Compilador). Op. Cit.

Mora afirma, en congruencia con esto, que: "Las esperanzas y expectativas de la sociedad, por lograr un nivel cada vez mejor, incrementa la demanda del sector, para ofrecer un servicio educativo de alta calidad, equitativo y eficiente.

Lograr el cumplimiento de estos criterios supone cambios conceptuales profundos".³⁴

³⁴Mora, Julia. **La Calidad de la Educación: La escuela y el docente. Reflexiones sobre la modernización educativa.** Cuaderno No. 2. Proyecto de Desarrollo Educativo. ME-BID. Panamá, 1999.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

1. Según su conocimiento y propia experiencia, mencione cinco aciertos y cinco desaciertos de la educación heredada del siglo pasado, vividos en su país.
2. Explique brevemente ¿en qué sentido usted como persona y como educador o educadora, es un resultado histórico y del siglo pasado?
3. Elabore un cuadro con los índices educativos de rendimiento, deserción y repitencia, de los países centroamericanos, en los tres últimos años y destaque, con algún recurso gráfico, la situación de su país.
4. Elabore una breve propuesta, que usted aportaría a su país, para buscar el mejoramiento de los índices de rendimiento, deserción y repitencia en la educación primaria.
5. ¿Considera usted que con el conocimiento y la mejor instrucción se mejora a las personas y la calidad de la educación? Sustente su respuesta.

LA EDUCACIÓN QUE NOS DEJÓ EL SIGLO PASADO

Capítulo III



OBJETIVOS

LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI

A. OBJETIVOS

Del estudio de este tercer capítulo, usted derivará lo siguiente:

1. Identificar tres factores principales, que hoy se están dando en la educación en su país y que no correspondan a la demanda de los tiempos.
2. Explicar en qué sentido, la educación que se imparte en su escuela o institución educativa, sí es una educación en, por y para la vida.
3. Establecer un paralelo, con por lo menos cinco factores, en orden de importancia, que en forma esencial caracterizan la educación de ayer (el pasado), la de hoy (presente) y la de mañana (futuro).
4. Señalar tres aspectos fundamentales, que a su modo de ver, tiene que asumir la educación en su país, para el próximo y mediano futuro, acorde con los desafíos del nuevo siglo.

B. DE LA FUERZA DE UNA VISIÓN A LA REALIDAD

Muchos autores y autoras coinciden en afirmar que nos ha tocado vivir, como generación, una época de cambios insospechados, abruptos y acelerados, por el avance vertiginoso de la ciencia y de la tecnología, que han creado una grave ruptura del equilibrio y homeóstasis entre la mente y el espíritu. Esto ha ocasionado que se haya descuidado, de manera muy grave, la educación en valores, por centrar el quehacer en la educación tecnológica y material (tecnolatría) y que ahora se vean de manera consciente los serios efectos de esta miopía social.

Sin lugar a dudas, como sociedad, se está ante un nuevo escenario, en el cual las formas de organizar y trabajar están cambiando tan acentuadamente, que es necesario replantear la manera como se hace o se construye la educación.

Cuando McLuhan, apuntó con sus reflexiones y escritos hacia la aldea global, quizás él mismo no pensó ni imaginó que tal planteamiento fuera una realidad tan posible y evidente como se viene dando hoy con la comunicación, la inteligencia de las organizaciones y el aprendizaje virtual, los cuales están creando desafíos para la educación, en dimensiones de forma y contenido incalculables y también imprevisibles.

Por consiguiente, quienes no tengan una apertura y una visión y actitud de educación de, por, en y para la vida, estarán en serias desventajas ante quienes comprendan y actúen de conformidad con los cambios que se están dando y que permanentemente ocurrirán en el futuro.

Como dice Drucker:

"... en la sociedad del conocimiento en que estamos entrando, la persona es central, porque el conocimiento no es impersonal como el dinero.

No reside en un libro, un banco de datos o un programa de computador. Estos sólo contienen información. El conocimiento siempre está incorporado en una persona, lo enseña y lo aprende una persona, lo usa y abusa de él una persona, por consiguiente, el paso a la sociedad del conocimiento coloca a la persona en el centro.

De esta manera, plantea nuevos retos, nuevos asuntos, nuevos problemas y nuevas preguntas, totalmente sin precedentes, relativas a la representante de la sociedad del conocimiento, la persona educada".³⁵

³⁵ Drucker, Peter. **La Sociedad Postcapitalista**. Editorial Norma. Bogotá, Colombia, 1994.

Esta persona, por consiguiente, será la que deberá educar o formar la escuela nueva, para que necesariamente pueda contemporizar con las dimensiones del futuro.

C. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Si en la nueva sociedad del conocimiento se habrá transformado, como ya está ocurriendo, la forma en que se aprende y la forma en que se enseña, la escuela actual, con la caducidad y anacronismo que ya tiene, debe romper sus viejos paradigmas para entronizar y desarrollar los que exige dicha sociedad.

En la sociedad del conocimiento antes que el enseñar, habrá la preocupación central por el aprender y la gente, las organizaciones, la familia, la sociedad y el estado, tendrán que centrar el móvil del desarrollo humano en el aprender a aprender, los valores sociales y los derechos humanos, como fundamentación de aquellos.

Congruente con éstos es la visión de la UNESCO en *"La Educación Encierra un Tesoro"* o Informe Delors, la cual afirma que la educación en el nuevo milenio, debe basarse en los pilares que en capítulo anterior mencionamos y que aquí ratificamos de manera ampliada:

1. **Aprender a conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
2. **Aprender a hacer**, con el fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite a la persona para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente, gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
3. **Aprender a vivir juntos**, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
4. **Aprender a ser**, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada persona: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar ...".

El exdirector General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, agregó un pilar más a la educación: "Aprender a emprender", para lograr objetivos empresariales, como una forma de devolver a la sociedad lo que la educación le proporcionó.

El mismo Drucker afirma que:

"Las materias pueden ser menos importantes que la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo.

La sociedad postcapitalista exige aprendizaje durante toda la vida. Para esto necesitamos una disciplina de aprendizaje. Pero el aprendizaje vitalicio requiere también que el aprender sea atractivo. En realidad, que no sea una alta satisfacción en si misma, sino algo que el individuo anhela".

Las nuevas tecnologías ejercerán una influencia indudable y decisiva, pues eximirán al docente y a la docente, de gastar todo su tiempo o la mayoría de él, en aprendizajes de rutina, remediales o repetitivos. El maestro y la maestra podrán liberar importantes espacios de tiempo, lo cual es bastante deseable, para dedicar más tiempo a la identificación de aptitudes, a orientar éstas y las motivaciones psicológicas, en unas pocas palabras, a promover el desarrollo más profundamente humano, psicosocial y psico-afectivo de sus alumnos y alumnas.

Lo que se va a enseñar y a aprender, el cómo se aprenderá y se enseñará; las características y aptitudes de los enseñantes y de los aprendientes; la posición de la escuela en la sociedad y en la comunidad, el valor, significancia y utilidad de los aprendizajes, todo esto cambiará y adquirirá nuevas visiones y dimensiones en los próximos decenios que jalonarán el Siglo XXI.

La institución educativa, además de lo anterior, tendrá como reto o desafío muy significativo y muy ausente y ambiguo en la actualidad, afirma el mismo Drucker: "... comprometerse a dar resultados. Tendrá que establecer un resultado final, es decir, el rendimiento del cual debe ser responsable y por el cual se le paga. La escuela se volverá responsable".³⁶

La educación, así planteada y redimensionada, que intentamos señalar con parcos y no suficientes indicadores, solo será posible para obtener los resultados esperados, cifrados en mejor calidad humana y de vida, si se logra que la sociedad civil, la familia, la comunidad, el sector productivo y el Estado, comprendan y cambien también la actitud hacia esa nueva educación y la vean y asuman como una responsabilidad de todos y no sólo de la escuela y de sus directivos, maestros y maestras.

³⁶ Drucker, Peter. Op. Cit.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Antes de detenerse en el próximo breve capítulo, responda lo siguiente:

1. Mencione y explique brevemente, tres factores o hechos que estén ocurriendo en la educación en su país y que no correspondan a las exigencias de los tiempos actuales.
2. ¿Considera usted que la educación que se imparte en su país, responde realmente al postulado de una educación en, por y para la vida? ¿Por qué?
3. En tres columnas y en concepción de paralelo, ubique por lo menos cinco características esenciales de la educación de ayer (pasado), cinco de hoy (actualidad-presente) y cinco de mañana (futuro).
4. Explique brevemente, tres aspectos que la educación de su país debe asumir para un mediano y distante futuro, de cara al nuevo siglo.

Capítulo IV



OBJETIVOS

EL PAPEL DE LA ESCUELA DEBE TRANSFORMARSE

A. OBJETIVOS

El estudio de este nuevo breve capítulo le permitirá:

1. Identificar, en orden de importancia, al menos cuatro fortalezas, cuatro debilidades y cuatro oportunidades de su escuela o colegio.
2. Describir cómo le gustaría que fuera:
 - a. La educación de su país.
 - b. Su escuela o institución educativa.

B. SE REQUIERE UNA NUEVA ESCUELA

Los que defienden la tecnología como principal vehículo dinamizador del cambio, consideran que ella es la característica más importante de la transformación y de la eficiencia y eficacia escolares. Sin embargo, y sin descartar el sentido humano esencial y actitudinal del cambio, como el mismo Drucker señala: "Más importante será repensar el papel y la función de la escolaridad y de la escuela, su contenido, su foco, su propósito y sus valores. La tecnología será muy importante, pero principalmente porque nos debe obligar a hacer cosas nuevas más bien que porque nos capacite para hacer mejor las cosas viejas"³⁷.

Si bien la escuela ha tenido, desde sus orígenes, un papel fundamental en la educación de las nuevas generaciones de todas las épocas, ella estuvo atosigada por lo que seguramente ocurrió siempre en la dialéctica del desarrollo, pero que Tofler más recientemente bautizó como "Shock del futuro".

Desde tiempos inmemoriales, quizás desde siempre, con la existencia de la escuela se ha planteado transformarla. Esto nos indica que la transformación de las escuelas seguramente no es una idea nueva, por ello Smith nos dice:

"... los maestros siempre están tratando de mejorarla y lo mismo distintas autoridades de afuera del aula. Padres, trabajadores y otros sectores, permanentemente reclaman "mejores escuelas". Hay un gran tráfico de consignas hiperbólicas referidas a la "excelencia" o a la "calidad" educativas que supuestamente se alcanzarán mediante mejores programas, currículos, objetivos, metas y evaluaciones. Esa es la forma en que los maestros hablan y en que se espera que hablen. Pero las expectativas que hay detrás de ese discurso inexorablemente son defraudadas, porque cualquier modificación centrada en esos aspectos es siempre superficial. La educación no cambiará con nuevos currículos, objetivos, metas o evaluaciones, porque ellos son la causa de muchos de los actuales problemas. El mejoramiento de la educación requiere otro tipo de lenguaje, una nueva manera de ver la escuela y una mejor comprensión de cómo se producen los cambios".³⁸

La escuela pues, siempre ha solicitado transformación para ponerse a tono con la dialéctica y las demandas de los tiempos, pero de acuerdo con los ritmos de los cambios científicos, tecnológicos, económicos, culturales, etc. esa transformación ha sido más o menos acentuada.

³⁷ Drucker, Peter. Op. Cit.

³⁸ Smith, Frank. **De Cómo la Educación Apostó al Caballo Equivocado**. Aique, Editores. Buenos Aires, 1994.

que muestra que éstos se deben no sólo al capital cultural de origen de los alumnos sino también a la organización interna de los establecimientos.

El tema es entonces acerca de la capacidad que tienen los establecimientos escolares para construirse y desarrollarse como unidades pedagógicas educativas.

Si bien, entonces, a mediados del Siglo XX y un poco más adelante, la escuela y su influencia en la calidad educativa estuvo un poco nebulosa, en las últimas décadas que nos acercaron al Siglo XXI, ella volvió a cobrar protagonismo y decisión en los destinos y calidad de la educación y no cabe duda de que su papel seguirá siendo importante de cara y en este Siglo, pero su eficiencia y eficacia estarán dadas en la dimensión en que sepan adaptarse y adecuarse a las exigencias del mismo.

Seguramente será necesario que las escuelas cambien desde lo más profundo de su estructura, para convertirse en proveedoras de conocimiento para la sociedad, abiertas a toda ella, tanto a edades y clases como a medios.

Los estudios que allí se orienten podrán ser por multimedia y por procesos virtuales, modulares y complementarios.

Los grados podrán ser sustituidos por créditos, de manera que sin importar la edad, sexo, ni condición, cada cual pueda crecer en sus habilidades siempre y cuando cumpla con los requerimientos básicos de la formación.

Las escuelas para el Siglo XXI deberán ser rediseñadas y serán un lugar que en vez de que la gente acuda a ellas para que le enseñen, irá a aprender, advierte también Drucker. Esto cambiará totalmente y de fondo, el sentido de las mismas, dicen Kasuga, Gutiérrez y otros.⁴²

Ellos también agregan:

"Si el objetivo es aprender a aprender, se tomarán en cuenta todos los factores que son importantes para lograrlo, como la modificación de las tradicionales técnicas didácticas de lo pasivo-reflexivo a las innovadoras y dinámicas metodologías activas participativas".⁴³

⁴²Kasuga, Linda; Gutiérrez de Muñoz, Carolina y otro. **Aprendizaje Acelerado. Estrategias para la Potenciación del Aprendizaje.** Grupo Editorial Tomo, S.A. México, 1998.

⁴³Kasuga, Linda; Gutiérrez de Muñoz, Carolina y otro. Op. Cit.

Con Senge⁴⁴ y Perkins⁴⁵ ha venido desarrollándose, en la última década de este siglo, el concepto y fundamentos del nuevo paradigma que ve a la escuela como una organización inteligente, el cual consideramos corresponde de manera muy acertada a lo que es o debe ser la escuela que reclama el Siglo XXI.

Esta escuela no es ya una organización rígida, vertical, autoritaria, heterónoma y reactiva, controlada y endodirigida, que desconoce los cambios y turbulencias externas, dice Aguerrondo, sino: "... una organización flexible, autónoma, democrática, proactiva y heterodirigida, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional".⁴⁶

⁴⁴Senge, Peter. **La Quinta Disciplina**. Ediciones Granica. S.A. Barcelona, España, 1995.

⁴⁵Perkins, David. **La Escuela Inteligente**. Editorial Gedisa. Barcelona, España, 1995.

⁴⁶Aguerrondo. Inés. **La Escuela Como Organización Inteligente**. Editorial Troquel. Buenos Aires. 1996.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Para concluir el estudio del capítulo IV, y pasar al próximo, responda ahora lo siguiente:

1. En tres columnas identifique usted cuatro fortalezas, cuatro debilidades y cuatro oportunidades que crea que caracterizan a su institución educativa.
2. Elabore una descripción de cómo le gustaría que debe ser la educación de su país, y cómo su escuela o institución educativa.
3. Considerando los desafíos de todo orden que presenta el nuevo siglo, mencione y explique cuatro características principales que deben tener las escuelas.

EL PAPEL DE LA ESCUELA DEBE TRANSFORMARSE

Capítulo V

OBJETIVOS



ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE TERNURA

A. OBJETIVOS

El estudio de este capítulo le facilitará, como aprendizaje, lo siguiente:

1. Explicar brevemente, y ojalá con ejemplos, el concepto que a usted le ha quedado de lo que es la ternura.
2. Describir una actitud de un niño o de una niña, de un maestro o maestra y de un padre o madre, que signifiquen expresión de ternura.
3. Explicar con ejemplos, si la ternura es o no, solamente una expresión exclusiva del ser humano, no presente en otras especies animales.

B. CÓMO DEFINIR LA TERNURA

¡Ternura! es una expresión bastante trajinada en la vida corriente social, familiar y laboral y muy poco, hasta ahora, en el ámbito de la educación. Pero, ¿podría usted definir qué es ternura?, ¿ha pensado en ello? Si nos acercamos a la definición, generalmente más simple, que es la que da el diccionario de la Lengua Española, encontramos que ternura es: "Calidad de tierno; requiebro, dicho lisonjero". Pero ante la insuficiencia de lo definido, complementamos con tierno y encontramos lo siguiente, en la "acepción" que hemos focalizado, porque la expresión es muy polisémica: "...Afectuoso, cariñoso y amable". De entrada pues, nos damos cuenta de que la ternura es o tiene que ver con la afectividad, con el cariño, la amabilidad, el amor, la delicadeza en el trato etc.

La ternura pues, como nos lo han insinuado los anteriores conceptos, es algo que sabemos que está allí, que existe en las personas y quizás en otras especies animadas: un perro, un gato, cualquier mascota, pero que finalmente no puede definirse. Es algo, que antes que atado a las palabras, está atado al sentimiento; su presencia es inevitable, es perceptible, aunque a veces queramos ignorarla, pasarla desapercibida y no darle la oportunidad de una presencia en un "aquí y ahora", cuando los seres humanos actuamos e interaccionamos.

Restrepo, por su parte, alude a que la ternura, es una palabra simple pero profunda a la que se está retornando, "resume como ninguna la aventura de lo humano... Hacernos tiernos es reconocer que dependemos de los otros, así nos irrite su indiferencia. Es entender que no podemos decir en un acto de arrogancia: "no te necesito, ni necesito tu afecto".

Es aceptar que la ideología guerrera ha llegado a su fin, que somos débiles y frágiles; que sólo reconociendo esta fragilidad, podemos comprender que la caricia es la llave maestra que nos abre la dimensión más profunda de la vida.

Enrutarnos hacia la ternura es tener siempre presente, en el horizonte, la posibilidad de la crueldad, de la violencia, a la que con tanta facilidad llegamos los seres humanos. Hay ternura porque existe la violencia, pues la ternura actúa como una especie de conjuro que impide que actuemos nuestro odio hasta exterminar al diferente: al igual que la madre canta la canción de cuna no tanto para el niño sino para ella misma, para conjurar su posible irritación y no hacerle daño al niño, también nosotros entonamos la canción de la ternura para humanizarnos en medio del horror, para modular nuestras fuerzas e impedir que caigamos en el embeleso del exterminio".

Duque y Bedoya, en dimensión análoga a lo que piensan Salomé y Restrepo, nos dicen en relación con el concepto de ternura que:

"Es la disposición emocional expresada y vivida que se da o se recibe con delicados sentimientos.

Es un comportamiento suave, afectuoso, cariñoso de alguien que siente el compromiso de darse; es una forma de comunicación la más generosa para expresar a quien se tiene al lado, es un lazo o vínculo que en un momento dado se requiere para el crecimiento de la vida afectiva, entre los seres humanos.⁴⁷

Luego agregan: "Efectivamente, la persona experimenta dentro de su ser vivencias y sentimientos que le llevan a la necesidad de expresarlos a partir de las emociones.

La ternura es entonces una expresión que constituye un valor que en los tiempos presentes, parece estar fuera de moda. De ahí que la mayor parte de las relaciones interpersonales de hoy no se den satisfactoriamente. La ausencia de la ternura como valor ha hecho pensar o sentir que, es asunto de género femenino; la verdad es que los varones como seres humanos, están en el derecho de recibir trato de ternura y el deber de brindarla.

La vida es una sucesión de momentos favorables, buenos y malos, en los que la ternura es clave para situaciones difíciles y las circunstancias preocupantes que a diario suceden".⁴⁸

Nos parece también muy sencillo y diciente el concepto que nos trae Tanner, pese a la forma humilde como ella lo presenta, por ello no omitimos tomarlo en cuenta. Esta autora dice:

"Debo confesar que he invertido bastante tiempo en intentar encontrar una buena definición de la ternura y que he llegado a la conclusión de que no se trata de una tarea sencilla. Al principio, me limitaba a pensar en escenas o situaciones que me pareciesen tiernas para encontrar en ellas elementos comunes que permitieran obtener algún tipo de conclusión, y luego intentaba imaginar situaciones en las que la ternura no tuviese cabida alguna, a fin de fundamentar mejor mis argumentos y poder determinar algunos "enemigos" de la misma.

El principal problema que encontraba cada vez que tenía en la mente una definición que me parecía acertada era que esa misma explicación, podía resultar igualmente válida para hacer alusión a la comprensión, a la compasión, a la humanidad, e incluso al amor. Sin duda debía ser más precisa en mis argumentos, aunque no resultaba sencillo teniendo en cuenta que la ternura se nutre de todas esas virtudes que he mencionado.

⁴⁷ Duque, Yepes Hermando y Bedoya, Valencia William. **Póngale Ternura a la Vida.** Ediciones Paulinas. Bogotá, 1998.

⁴⁸ Ibídem.

Fue así como tras no pocos intentos, llegué a la conclusión de que la ternura es aquella cualidad que nos permite dominar las situaciones con delicadeza y dulzura, sin dejarnos llevar por la intransigencia y la crispación. De modo que hablar de ternura es hablar de suavidad, trato atento, y sobre todo comprensión.

Soy consciente, por supuesto, de que mi definición no resulta especialmente reveladora y de que cualquiera de los lectores podrá encontrar una explicación distinta y no por ello menos válida. Sin embargo, en este simple argumento he intentado integrar los elementos que, desde mi punto de vista, se conjugan en las expresiones de ternura, además de facilitar las claves en torno a las cuales se desarrollará, este "manual" sobre el poder curativo de la ternura".⁴⁹

La ternura, queda claro, por las anteriores explicaciones, es un fenómeno psíquico presente en todas las personas, quizás también en algunas especies animales, que forma parte de la vida afectiva de aquellas, siendo expresada con más facilidad por unas personas que por otras, según la personalidad que les ha correspondido desarrollar, la educación recibida y los diferentes ambientes en que han hecho su vida. La ternura, podemos decir también, para concluir, es una de las variadas formas de expresión de la afectividad, la cual tiene a la vez diferentes maneras de manifestarse como más adelante trataremos de explicarlo.

⁴⁹ Tanner, Ami. **El Poder Curativo de la Ternura**. Ediciones Robinbook, S.L. Barcelona, 2000.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Para concluir el estudio del capítulo, responda ahora las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué es para usted la ternura? Explique, por lo menos con un ejemplo.
2. Basado(a) en su propia experiencia, descubra un comportamiento de un padre o de una madre, de un niño o de una niña y de un maestro o de una maestra que signifique expresión de ternura.
3. ¿Se da la ternura sólo en los seres humanos? ¿Son algunos animales susceptibles de expresión de ternura? Explique brevemente y ojalá con ejemplos.

ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE TERNURA

Capítulo VI

OBJETIVOS



LA AFECTIVIDAD, LAS EMOCIONES, LOS SENTIMIENTOS Y LA TERNURA

A. OBJETIVOS

Con el estudio de este capítulo, se espera que usted esté en capacidad de:

1. Apropiarse, mediante el contenido del texto o por su propia consulta en otras fuentes, del concepto filosófico de positivismo, así como de sus principales implicaciones en el pensamiento y vida de las personas.
2. Expresar, de manera breve, la reacción que le produzca la lectura de Sorin: “Una Flor y Cuatro Personas”.
3. Establecer la diferencia y similitud que hay entre la vida afectiva y los fenómenos psíquicos.
4. Establecer, con ejemplos, la diferencia que hay entre emoción, sentimientos, ternura y estados de ánimo.
5. Caracterizar el fenómeno que en el texto estamos llamando “ciencialatría” y “tecnolatría”.
6. Establecer, ojalá con un ejemplo, cómo se relacionan la emoción y la razón.

B. UNAS PALABRAS LIMINARES

Cuatro conceptos son los mencionados en el título de este capítulo, que en la vida práctica y en la cotidianidad de la gente común y corriente y también de otros niveles sociales y académicos, funcionan o se citan, sin mayor esclarecimiento o diferenciación, lo cual es obvio, porque en su conceptualización hay todavía mucha tela que cortar, en el ámbito de científicos y de los especialistas del comportamiento humano. Sin embargo, y aún cuando reconocemos que no es una tarea fácil, y dada la importancia del tema de la ternura que nos ocupa y para darle una mayor sustentación, no hemos querido prescindir del compromiso de decir y analizar, aunque sea con los límites que impone este libro, algunos aspectos relacionados con tales conceptos, los cuales son dictados por nuestra concepción holística de la naturaleza, de la vida y del conocimiento, impidiéndonos así hacer abordajes mecánicos o positivizados de este último, sin contextos referenciales, que es lo que se estila en este mundo robotizante de hoy, incluida lamentablemente, en muchas oportunidades, la academia misma. Empecemos por el concepto:

C. DEFINIENDO Y RELACIONANDO LOS CONCEPTOS: VIDA AFECTIVA, EMOCIÓN, SENTIMIENTOS Y TERNURA

1. LA VIDA AFECTIVA O LA AFECTIVIDAD

Para entender cómo es o cómo se da o expresa la vida afectiva, nos parece muy oportuno traer aquí la siguiente lectura ejemplo de Sorin, la cual nos introduce de manera sencilla, en la comprensión de lo que son los fenómenos afectivos o lo que sencillamente podemos llamar también vida afectiva.

"UNA FLOR Y CUATRO PERSONAS"

Cuando observamos las cosas y los fenómenos de la realidad, nuestra mente no se ocupa sólo de percibir, de formar un concepto de ello, de meditar sobre lo que está ocurriendo, frente a los sucesos y objetos de nuestro alrededor; también experimentamos otro tipo de fenómeno psíquico.

Tomemos una flor y presentémosla a cuatro personas diferentes. Todas perciben su forma, tamaño, color; le dan su nombre, saben en qué meses del año aparece, etc. En eso, las cuatro están de acuerdo y ejercitan la misma actividad psíquica de percepción, de pensamiento, de conciencia. Pero las diferencias aparecen en otro aspecto.

La persona A ve la flor y se entristece, porque le recuerda un familiar que murió hace muy poco y fue enterrado en medio de muchas flores iguales a ésta. La persona B sonríe contenta: es una muchacha a quién el novio suele traer todos los viernes una flor parecida.

La persona C ve la flor y se encoge de hombros, indiferente o fastidiada; es vendedora en una florería y está aburrida de ver siempre lo mismo. La persona D se echa a reír, divertida, porque se acuerda de que con una flor así, pero hecha de papel y espolvoreada con pimienta, le hizo una broma a un amigo.

En fin, personas que podrían describir exactamente una misma flor, en todos sus detalles, tienen sin embargo una relación diversa con ella. Cada una, como sujeto, tiene una relación diferente con ese objeto, que es el mismo para todos.

De este modo de relación entre un individuo y un objeto o un fenómeno, depende un tipo de actividad psíquica que llamamos emoción, o sentimiento, o pasión, o afecto, según el caso. Un día empieza a llover, y esa misma lluvia provoca alegría al campesino preocupado por la sequía; furia, a un jovencito que pensaba salir a excursión, sorpresa al técnico meteorológico que había predicho buen tiempo".⁵⁰

En general, a todos estos particulares aspectos de la vida psíquica los llaman fenómenos afectivos o psíquicos, y vida afectiva, según nosotros; Sorin reafirma: *"El transcurrir con las diferentes reacciones emocionales o sentimentales frente a los hechos, fenómenos y objetos con que día con día nos encontramos, es lo que se conoce como fenómenos afectivos".⁵¹*

La vida afectiva pues, de una persona, está determinada por sus diferentes reacciones o comportamientos que asume entrañable, "visceral", biológicamente, no fundamental y exclusivamente de manera consciente, frente a los diferentes objetos, personas, hechos o acontecimientos que acaecen en su vida.

Como dicen Duque y Bedoya, explicando este tema: *"La afectividad tiene sus raíces en la emotividad y por consiguiente, en cierto sentido está presente y activa desde las primeras horas de la vida. La afectividad surge como solución al drama del nacimiento y su primera manifestación está representada, por el coloquio silencioso que se establece entre el recién nacido y su madre, por medio del lenguaje corporal. El primer signo claro de vida afectiva puede quizá, identificarse con aquella sonrisa del cuarto mes con la que se dirige el niño, a todo cuanto pueda recordar, el rostro de su madre; ese rostro que aprendió a relacionar con el placer de mamar. Más adelante con el descubrimiento del lenguaje el niño expresa sus propios sentimientos"⁵².*

⁵⁰ Sorin, Miguel. **Los Fenómenos Psíquicos**. Ediciones Sudamérica. Bogotá, 1968.

⁵¹ Ibídem.

⁵² Duque, Yepes Hernando y Bedoya, Valencia William. **Póngale Ternura a la Vida**. Ediciones Paulinas, Lito Camargo, Ltda. Bogotá, 1998.

Comprendido pues, lo que es la vida afectiva o los fenómenos afectivos, de que habla Sorin, encontramos las emociones, o la emoción, en singular, que como ya lo mencionamos, son el sustento, la base principal o la dinámica misma de la vida afectiva.

2. LA EMOCIÓN

Se ha preguntado usted, ¿qué son las emociones?

Sorin, quien publicó su obra antes referenciada, hace un poco más de tres décadas (1968) afirmó que: "Por lo que se sabe hasta ahora, el estado emocional está vinculado a la parte del cerebro que también se ocupa de nuestros órganos vitales. Por eso una emoción provoca sequedad en la boca, aumento de la respiración, palpitaciones cardíacas, vómitos.

Pero por otra parte, de la energía nerviosa que se desarrolla durante la emoción se dirige "hacia arriba", hacia la corteza del cerebro, provocando la vivencia, es decir, el sentimiento mismo de la emoción, lo subjetivo, la conciencia de sentir algo, eso que cada uno ha sentido alguna vez en la vida: miedo, rabia, amor.

En otras palabras, la "energía" de la emoción se dirige, por una parte, a los órganos del cuerpo y por otra, provoca el fenómeno psíquico mismo de la emoción. Nos enteramos de nuestras emociones por lo que sentimos en nuestro psiquismo en forma de vivencia y también por lo que experimentamos en el cuerpo (temblor, sudor, tensión muscular). En cambio, los demás se enteran sólo porque se lo decimos y tendrán que creernos o por lo que observan en nuestra cara, "en nuestro cuerpo", en nuestra expresión".⁵³

Luego agrega:

"Sin embargo las emociones, una vez desencadenadas o presentes, no siempre predominan en la conducta del hombre. "La parte pensante" de su cerebro, es decir, la corteza cerebral, puede influir en las emociones controlándolas, dominándolas o transformándolas en sentimientos".⁵⁴

Como usted podrá inferir, las emociones tienen una profunda raíz orgánica o biológica, pero principalmente ligadas al cerebro que es el que controla el estado emocional de las personas, aunque también de nuestros demás órganos vitales.

⁵³Sorin, Miguel. Op. Cit.

⁵⁴Sorin, Miguel. Op. Cit.

Leyendo a Maturana, quién escribe o al menos publica veinte años después de Sorin su trabajo que aquí referenciamos y en gran coincidencia con él, como con muchos otros autores, afirma que el ser humano no lo es porque sea racional o porque es la razón lo que caracteriza a lo humano lo cual es una anteojera; "y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional".⁵⁵

Es decir, agrega: "... al declararnos seres racionales, vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional".

Señala también Maturana, y esto nos parece muy importante, que: "Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos.

Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos.

Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. En verdad, todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanos es su ser racional. Al mismo tiempo, todos sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción".

Las emociones pues, según Maturana, son un fenómeno propio del reino animal, algo que tenemos todos los animales.

El comportamiento, es entonces, un entrelazamiento de lo emocional con lo racional y no puede aceptarse que lo emocional sea secundario o de menos categoría o importancia de lo cual debemos avergonzarnos; que lo racional, es lo destacablemente humano, se nos ha tratado de imponer desde Descartes (Siglo XVII) y de allí la prepotencia de la ciencia y de la tecnología que hicieron de la mayor parte del siglo pasado y hasta ahora del actual, una cienciolatría y una tecnolatría.

Es decir, veneramos a la ciencia y a la técnica como lo esencial, como lo más importante de la vida, en desmedro de los otros elementos del ser humano, como es su subjetividad y su afectividad.

⁵⁵ Maturana, Humberto. **Emociones y Lenguaje en Educación y Política**. 8ª Edición. Dolmen Ediciones. Buenos Aires, 1995.

Si Descartes nos enseña a decir: "Pienso luego existo" lo cual quizás fue una equivocación y un reduccionismo, hoy debemos decir: "siento, me emociono, luego existo", porque como el mismo Maturana afirma:

"... no es la razón lo que nos lleva a la acción, sino la emoción".

Cada vez que escuchamos a alguien que dice que él o ella es racional y no emocional, podemos escuchar el trasfondo de emoción que está debajo de esa afirmación en términos de un deseo de ser o de obtener. Cada vez que afirmamos tener una dificultad en el hacer, de hecho tenemos una dificultad en el querer que queda oculta por la argumentación sobre el hacer.

Hablamos como si fuese obvio que ciertas cosas debieran ocurrir en nuestra convivencia con otros, pero no las queremos por eso no ocurren. O decimos que queremos una cosa, pero no la queremos y queremos otra y hacemos, por supuesto, lo que queremos diciendo que lo otro no se puede. Hay cierta sabiduría consuetudinaria tradicional cuando se dice "por sus actos los conoceréis". Pero, ¿qué es lo que conoceremos mirando las acciones del otro? Conoceremos sus emociones como fundamento que constituyen sus acciones, no conoceremos lo que podríamos llamar sus sentimientos, sino el espacio de existencia efectiva en que ese ser humano se mueve.⁵⁶

Más recientemente Le Doux, 1996, nos afirma algo, que recorrido ya lo anterior, no puede sorprendernos, dice Le Doux: "La teoría de la anbigüedad biológica de las emociones es defendida por muchos, pero tiene sus detractores.

Una de las objeciones la plantean varias corrientes de la teoría cognitivista, las cuales afirman que las emociones específicas, incluso aquellas que se describen como básicas son elaboraciones psicológicas y no biológicas. Desde este punto de vista, las emociones se deben a la representación y a la interpretación (evaluación) interna de las situaciones, no a un funcionamiento del soporte físico-biológico, ajeno a la mente".⁵⁷

Después Le Doux hace toda una descripción de la discusión del cognitivismo social que nos quedaría complicado intentar resumir aquí, para concluir finalmente que:

"El factor fundamental es que nuestros genes nos proporcionan la materia prima a partir de la cual formamos nuestras emociones. Especifican el tipo de sistema nervioso que tendremos, los tipos de procesos mentales que éste puede realizar y los tipos de funciones corporales que pueden controlar. Sin embargo, el modo exacto en que

⁵⁶ Maturana, R. Humberto. Op. Cit.

⁵⁷ Le Doux, Joseph. **El Cerebro Emocional**. Editorial Planeta S.A. Barcelona, 1999.

actuamos, pensamos y sentimos en una situación específica viene condicionado por muchos otros factores y no está predeterminado en nuestros genes. Algunas emociones muchas tal vez tienen una base biológica, pero los factores sociales, es decir, cognitivos, también son extremadamente importantes. La naturaleza y la alimentación son compañeros en nuestra vida emocional. La cuestión es averiguar cuál es su participación característica".⁵⁸

Llegado a este punto, usted se estará preguntando: ¿Y los sentimientos que? Ocupémonos entonces, brevemente de ellos.

3. LOS SENTIMIENTOS

Atrás encontramos, que Sorin y Maturana ven que los sentimientos no son lo mismo que las emociones. Pero, ¿entonces qué son?, ¿podría usted definirlos?

González, Castellanos y otros indican que: "Los sentimientos son vivencias afectivas de paulatina aparición, que organizan la actuación del sujeto; existen por un período relativamente prolongado y tienen un carácter generalizador. Ejemplos de sentimientos son el amor al trabajo, a la patria, a los hijos, a la ciencia; el odio a la explotación, a la discriminación racial, a la deshonestidad, etc.

Los sentimientos aparecen más tardíamente que los afectos y las emociones y surgen en gran medida sobre la base de estas últimas.

La aparición de este tipo de vivencia afectiva ocurre como resultado del surgimiento de un nuevo tipo de generalización que transforma a las emociones en sentimientos".

Luego agregan estas autoras: "Por otra parte, los sentimientos encuentran en las emociones una vía de expresión. Por ejemplo, el sentimiento de amor hacia el estudio puede manifestarse emocionalmente de forma diferente (positiva o negativa), lo que depende de la situación. Un alumno amante del estudio tendrá emociones positivas como la alegría, la dicha, si realiza los estudios a los que aspiraba, estudia en la medida que él desea, obtiene resultados acordes con los que esperaba en función del esfuerzo de la preparación que creyó alcanzar. Pero si la situación que confronta con el

⁵⁸ Ibídem.

⁵⁹ González, Viviana; Castellanos, Doris; Córdoba, María Dolores y otros. **Psicología para Educadores**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.

estudio es contraria a la descrita, entonces su sentimiento de amor hacia el estudio se manifestará en emociones negativas como pueden ser la ira, la resignación".⁶⁰

También sobre el tema de los sentimientos tercia Sorin, cuando entre sus diferentes aspectos señala que: "Cuando el cerebro interviene en las emociones, mediante el razonamiento, la conciencia, modifica la emoción hasta convertirla en algo distinto; el fenómeno afectivo resultante lo llamamos sentimiento.

El miedo es una emoción, pero la desconfianza es un sentimiento. El arrebató amoroso es una emoción, pero la amistad y la simpatía son sentimientos.

Cuando más interviene la experiencia y la conciencia frente a las diversas situaciones, tanto más complicados son los sentimientos".

Luego, haciendo mayor esclarecimiento, entre las emociones y los sentimientos, que a veces la gente confunde, Sorin explica:

"Las emociones aparecen en el ser humano desde el nacimiento. Los sentimientos se desarrollan bastante más tarde, y siguen enriqueciéndose en cantidad y variedad. En la medida en que el hombre vive, acumula experiencias y mantiene muchos y diversos contactos con otros hombres en las más variadas situaciones, aumentan sus sentimientos y se diferencian más unos de otros.

Al contrario, cuando más alejado vive de sus semejantes, más escasos y monótonos son.

Las emociones, continúa, son bruscas, de corta duración, intensas, fuertes y se originan en relación con nuestras necesidades vitales. Cuando nuestra vida está amenazada, sentimos bruscamente y solo durante esa amenaza y en forma más o menos intensa, el miedo, el pánico o el terror.

Los sentimientos no son bruscos, sino que se producen paulatinamente. Y no duran pocos instantes, como las emociones; pueden permanecer en nosotros durante años enteros. Tampoco son tan fuertes e intensos como aquéllas.

Además, las emociones provocan cambios en el cuerpo, visibles no sólo por uno mismo, sino a veces también por los demás: sudor, sequedad de la boca, palidez o rubor, trastornos intestinales, como estreñimiento o diarrea, palpitaciones del corazón, etc.

⁶⁰ Ibídem.

En cambio, los sentimientos apenas tienen influencia notable sobre el cuerpo.

Para terminar con las diferencias entre emoción y sentimientos, digamos que las emociones están relacionadas con las necesidades vitales, como ya lo dijimos, mientras que los sentimientos lo están con el ambiente, ya sea con la naturaleza, ya sea con las demás personas o consigo mismo.

Un día tranquilo en plena naturaleza y en buen tiempo no provoca tanto una emoción de placer, sino más bien el sentimiento de "placidez".

Quienes han investigado la psicología de la vida afectiva, han identificado y han definido otro fenómeno psíquico de su ámbito, el cual han reconocido como **pasión**.

En este estado afectivo, del cual también seguramente ha oído hablar usted y probablemente habrá leído, se combinan características de la emoción, con otras que forman parte de los sentimientos.

La pasión, según el mismo Sorin, tiene pues algo de emoción, por la intensidad, pero también algo de sentimiento, por la duración y por estar motivados por otras causas que las necesidades vitales.

4. LOS ESTADOS DE ÁNIMO

Un elemento finalmente, antes de regresar al ámbito de la ternura, que es lo que aquí importa principalmente y que es muy importante en la vida afectiva, porque en algún momento puede incentivarlo o desestimular la expresión de aquella, es lo que algunos autores identifican como **estado de ánimo**.

Desde luego que usted ha oído hablar de él y lo ha experimentado en su propia vida y también lo percibe con relativa facilidad en sus interacciones con otras personas.

Este fenómeno o estado afectivo es diferente de las emociones, de los sentimientos y de las pasiones, aunque con frecuencia suele confundirse con éstos.

Las mencionadas González, Castellanos y otras expresan que: "Los estados de ánimo son vivencias afectivas de poca intensidad en su manifestación; relativamente estables, que matizan a la personalidad y su actuación dándole un cierto colorido o color afectivo. El mantenerse con buen

⁶¹ Sorin, Miguel, Op. Cit.

humor, con optimismo, bien dispuesto o sentirse abatido, pesimista, aburrido, son ejemplos de estados de ánimo.

El estado de ánimo surge de acuerdo con que el individuo tenga vivencias satisfactorias o no, según las características de la personalidad, de las condiciones, hechos, acontecimientos, circunstancias y relaciones a través de las cuales transcurre su vida cotidiana. Si en el curso de las actividades y relaciones que el sujeto despliega, éstas marchan favorablemente a sus expectativas, no aparecen contratiempos, frustraciones, que desde el punto de vista personal resulten con un nivel significativo de importancia para el sujeto, el estado de ánimo se polariza como positivo; mientras que si ocurre lo contrario se polariza negativamente".⁶²

Por su parte, el también citado Sorin, señala que:

"Los estados de ánimo, como son la alegría y la tristeza, suelen aparecer en una misma persona, pero naturalmente, en períodos alternados: pasan varios meses con tendencia a la depresión y poco a poco mejoran y entran en un período de buen humor".

5. REGRESO A LA TERNURA

Pero volvamos a la ternura, la cual seguramente estará entendiendo más con los antecedentes conceptuales explicados de la vida afectiva.

Como ya lo dijimos, la ternura es también una expresión de la afectividad o del afecto, el cual según Duque y Bedoya, "determina una situación general de aceptación, de rechazo, de huida, de lucha o de indiferencia hacia una persona o un acontecimiento o una idea. Se puede considerar que una persona experimenta el equilibrio afectivo, cuando se registra armonía con el exterior (actitud) y con el interior (disposición)".⁶³

La ternura es una expresión profunda, íntima, de aceptación de otra persona cercana o con la cual interactuamos, de sus actos, de sus sentimientos, de sus valores, de sus creaciones. También expresamos esa actitud de ternura frente a ciertos objetos, animales o situaciones con los cuales, por algunas circunstancias vivimos o, nos ponemos en contacto.

La ternura es casi una expresión poética o de ensoñación, que nos ayuda a descubrir y valorar la excelencia de la vida, de la naturaleza y del universo y a vibrar con la belleza de lo que nos rodea,

⁶²González, Viviana; Catellanos, Doris y otras, Op. Cit.

⁶³Duque Yepes, Hernando y Bedoya V., William. Op. Cit.

así parezcan cosas minúsculas y sin trascendencia: una flor, un pájaro, una nube caminante, la música de un río que se desliza, la sonrisa o el llanto de un niño o de una niña.

La misma Tanner, ya mencionada afirma: "Personalmente, siempre me han apasionado esos pueblos que no se han dejado someter al dominio de la mal llamada "civilización" y que han sabido preservar tradiciones tan importantes como el amor incondicional a la tierra y a la naturaleza. Resulta curioso que, a pesar de que muchos miembros de las sociedades modernas consideran "bichos raros" a los de culturas en las que aun se adora a las fuerzas de la naturaleza, esas mismas sociedades de futuro comiencen ahora a sensibilizarse acerca de la necesidad de inculcar a sus ciudadanos el amor y respeto por un medio natural que durante años han olvidado".⁶⁴

La ternura es un bello puente, una mágica llave para abrir e instaurar el diálogo con los demás y crear lazos de respeto y convivencia.

Los mismos Duque y Bedoya afirman, en este mismo discurrir, que: "La ternura enaltece los espíritus en la medida en que se expresa. Mientras más se ejercite, habrá una mayor sintonía en la vida emocional del individuo, en la familia y en la comunidad".⁶⁵

Pero, ¿por qué es tan extraña la ternura en el mundo de hoy hasta tenerla casi vedada? Y ¿por qué es tan importante en todas las actividades y ambientes de la vida, en particular, en la educación? Es lo que entraremos a responder y a analizar enseguida, aunque con la brevedad que éstas páginas nos siguen imponiendo.

⁶⁴ Tanner, Ami. Op. Cit.

⁶⁵ Duque Yepes, Hernando y Bedoya V., William. Op. Cit.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Compruebe ahora, el logro de los objetivos de este capítulo, con la respuesta a los siguientes asuntos:

1. Defina el positivismo filosófico y explique cómo incide el mismo en el pensamiento y en la vida de las personas.
2. ¿Qué aprendizaje principal le deja la lectura y reflexión del artículo de Sorin: "Una Flor y Cuatro Personas"?
3. ¿Son lo mismo los fenómenos psíquicos que la vida afectiva? ¿Por qué?
4. Mediante un columnario vertical, establezca las similitudes y diferencias que hay entre la emoción, el sentimiento, la ternura y los estados de ánimo.
5. Explique brevemente en qué consiste el fenómeno social de la cienciolatría y la tecnolatría.
6. Explique, igualmente, cómo se relacionan la razón y las emociones.

**LA AFECTIVIDAD, LAS EMOCIONES,
LOS SENTIMIENTOS Y LA TERNURA**

Capítulo VIII



OBJETIVOS

¿POR QUÉ ES TAN NECESARIA E IMPORTANTE LA TERNURA EN LA VIDA Y EN LA EDUCACIÓN?

A. OBJETIVOS

Cómo resultante del presente capítulo, proponemos el logro de los siguiente objetivos:

1. Explicar en qué sentido la ternura humaniza al ser humano y a la sociedad.
2. Explicar en qué sentido el racionalismo cartesiano, limita el desarrollo integral del ser humano.
3. Mencionar y explicar brevemente, tres afirmaciones principales sustentadas por el racionalismo.
4. Explicar, según Damasio, en qué consiste el “Error de Descartes”.
5. Explicar por qué sí o por qué no, se debe abdicar de la ciencia y de la técnica, en función de la primacía o presencia de los sentimientos en la educación integral.
6. Explicar en qué sentido y cómo, la expresión de los sentimientos, son un asunto de libertad humana.

B. LA VALORACIÓN DE LA AFECTIVIDAD Y DE LA TERNURA

La ternura es connatural al ser humano y sobre ella o con ella se ha construido la civilización y la convivencia humana, aún cuando hoy es vista por algunos como un "especimen extraño". En congruencia con esto, nosotros creemos que esa es una equivocada visión del proceso humano y de la dinámica social, porque ella no podrá dejar de existir, así haya engañosos profetas posmodernistas, exististas y "light" que nieguen, atrapados por su alienación, su importancia.

Si la mayor y más valorable consecuencia de la aparición de la ternura en las relaciones interpersonales y en la interacción histórica de los seres humanos ha sido su humanización, de igual manera, la mayor consecuencia de la ausencia de ella, para los tiempos contemporáneos, ha sido la deshumanización. La presencia del racionalismo y de otros ismos, como el positivismo, el pragmatismo y el conductismo, han generado la cienciolatría y la tecnolatría actuales, ocasionando al mismo tiempo, un desarrollo con privilegios y no generalizado, fundamentado en las cosas, en la riqueza y en el disfrute material, a expensas de los valores humanos que han entrado en inocultable desmedro, desde hace muchas décadas.

A René Descartes (1596-1650) o Renato Descartes, como también se le conoce, le cabe el honor de ser para muchos el padre de la filosofía moderna, pero ante todo de impulsar el racionalismo, corriente filosófica del Siglo XVII, privilegio que comparte con Spinoza, Malebranche, Leibniz y otros. Sin embargo, hay quienes rechazan en Descartes, para los tiempos actuales, su acentuada omisión de los factores profundamente humanos, centrados en la subjetividad y en las emociones.

La edad moderna, que es consecuencia de diversos fenómenos radicales en lo social, lo económico y lo político, genera un cambio notorio que trasciende históricamente en el tiempo hasta nuestros días y el cual se manifiesta según Gajate: "... en el proceso del espíritu científico desde los tiempos del Renacimiento. Como consecuencia van perdiendo fuerza las creencias en hechicerías y ganando terreno la mentalidad racionalista".⁶⁶ Esta mentalidad, consecuencia del racionalismo, descrita también por Gajate, "se enfrenta, en la forma de concebir el conocimiento a otra corriente filosófica llamada empirismo". El racionalismo, según este mismo autor, se caracteriza por:

- Afirmar que la razón es la fuente más importante del conocimiento científico. La razón, según los racionalistas, está dotada de ideas que no proceden de la experiencia, sino que son "innatas".
- Reconocer el valor universal y necesario de las leyes científicas.

⁶⁶ Gajate, José, **Historia de la Filosofía. El Racionalismo: Descartes**. Editorial Códice, Ltda. Bogotá, 1995.

- Tomar como modelo de verdadera ciencia a la matemática, en cuanto que ésta procede por métodos "racionales" y no experimentales.
- Extender el método matemático a todas las demás ciencias, incluida la filosofía.
- Dar más valor al conocimiento intuitivo, es decir, a la captación directa de conceptos"⁶⁷

C. "EL ERROR DE DESCARTES", SEGÚN DAMASIO.

Descartes pues, con toda su obra, pero especialmente con su "Discurso del Método" instauro en la vida, en el mundo y en el individuo, el predominio de la mente y de la razón, lo que finalmente creó también el predominio de la ciencia y de la tecnología y luego de la riqueza y el disfrute material, a expensas o al margen de los demás valores humanos que hacen y legitiman su dignidad y transcendencia.

Para Descartes, dice el mismo Gajate, en aval de lo anterior: "... el yo es un pensamiento, una cosa que piensa, una sustancia pensante, que existe de tal manera que no necesita de otra para existir.

El pensar no necesita del cuerpo para existir. Según esto, Descartes distingue en el hombre dos sustancias, es dualista: sustancia pensante (yo o alma) y sustancia extensa (cuerpo).

Estas dos sustancias son independientes, aunque estén separadas, pues cada una puede existir sin la otra, hay un yo que las une: el único yo que piensa es el que sufre, el que habla, el que cree y el que muere.

Pero su unidad es accidental, pues dada la independencia de las dos, no puede haber una unión sustancial, entre ellas, a la manera aristotélica (materia y forma, siendo una unión de corte platónico).

Para resolver la unidad, Descartes habla de la "glándula pineal", que está en el cerebro y es la sede del alma: a través de esta glándula se consigue la unidad, originándose una doble circulación hacia el alma y hacia el cuerpo: así se realiza la unidad entre las dos".⁶⁸

⁶⁷Ibídem.

⁶⁸Ibídem.

Pero, pese a que Descartes establece en su filosofía "una primacía del sujeto sobre el objeto y de la conciencia sobre el ser", y desde luego considerando el sujeto como un ser incompleto y solo cabalgante en la razón, con desconocimiento de otros elementos del ser humano que constituyen la intersubjetividad, su razonamiento le hizo una mala jugada para lo que vendría después, porque fue precisamente esa primacía de la razón la que ha ocasionado, esquizoide amante, que ese sujeto, el sujeto humano, se olvidara, de que más que razón es también emoción, sentimientos, pasión, ternura, sueños, deseos, imaginación, comunidad, etc. Sin embargo, el coinsiderar la vida, el mundo y el individuo solamente en función de la carta de la razón, ha conducido a que el ser humano y la sociedad que lo alberga, haya ido perdiendo su alma, su otra alma, no separada, ni desligada de la del pensamiento y la razón, el alma que podríamos llamar de la sensibilidad o más genéricamente, de la intersubjetividad.

Antes que por la razón el ser humano se humanizó por la sensibilidad, por el trabajo, por el lenguaje, por la emoción. Hoy por hoy, antes que el triunfo de la razón sin alma sensible, se ha querido establecer el éxito por las cosas que ha creado la razón, como son la ciencia y la técnica que han ido esclavizando al ser humano.

Damasio, después y con sus investigaciones afirma, y esto es muy relevante, que:

"Las estrategias racionales del ser humano, maduras a lo largo de la evolución (y plasmadas en el individuo), no se habían desarrollado sin los mecanismos de regulación biológica, de los que son destacada expresión las emociones y los sentimientos. Además, aún después de que la facultad de razonamiento llega a su madurez, pasados los años de desarrollo, es coyunturable que su pleno despliegue dependa significativamente de la capacidad de experimentar sentimientos".⁶⁹

Luego agrega: "Tampoco trato de decir que no seamos seres racionales, o que niegue la influencia positiva de ciertos sentimientos de vida en lugar nuestro. Sólo sugiero que ciertos aspectos del procesamiento de emociones y sentimientos son indispensables para la racionalidad. En su versión afirmativa, los sentimientos nos encaminan en la dirección adecuada, nos llevan a un lugar apropiado en un espacio decisorio en que podemos poner en acción, convenientemente, los instrumentos de la lógica. Enfrentamos la incertidumbre cada vez que tenemos que hacer un juicio moral, decidir el curso de una relación personal, elegir medios que impidan la miseria en la ancianidad, planear la vida que tenemos por delante. Emociones y sentimientos, junto con la encubierta maquinaria psicológica subyacente, nos asisten en la amedrantadora tarea de predecir un futuro incierto y planear consecuentemente nuestros actos".⁷⁰

⁶⁹Damasio, Antonio R. **El Error del Descartes. La Razón de las Emociones**. Editorial Andrés Bello. Santiago, 1994.

⁷⁰Ibidem.

Descartes pues, con su noción dualista que separa el cerebro del cuerpo cometió, según Damasio, un error, que hoy pagamos con creces en este mundo de la posmodernidad y que en aras de un desarrollo artificial, ha generado un olvido de lo esencial del ser humano: su sensibilidad y toda su intersubjetividad, para entronizar una vida existista y una felicidad más "light" que auténtica, en la cual se "realizan" pocos y decimos que unos pocos, porque millones de seres humanos, del total de millones que pueblan el mundo son pobres, es decir, viven en la tristeza y a veces en la desesperanza de conseguir una vida digna, y un mejor proyecto de vida, pese al desarrollo que ha tenido la razón, de lo cual es trasunto la técnica y la ciencia que lamentablemente sólo favorecen a aquellos pocos mencionados, al menos, ratificamos, en sus necesidades materiales. Porque, por otra parte: "Los ciudadanos occidentales sufrimos una terrible deformación, un pavoroso empobrecimiento histórico que nos ha llevado a un nivel nunca conocido de analfabetismo afectivo. Sabemos de la A, de la B y de la C; sabemos del 1 del 2, y del 4; sabemos sumar, multiplicar, dividir, pero nada sabemos de nuestra vida afectiva, por lo que seguimos exhibiendo gran torpeza con los otros, campo en el que cualquiera de las culturas llamadas exóticas o primitivas nos superan con creces".⁷¹

Pero volviendo a Damasio, ¿Cuál fue entonces el error de Descartes?, se pregunta, aún cuando seguramente usted ya lo ha inferido por lo expuesto, Damasio afirma al respecto:

"Descartes buscaba un fundamento lógico para su filosofía, y la afirmación es parecida a la de Agustín "Fallor ergo Sum" (Me engaño luego soy). Pero, algunas líneas más abajo, Descartes la aclara en forma inequívoca.

Porque me sabía una sustancia, cuya esencia y naturaleza es pensar; para cuya existencia no es necesario ningún lugar, ni depende de nada material, de manera que este "yo", es decir, el alma por la cual soy lo que soy, es totalmente distinto del cuerpo y más fácil de conocer que éste último, y aun si el cuerpo no fuera, no cesaría el alma de ser lo que es" (R. Descartes (1937), The Philosophical Workes Of Descartes (Las obras filosóficas de Descartes). New York, Cambridge University Press (1970)

Este es el error de Descartes: la separación abismal entre cuerpo y mente, entre la sustancia medible, dimensionada, mecánicamente operada e infinitamente divisible del cuerpo, por una parte, y la sustancia sin dimensiones, no mecánica e indivisible de la mente, la sugerencia de que razonamiento, juicio moral y sufrimiento derivado del dolor físico o de alteración emocional pueden existir separados del cuerpo. Específicamente: la separación de las operaciones más refinadas de la mente, de la estructura y operación de un organismo biológico".⁷²

⁷¹Restrepo, Luis Carlos. **El Derecho a la Ternura**. Arango, Editores. 8ª ed. Bogotá, 1995.

⁷²Damasio, Antonio R. Op. Cit.

Otras corrientes o enfoques filosóficos como ya se mencionó, tales como el positivismo, el pragmatismo y el conductismo, éste último tan vigente, cómplicemente, muchas veces por ignorancia y omisión en la educación, han contribuido a fortalecer y a proyectar el racionalismo, legitimando la ciencia y la técnica como la única o casi única verdad del desarrollo y de la felicidad humana, mientras con que su misma presencia, se atenta día a día contra la vida del planeta que han ido polucionando y depredando hasta más no poder.

La posición, desde luego, no es abdicar o rechazar la ciencia y la técnica, podría ser lo más torpe que hiciera un ser humano, porque la ciencia y la técnica no son malas por sí mismas, ellas han sido y son fundamentales para el desarrollo del pensamiento, de la vida, del ser humano y de la sociedad, sino que por la manera estrecha y unilateral como se han manejado, han contribuido a que éstos se deshumanicen más, impidiendo que crezcan y se desarrollen en cuanto tiene que ver con su dignificación y disfrute de una vida mejor.

D. EL IMPACTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LA AUSENCIA DE LA AFECTIVIDAD Y DE LA TERNURA

Lamentablemente, la ciencia y la tecnología a las que hoy se les rinde tributos, como insuperables íconos o deidades, han ido conduciendo al ser humano a considerables niveles de indignidad, por su incapacidad para pensarse en las dimensiones de sus valores esenciales, de su espiritualidad y de su trascendencia.

Aquello que fue y sigue siendo grandioso en el ser humano como es su imaginación, su creatividad, sus sueños y sus sentimientos, van siendo cada vez vedados por los que habiendo sido atrapados por las mencionadas cienciolatría y tecnolatría, se ruborizan y a veces hasta se molestan, ante la presencia de quién es capaz de tener la libertad para expresar amor, cariño, sentimientos y ternura.

Quién expresa sentimientos y es capaz de transformarlos en sueños y en expresiones plásticas, artísticas, y creativas en general, no es bien visto, al menos que se convierta en objeto comercial. En los currículos mismos de la educación, lo que no sean ciencias positivas o demostrativas, no tienen tanta presencia y tanta atención, dejando las migajas del tiempo programático, en las jornadas lectivas, para las disciplinas del espíritu a las cuales incluso se les denomina asignaturas complementarias o materias especiales, en contraposición a las anteriores que las reconocen como básicas.

Hay pues y no podemos negarlo, por la prodigalidad del racionalismo y de sus expresiones científico-técnicas, una relegación cada vez más frecuente y acentuada de los sentimientos en todas las actividades de la vida, que nos ha conducido a un estado de empobrecimiento y de analfabetismo afectivo alarmante como lo denomina Restrepo, ya que como él mismo afirma:

"Desde mediados del siglo pasado, la sociedad occidental comenzó a perder masivamente el lenguaje de lo afectivo, bajo el peso de una razón burocrática que tanto en la escuela como en el trabajo, en la calle como en la familia, se propuso moldear nuestros comportamientos según los dictados de la lógica instrumental y operatoria. La homogenización y la estandarización se convirtieron en valores centrales de la civilización contemporánea. La defensa de la singularidad pasó a segundo plano, a la vez que sistemas tradicionales de dependencia, reconocimiento e intercambio afectivo, quedaron rotos y heridos de muerte ante el avance de la urbanización y la dinámica del mercado. Tal proceso sigue siendo vivido y repetido de manera indefectible por cualquier comunidad que se articula al proceso de modernización que se levanta como bandera clave de la cultura occidental".⁷³

Ante esta cultura de la insensibilidad, que se ha erigido en aras de una absurda discriminación, se considera "que la docilidad, la ternura, el afecto y el cariño es asunto únicamente de mujeres" y que "a los varones se les exige que sean fuertes; no llorar y pasar por insensibles en los acontecimientos de la vida; no retroceder ante nada ni nadie".⁷⁴

Ante este panorama acucioso de desconcierto e incertidumbre, surge el papel evidente de la educación, orientado hacia recuperar para el mundo, para la vida, para el individuo humano, el trabajo, la producción y el desarrollo, el alma sensible, la presencia, valoración y expresión de las emociones, los sentimientos y la ternura en todos los espacios y momentos en que el ser humano intenta construirse digna y trascendentemente, todos los días, en una cultura de paz y de auténtica convivencia y respeto. ¿Qué tan preparados estamos los educadores para esto? es una pregunta lapidaria que en este momento debe quedar sonando en nuestros oídos, para seguirle buscando respuestas, ya que encaminados por dicho propósito, es por lo que hemos querido construir este libro.

⁷³Restrepo, Luis Carlos. Doc. Cit.

⁷⁴Duque Yepes, Hernando y Bedoya V., William. Op. Cit.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Con las siguientes preguntas compruebe, lo aprendido con el capítulo que acaba de estudiar:

1. ¿Humaniza realmente la ternura al ser humano y a la sociedad? ¿Cómo y por qué?
2. ¿Es el racionalismo cartesiano una limitante para el desarrollo integral del ser humano? ¿Por qué?
3. Cite tres afirmaciones, en orden de la importancia que usted les dé, que sustenten el racionalismo. Explique brevemente cada afirmación.
4. Explique cómo entendió usted el "Error de Descartes" según Damasio y señale cómo afecta a la educación tal asunto.
5. ¿Es entonces un error de la sociedad humana el impulso a la ciencia y a la tecnología? Explique su posición.
6. ¿Qué papel juega la expresión de los sentimientos en la libertad humana? Ilustre su respuesta con algún ejemplo, derivado de su experiencia.

**¿POR QUÉ ES TAN NECESARIA E IMPORTANTE
LA TERNURA EN LA VIDA Y EN LA EDUCACIÓN?**

Capítulo VIII



OBJETIVOS

LA TERNURA DEBE ORIGINARSE Y CRECER PRIMERO EN LA VIDA FAMILIAR

A. OBJETIVOS

Los contenidos de este capítulo le permitirán lo siguiente:

1. Explicar y ojalá con un ejemplo, en qué sentido podemos afirmar que la familia contribuye a conformar la personalidad del ser humano.
2. Definir, hasta dónde se pueden cambiar o no, algunos rasgos congénitos de la personalidad del ser humano.
3. Definir, igualmente, en qué consiste el aprendizaje por imitación, (vicario) o de aprendizaje por modelos, de la personalidad.
4. Explicar, según lo planteado por Savater, qué es y a quién corresponde la socialización primaria y secundaria de los niños y de las niñas.
5. Describir, mediante al menos un ejemplo, por qué es necesaria la afectividad y la ternura en la familia.
6. Determinar y explicar, mediante un ejemplo, si está de acuerdo o no con que la afectividad y la ternura se han deteriorado en la familia.
7. Hacer un diagnóstico de su propia familia, frente a la vida afectiva y a la ternura que en ella se vive.

B. LA FAMILIA INFLUYE DECISIVAMENTE EN LA PERSONALIDAD DEL SER HUMANO

La escuela y la familia son dos instituciones y pilares tradicionales fundamentales, sobre los cuales se ha construido nuestra sociedad y la educación de las personas que de ella formamos parte, y al margen de las cuales es muy difícil considerar qué mundo, qué sociedad y qué personas podríamos tener.

Todos los seres humanos, advenimos generalmente a la vida en un pequeño grupo, que conforma lo que se ha conocido como la familia, y en él es donde se perfilan los ingredientes y rasgos más distintivos, que tendrá en la vida futura, la personalidad de los niños y de las niñas.

Si bien se reconoce, que para la construcción de ésta, los padres y madres aportan, mediante la herencia, las principales características orgánicas y físicas, "que podríamos decir forman la parte física y biológica de nuestra personalidad, porque ella está determinada por un componente físico y otro psíquico"⁷⁵ y que constituyen la base genética y biológica de la personalidad y de la conducta, es mediante el ambiente que rodea al niño y a la niña, en que de una manera dialéctica y sólo conclusiva con la muerte, que la personalidad humana adquiere su identidad y unicidad.

Lo congénito o herencial del individuo, aunque en alguna dimensión es modificable, es muy difícil hacerlo y lo que se modifica, por ejemplo, el color de la piel (recuerde a Michael Jackson), se hace en un solo sujeto, porque por herencia sus propios hijos o hijas, volverán a tener la piel oscura o morena, como sus abuelos y bisabuelos.

Esto lo decimos hoy, al margen de la sorpresa que en tal sentido nos tenga reservado el desciframiento o lectura del árbol de la vida o código genético, el ADN. Pero, como dijera Sorin: "...en verdad en la vida no tenemos necesidad de cambiar algunos rasgos que son verdaderamente congénitos. ¿Qué importancia tiene que nuestra cara sea redondeada como la de papá o alargada como la de mamá?. Podría gustarnos más tener el cabello rubio como el de una abuela o negrísimo como el de otra; pero, para nuestra vida y nuestra conducta eso no tiene importancia fundamental"⁷⁶

Esto lo afirmaba Sorin, en el marco de los valores que se aplicaban y se mantenían en la sociedad de hace 34 años o más, cuando él escribió y publicó la obra que estamos citando y

⁷⁵ Gallo, Juan Francisco. **Relaciones Humanas Aplicadas**. 2ª Ed. Ediciones Paulinas. Bogotá, 1987.

⁷⁶ Sorin, Miguel. **Op. Cit**

quizás, para muchos, eso siga siendo cierto: no tiene valor fundamental cambiar el color de nuestra piel o de nuestro cabello, la conformación de nuestro rostro u otros rasgos congénitos. Sin embargo, sabemos y observamos que para muchas otras personas, víctimas o atrapadas por la sociedad de consumo o "cultura ligh", que han permitido que su cuerpo y su personalidad se convierta en una mercancía con la cual se trafica para el mejor postor, sí es una preocupación el poder cambiar y exhibir, por moda o por imposición de la cultura económica y de mercado, algunos rasgos genéticos de su personalidad y desde luego y con más facilidad, relativa, de sus rasgos psicológicos.

Si no es sustantivo o fundamental, para muchos, cambiar lo congénito, sí es importante en cambio, como afirmara el mismo Sorin: "... poder influir sobre nuestro carácter, sobre nuestro modo de ser y actuar. No tendremos inconvenientes en la vida ni seremos más o menos útiles a la sociedad por parecernos a mamá o por tener la nariz y la boca como la de papá. Pero podemos tener dificultades y causarlas a los demás si somos ociosos y perezosos, coléricos y de mal genio, o excesivamente débiles de voluntad y firmeza ante los demás. Por suerte, estos rasgos de carácter son más adquiridos que congénitos, y pueden modificarse para bien de uno mismo y de los demás".⁷⁷

Pero el asunto psíquico, a la hora de la verdad, no es tan simple. No es tan cierto que porque algunos rasgos definitorios de la personalidad sean adquiridos, se puedan cambiar con facilidad. Todos somos testigos o protagonistas de muchos cambios que queremos en nosotros y en los demás y que cuestan mucho o definitivamente no se logran. Piense usted en una persona fumadora, que lucha y lucha por dejar el cigarrillo y al final, sólo termina su nocivo hábito, cuando lamentablemente, digámoslo así cruda y realmente, es asesinada por un cáncer

En la estructura de la personalidad, hay muchas características o rasgos psicológicos, que como lo afirman Hamer y Copeland, "... son causados por influencia genética y que se repiten dentro de la misma familia. Estos son rasgos de mucho cuidado y se mantienen a raya o probablemente controlados, si se genera un buen ambiente familiar y se da una buena educación".⁷⁸

La familia, cualquiera que ella sea, cualquiera sea el nivel de desarrollo que tenga y cualquiera sea el ambiente que la caracterice, "imprime carácter" en sus niños y niñas y mediante esto se juega el futuro feliz o infeliz de los mismos, en la dimensión psicosocial que a ello corresponde.

Ayer, hoy y seguramente mañana, la situación y características de las personas y de la sociedad, estarán determinadas, en buena proporción, por la influencia familiar. Los niños y las niñas, y a esto se le llama "aprendizaje vicario" por imitación o por modelos, copian a sus padres y

⁷⁷Ibídem.

⁷⁸Hamer, Dean y Copeland, Peter. **El Misterio de los Genes**. Javier Vergara Editor. Buenos Aires, 1998.

madres en casi todo, sin darse cuenta de ello". A veces, sin embargo, ocurre que las niñas y los niños no imitan a sus padres, sino que reaccionan con actitudes, costumbres y hábitos opuestos. No hay una explicación general para estos casos y conviene conocer cada hecho en particular para aprender la causa".⁷⁹

Ahora bien, y en palabras del mismo Sorin:

"Para que la influencia familiar o ambiental se marque desde tan temprano no es necesario que los "niños comprendan" conscientemente lo que está pasando. Pero lo cierto es que la mente infantil "registra" de algún modo la situación, con todas las emociones y sentimientos del caso, que son los que afectan a la conducta.

Una manera de influencia familiar que se ejerce muchísimo sobre los niños, aunque se crea que ellos no advierten o no comprenden la situación, es la relación de armonía y desavenencia entre los padres. Ya dijimos que los niños suelen imitar en todo a los padres. Es posible, pues, que los hijos, cuando a su vez sean adultos y se casen "imiten" en su hogar el modo de relación de sus padres. Es frecuente que los hijos de padres desavenidos sean conflictivos también con su pareja. Y al contrario, cuando provienen de un hogar apacible y armonioso, "repiten" esa atmósfera de tranquilidad, aunque se casen con una persona de tendencias conflictivas".

El niño y la niña nacen en la familia y allí empiezan a construirse y a determinarse como las personas y personalidades que serán en el resto de sus vidas, hasta su muerte. Savater afirma a este propósito, muy acertadamente: "Constatemos para empezar un hecho obvio: los niños siempre han pasado mucho más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en sus primeros años. Antes de ponerse en contacto con sus maestros ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante- cuando no decisivo- durante la mayor parte del periodo de la enseñanza primaria. Con la familia el niño aprende o debería aprender aptitudes tan fundamentales- como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los mas pequeños (es decir, convivir con personas de diferentes edades), compartir alimentos y otros dones con quienes las rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a que pertenece etc. Todo ello conforma lo que los estudiosos llaman "socialización primaria" del neófito, por el cual éste se convierte en un

⁷⁹Sorin, Miguel. Op. Cit.

miembro más o menos estándar de la sociedad. Después la escuela, los grupos de amigos, el lugar de trabajo etc., llevarán a cabo la socialización secundaria, en cuyo proceso adquirirán conocimientos y competencias de alcance más especializado. Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera pues tendrá una base sólida sobre la cual asentar sus enseñanzas; en caso contrario, los maestros y compañeros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando (es decir, haciendo apto para la vida civil) a quien debería ya estar listo para menos elementales aprendizajes. Por descontado, estos niveles en la socialización y el concepto mismo de "socialización" no son tan plácidamente nítidos como la ortodoxia sociológica puede inducirnos a pensar".⁸⁰

Conviene destacar pues, con todo lo anterior, que la influencia familiar en la educación y en el desarrollo psíquico de los hijos e hijas como personas integrales y en su futuro como seres humanos adultos, predica por lo tanto la importancia, conveniencia o prácticamente necesidad indefectible de que los padres y madres, aún antes de nacer su primer hijo, encuentren la manera de asegurar un buen desarrollo físico y psicosocial de sus niños y niñas, por lo menos en los primeros años, que es cuando las influencias familiares son directas y más intensas. Aquí recordamos también a Stekel, quien en su maravillosa, pero lamentablemente poco conocida y descontinuada obra "Cartas a una Madre", sostiene que la educación de los niños y de las niñas, y por ende su futuro como ciudadanos de la vida, del mundo y de sus respectivas comunidades, está determinada y comienza, además de por la historia genética, familiar y social de sus padres y madres, por la personalidad, por quiénes son éstos y por quién escoge a qué quién cuando deciden relacionarse y unirse como pareja.⁸¹

De la influencia familiar pues, y en esto queremos ser reiterativos, dependen muchos de los rasgos distintivos del carácter y de la personalidad de los niños y de las niñas y futuros ciudadanos y ciudadanas como son entre otros: disciplina, laboriosidad, responsabilidad, don de gentes, honestidad, inteligencia y todo lo demás que constituye la vida afectiva, como son las emociones, los sentimientos, la ternura etc o todo lo contrario.

Las familias, empíricamente, en la acción, en la vida, en su cotidianidad y de acuerdo con quienes son como personas y personalidades los padres y madres y demás miembros de las mismas, han orientado la primera educación y socialización de sus hijos e hijas, pero esta educación y socialización, como aquí se sugiere y lo ratificamos, tiene la dimensión y las características de lo que son, de lo que piensan, de lo que sienten, de lo que creen, de lo que valoran, de lo que emocionan (término de Maturana*), de lo que les preocupa, de lo que esperan, de lo que sueñan, de lo que hacen etc los mencionados en primera instancia: padres y madres y luego, los demás miembros de la organización familiar: hermanos y hermanas y a veces abuelos y abuelas, tíos y tías etc.

⁸⁰Savater, Fernando. **El Valor de Educar**. Editorial Ariel. Barcelona, 1997.

⁸¹Stekel, Wihelm. **Cartas a una Madre**. Editorial Imán. Buenos Aires, 1952.

*Maturana, Humberto. Biólogo, investigador y escritor chileno

C. LA PRESENCIA DEL AMOR Y LA TERNURA EN LA FAMILIA

El psiquiatra brasileño Shinyashiki dice, siguiendo las reflexiones anteriores que:

"Con frecuencia, por las características de la personalidad o el estilo de vida, los padres no les prestan a los hijos la atención necesaria, o no les brindan el tipo específico de atención que el hijo desea recibir. Por ejemplo, el hijo puede haber recibido mucho apoyo financiero, pero quería que su padre jugara con él.

Quedarse sin atención es similar a morir. Para evitar esa situación, surgen conductas cuyo objeto es romper la indiferencia. En algunas ocasiones esas conductas son periódicas (por ejemplo, tener un problema escolar), otras veces, se fijan de manera permanente, por ejemplo, el individuo se convierte en un fracasado profesional. La idea básica es: acepto hacer cualquier cosa, ¡pero tienes que prestarme atención!

¿Qué hacía usted cuando era niño para recibir atención de sus padres? Y actualmente ¿qué hace para recibir la atención de la gente?⁸²

Lo cierto de todo lo anterior, es que los padres y madres y demás miembros de la familia, en la medida de lo posible, vuelcan la mayor y total atención en los niños y en las niñas y en todos los aspectos que tienen que ver con sus necesidades de desarrollo cuando son más pequeños, algunos hablan de primera infancia, es decir, hasta cuando la niña o el niño tiene cinco o seis años y cuando ya está en los límites de ingresar a la escuela. En esos primeros años, la atención al desarrollo cognitivo del niño y de la niña no es la principal preocupación de los padres y de las madres, aunque no está ausente y llega de sesgo, más sí es central la atención a su desarrollo físico, a su seguridad y a sus necesidades mínimas de alimento, de temperatura, etc. en lo cual la niña y el niño dependen de los demás. Sorin afirma: "En general es la familia, los padres, y particularmente la madre, la que atiende a la criatura. Esta no sólo come y aprende a comer, sino también a distinguir los alimentos, la hora y el lugar donde debe comerlos. Y lo aprende debido a las influencias que recibe de su ambiente.

Lo mismo ocurre con el sueño, la higiene, los entretenimientos y los juegos, las relaciones entre él y los demás. De acuerdo con el trato que el niño recibe de los mayores en estos aspectos de la vida, pueden resultar diferencias muy grandes de una persona a otra.

A un niño se lo alimenta cada tres o cuatro horas durante el día y se lo habitúa a dormir toda la noche. Antes de comer, los padres lo limpian y lo atienden alegremente. A otro bebé se le da de comer

⁸²Shinyashiki, Roberto. **La Caricia Esencial. Una Psicología del Afecto.** Grupo Editorial Norma. Bogotá, 1995

cada vez que llora, día y noche. Seguramente, tanto los padres como el niño estarán malhumorados y nerviosos.

Esta sola diferencia entre las dos maneras de crianza provocará una gran diferencia en los caracteres. Y así puede resultar un niño demasiado obediente y temeroso de todo y de todos, o al contrario, caprichoso e indisciplinado; o incorrecto termino medio de disciplina consciente y libertad sin insolencia".⁸³

Lo real es que la presencia de la afectividad y de la ternura, se ve muy marcada o acentuada en esos primeros años del niño y de la niña, pero parece que se fuera diluyendo en la medida en que ellos crecen o ingresan a la escuela, al menos no se da con la intensidad que en los primeros años.

Correspondiendo a una sociedad cada vez más positivizada, racionalizada, pragmatizada y conductualizada y por ende materializada que muchas veces niega, reprime y reduce la vida afectiva, los sentimientos y la ternura, para dar preeminencia a lo científico y a lo tecnológico, como principales valores del desarrollo y del éxito, la familia también ha ido transformando su actuación con el niño y con la niña, y con el ingreso de éstos a la escuela, su centro de atención vira hacia lo cognitivo, pero en términos principalmente de memoria, a cuánta matemática, a cuánta ciencia, a cuánto español estudian y aprenden sus hijos, reduciéndose a un segundo plano curricular y práctico, lo que tiene que ver con el desarrollo de la subjetividad y con ésta las emociones, los sentimientos y su canal expedito de expresión que es la ternura.

En función de esta situación, y en esto la escuela que ha caído igualmente en la trampa del generalizado mecanicismo racionalista, pragmatista y conductista tiene su gran responsabilidad, y también la familia, acosada por la economía, la pobreza, las cargas laborales, la deficiente educación de los padres y madres, han generado el protagonismo de la escuela, que ha ido desconociendo la responsabilidad coeducativa de la familia, y por otras circunstancias, ha ido perdiendo la visión del amor y de la ternura, como fenómenos psicológicos y motores fundamentales para el desarrollo integral saludable y profundamente humano, de las niñas y de los niños.

Lenta, tediosa y más que todo peligrosamente, para la debacle social que tenemos y lo que será la sociedad del futuro si ésta y la educación no cambian de rumbo, se ha ido perdiendo la visión del significado profundo y determinante que tiene la vida afectiva y con ella el amor y la ternura, los cuales deben tener su principal asidero y aprendizaje en la vida familiar, especialmente, como ya lo hemos dicho, durante la más tierna infancia.

⁸³Sorin, Miguel. Op. Cit.

Willian Meninger, citado por Reik, afirma justificadamente que: "Sólo aprendemos a amar cuando somos amados". Luego continúa Reik:

"Un niño nace con tan poco de la habilidad para amar como de la capacidad para leer. El tiene que aprender ambas cosas en la escuela más elemental de la vida, en la experiencia de la primera infancia. Un niño que nunca fue besado, nunca besará a nadie".⁸⁴

Duque y Bedoya, ya citados en capítulos anteriores, señalan a su vez que: "Desde antes del nacimiento se inicia un proceso entre el bebé y la madre que conocemos como formación del vínculo afectivo. El proceso es esencial para garantizar la futura salud mental del niño y su desarrollo afectivo normal basado en el amor y en el afecto que se le brinda.

En el desarrollo de este vínculo afectivo, el niño busca con sus comportamientos estar cerca de su madre, se manifiesta mediante conductas de alegría y llanto. Con ello, madre e hijo facilitan la proximidad de la una con el otro. Son las llamadas conductas afectivas.

La afectividad trae relación directa tanto para el desarrollo intelectual como para la formación de conceptos y sentimientos. También es cierto, que la vida afectiva de los niños que crece en la medida en que crece el amor y la ternura de quienes les rodea equivale a decir, el amor dado por las personas que están en contacto con ellos. Ese amor les cubre, fortalece, despierta y hace progresar su vida afectiva".⁸⁵

Luego los mismos autores señalan: "El amor es el factor sobre el cual se forman y se fundamentan la vida afectiva y la personalidad. Pero este amor debe ser proporcionado por todos los miembros de la familia. Cuando un niño recibe mayor afecto, su desarrollo no tendrá obstáculos para su curso normal. Mas, en el caso contrario, si no cuenta con el afecto ni el estímulo adecuado, no podrá alcanzar el desarrollo en lo físico, lo moral y lo emocional"

Un poco distante en el tiempo, pero que sigue siendo válido a la luz de la psicología y de la psiquiatría recientes, Ferenci, también citado por Reik y uno de los primeros discípulos de Freud, formuló la siguiente lapidaria sentencia: "El niño no amado muere y si no muere, quizás sería mejor que muriera".

Luego, agrega el mismo Reik: "Esta ruda conclusión nada mas puede ser justificada parcialmente señalando las vicisitudes desfavorables de los niños que no fueron amados en su niñez. Los sociólogos Sheldon y Eleanor Glueck, de Harvard, quienes escribieron el monumental libro *The Making of a Delinquent*, llegaron a la tesis de que la diferencia entre el joven delincuente y el que no

⁸⁴Reik, Teodoro. **La Necesidad de Ser Amado**. Editorial Diana, S.A. México, 1963.

⁸⁵Duque Yepes, Hernando y Bedoya V., William. Op. Cit.

lo es, consiste en que "...el primero fue criado en un hogar carente de la guía paternal y el amor maternal, en tanto que el segundo, aún viviendo en circunstancias igualmente difíciles, disfrutó de alguna dirección social del padre y algún afecto de la madre". Eleanor Roosevelt llegó a la misma conclusión: En una conferencia nacional de penólogos, dijo: "Nuestras prisiones están llenas, porque las madres de los asilados no supieron como amarlos en la niñez".

Un psicoanalista notable, el doctor René Spitz, atacó el problema del niño no amado desde el punto de vista clínico. En numerosos ensayos excelentes, demostró cuántas de las enfermedades psicogénicas en la niñez, pueden ser atribuidas a la falta o la pérdida del amor. Describió un síndrome notable en la primera infancia, estudió la vida de los infantes en un hogar de expósitos y señaló que la profilaxis y el tratamiento eran posibles en casos de desórdenes psiquiátricos de esta clase".⁶

Un psiquiatra, Smiley Blanton, publicó un libro titulado **Love of Perish** (Ama o Perece). A la luz de los estudios de René Spitz, Ana Freud, Dorothy Burlinghan y otros, la alternativa más justificada debería ser formulada como "Sé amado o perece".⁸⁶

Nótese bien, volviendo a la señora Roosevelt, que ella se refiere sólo a las madres, cuando hoy sabemos que el dar afecto y ternura no es responsabilidad y actitud sólo de la madre sino también del padre, ya que la contribución de ambos es necesaria, cuando esto es posible y se mantiene la pareja, para la educación y desarrollo de los niños y de las niñas.

Por otra parte, el mismo Shinyashiki cita cómo Levine demuestra que: "...la estimulación positiva o negativa acelera el funcionamiento del sistema glandular suprarrenal, que desempeña un papel importantísimo en el comportamiento de los animales adultos.

Indudablemente, los animales que son manipulados abren los ojos más temprano, la coordinación motora también se les desarrolla más temprano, el pelo del cuerpo les crece más rápidamente y tienden a ser significativamente más pesados cuando dejan de mamar. También presentan mayor resistencia a una inyección de células de leucemia, durante un tiempo más prolongado".

Luego el mismo psiquiatra transaccionalista* Shinyashiki comenta:

⁶**Analitic Depresión.** En Psychoanalytic (Study of the Child, Vol II, 1946; Hospitalism. Vol. I, 1945; The Psychogenic Diseases in Infancy, y otros. (Cita original en Reik).

⁸⁶Reik, Teodoro, Op, Cit.

***Transaccionalista:** que se dedica profesionalmente o aplica el Análisis Transaccional, enfoque psicológico y terapéutico creado por Eric Berne, psiquiatra canadiense, ya fallecido.

"La falta de estímulos puede conducir al individuo a cuadros psicopatológicos sumamente intensos y, en casos extremos, incluso a la muerte.

Spitz estudió el comportamiento de niños durante el primer año de vida, en instituciones en que esos niños, a pesar de recibir alimentos y remedios cuando enfermaban, no tenían muchas oportunidades de interactuar con los adultos. Después de los seis meses, estos niños comenzaban a presentar un cuadro de indiferencia hacia los adultos, reflejos disminuidos y retardados, como si no se percataran de lo que estaba ocurriendo a su alrededor.

En promedio, estos bebés presentaban un gran atraso en el lenguaje y en la exploración del mundo. Cuando los contrariaban no reaccionaban, sino que actuaban pasivamente, como si aceptaran su situación.

También se realizaron otros experimentos que revelaron que este tipo de situación puede conducir al individuo a un cuadro psicótico, y también a una enfermedad llamada marasmo.

Existen otras investigaciones que revelan que los niños sin estimulación sensorial desarrollan un cuadro de atraso mental".⁸⁷

Shinyashiki, dice también que: "Spitz estudió los efectos nefastos de la falta de contacto físico en casos de tratamiento de enfermedades. Un niño sin cariño contacto y físico a pesar de todo el tratamiento orgánico, es posible que no se cure por estar manteniendo una enfermedad originada por falta de mimos.

¡El niño necesita que lo toquen, que lo besen, que lo miren, que lo noten!

¡Los estímulos son tan importantes para la salud como los alimentos!

Muchos padres se forman ideas equivocadas sobre los niños o sobre su educación, como por ejemplo: "No lo voy a alzar, para que no se acostumbre mal", "No le voy a prestar mucha atención porque quiero que aprenda a ser independiente".

La cuna de ese niño termina siendo una celda solitaria... de la cual el prisionero hará todo lo posible por salirse."⁸⁸

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar entonces: ¡Dime cómo son tus papás y cómo es tu familia y te diré cómo eres! y esto porque la impronta que deja la familia en la personalidad, la autoestima, la seguridad personal, el espíritu de superación etc del niño y de la niña y del ser humano futuro, así suene esto ortodoxo, es absolutamente definitiva, así lo dicen y lo comprueban las investigaciones y autores y autoras mencionados y muchos más, que se han ocupado de tema tan importante.

Como vemos pues, el amor y la ternura que se brinde a los niños y niñas en la familia, determina en gran parte la personalidad y las diferentes expresiones de la misma y de manera muy particular, lo que tiene que ver con el desarrollo y administración de la autoestima y de la inteligencia emocional de aquellos.

Si bien, como lo dicen los mismos Hamer y Copeland: "Los genes desempeñan un papel importante en cuanto a la facilidad y la frecuencia con que una persona se enoja, pero el comportamiento de esa persona depende en igual medida de sus hábitos emocionales y cognitivos, aprendidos por medio del ejercicio y la repetición.

Aprender a dominar y canalizar efectivamente la ira es una tarea de toda la vida. Se inicia en la infancia y las primeras lecciones provienen de los padres y hermanos. El bebé observa que su hermana mayor patalea y se descarga con una rabieta; si los padres la recompensan dándole lo que desea, ¿no es lógico que el bebé pruebe la misma táctica? La agresión más grave también aparece temprano; mucho depende de cómo reaccione la gente ante el niño iracundo".⁸⁹

De igual manera, cuando no hay amor y ternura hacia los hijos y hacen presencia los castigos, como un comportamiento habitual de los padres y madres, las consecuencias parecen ser nefastas. Los mismos genetistas Hamer y Copeland se refieren a este asunto, con base en estudios de investigadores de la Universidad de Washington de la manera siguiente: "El estudio realizado con familias con gemelos y/o cuanto menos dos niños del mismo sexo, descubrió que si los padres dan un trato distinto a uno de los gemelos, aunque la diferencia sea sutil, él o ella responderá de modo acorde. Esto demuestra que una de las cosas más importantes que los padres pueden hacer por sus hijos es también la más fácil: expresar amor y afecto. Cuando los padres dicen a sus hijos que los aman, cuando los abrazan, el niño aprende que ésta es una emoción saludable. Y la lección "se pega"; los niños cuyos padres son afectuosos y protectores se llevan mejor con los hermanos y con otros niños. Los padres también inculcan en sus hijos la responsabilidad social cuando colaboran con la escuela y los alientan a mantener otras actividades fuera del hogar y de la escuela. Esto, lógico por sí, está respaldado por la investigación de la Universidad George Washington, donde aparece una clara relación entre la crianza positiva en la infancia. Cuando los padres mantienen una buena comunicación con sus hijos y disfrutan compartiendo actividades con ellos, toda la familia sale favorecida".⁹⁰

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Hamer, Dean y Copeland, Peter. **El Misterio de los Genes**. Javier Vergara Editor. Buenos Aires, 1998.

⁹⁰ Ibidem.

Luego, los mismos autores y volviendo sobre los castigos señalan: "A nadie sorprenderá saber que el trato duro o negativo tiene el efecto contrario. Cuanto más se basa la crianza en conflictos y castigos, más agresivo y antisocial será el niño. La crianza negativa incluye gritos, castigos y rechazo. También incluye algo que parecería lo opuesto al trato duro: la falta de atención. El padre que dice: "Me rindo; haz lo que quieras", acepta la mala conducta y da al niño una señal ambivalente y confusa.

Un hallazgo importante en este estudio es que la crianza negativa tiene, estadísticamente, un efecto más potente en cuanto a causar mala conducta que la crianza positiva en cuanto a causar una conducta buena. Un estallido furibundo ocasional, y hasta una paliza merecida de vez en cuando, no causa daños permanentes. El peligro está en caer en hábitos negativos, en un patrón de conducta negativa hacia el niño, porque es la mala crianza lo que produce el impacto más fuerte.

Lamentablemente, los padres que ejercen la mayor influencia sobre sus hijos son los que golpean y maltratan. Esto está bien documentado y es innegable. Los efectos aparecen temprano: los niños de jardín de infantes tienden doblemente a la agresividad si han recibido maltrato en el hogar. Y el daño es permanente. Entre las personas que en su niñez fueron identificadas por los tribunales como maltratadas o desatendidas, cuando adultos hay un cuarenta y dos por ciento más de arrestos por violencia que entre las personas criadas sin maltrato.

Si los niños maltratados no demuestran bondad a los otros, aún sabiendo lo que significa ser golpeados, es que carecen de empatía. Analizando a un grupo normal de uno a tres años, cuando veían a un niño lastimado o enojado la mayoría reaccionaba con preocupación, tristeza o empatía. Los niños maltratados reaccionaban con miedo o enojo y hasta atacaban a los chicos atribulados. Primero el niño maltratado trataba de ignorar al otro; si éste no cesaba en su llanto, los maltratados lo castigaban con violencia. Esos niños agresivos desplegaban la misma conducta que sus padres exhibían con ellos: un patrón, sin ayuda externa, duraría toda la vida".

Estos estudios y muchos más, demuestran de manera incontrovertible, la necesidad de que en la familia lo que debe estar presente siempre, es una pedagogía del amor y de la ternura, no como reconvenciones, pláticas, discursos o regaños, sino como cultura o modo de ser o actuar cotidiano, antes que una, lamentablemente la más frecuente en la actualidad, de desatención, indiferencia, castigo e incomunicación.

Si la ternura no se da en la familia, surgen la privación y los bloqueos afectivos, que posiblemente van a marcar después la vida de las niñas y de los niños, cuando sean personas adultas y durante toda su existencia.

D. LA AUSENCIA DE LA AFECTIVIDAD Y DE LA TERNURA EN LA FAMILIA

Ryan y Donovan expresan sobre los mencionados bloqueos, lo siguiente: "Dado que todos deseamos ser amados, es obvio que nadie genera un bloqueo afectivo por elección consciente. Nuestros bloqueos afectivos son inconscientes y en su origen es probable que haya una razón que los justifique. Suelen nacer como una manera de protegernos contra alguna experiencia anterior que nos produjo miedo y confusión, una experiencia tan difícil y dolorosa que nuestra frágil psiquis no pudo manejarla. Tal vez desde una perspectiva intelectual adulta nuestros bloqueos afectivos no parezcan tener mucho sentido. Pero si exploramos nuestras experiencias tempranas inevitablemente descubriremos que hay amplios motivos emocionales que los explican.

Los bloqueos afectivos pueden aparecer en cualquier etapa de la vida, pero cuando se presentan en la edad adulta casi siempre se superponen a otros bloqueos originados en la infancia o en la adolescencia. Es típico que una persona desarrolle uno o dos bloqueos afectivos en sus primeros años de vida, los que luego servirán de cimiento a futuros bloqueos. De ahí que para comprender los orígenes de nuestros bloqueos afectivos debamos dirigir la atención a nuestras experiencias tempranas".⁹¹

Advierten también estos últimos autores y como ya lo hemos conocido en otros que: "Una de las mayores necesidades con las que cada uno de nosotros llegó al mundo es la necesidad de amor. Poetas y filósofos se han esforzado desde siempre por definir el amor, pero en vano. Es sabido, sin embargo, que ser amado es una experiencia placentera y consoladora que no sólo nos brinda paz y seguridad, sino que nos llena de una cálida sensación interior de que todo anda bien en el mundo y que nosotros pertenecemos a él. Si bien jamás superamos la necesidad de amor, ésta nunca es tan urgente como en las primeras etapas de la vida. De hecho, el amor es tan crucial para la supervivencia del infante como el aire que respira y la leche que lo nutre.

Como dice una canción popular: "el amor es como el oxígeno; si no tienes bastante, te mueres".

Luego continúan los mismos: "Lamentablemente, es muy probable que nuestra enorme necesidad infantil de amor no siempre haya sido satisfecha. Aunque hayamos crecido en el más cariñoso de los hogares, es casi seguro que hubo momentos en que nadie respondió a nuestros gritos, en que nuestro pedido de un abrazo fue ignorado o rechazado, o en que nuestro ansioso reclamo de

⁹¹Ryan, Willian y Donovan, Mary E. **Barreras Afectivas**. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1995

afecto sólo provocó una reacción de fastidio. Por bien intencionados que hayan sido nuestros padres, inevitablemente hubo ocasiones en las que estaban demasiado cansados, demasiado preocupados, demasiado nerviosos o demasiado abrumados por problemas como para brindarnos el amor y la atención que necesitábamos. Y no sería raro que aún estando con nosotros, simplemente no hayan comprendido hasta qué punto necesitábamos su amor, o hayan sabido cómo brindárnoslo”

En relación con esto último es bueno recordar para padres y madres y educadores y educadoras, que cuando hay privación de afectividad, amor y ternura, cuando estas necesidades no se satisfacen, los niños y las niñas menguan o reducen también su receptividad para el amor y la ternura y se puede generar para la vida cierta apatía o indiferencia por tales sentimientos y expresiones. Los mismos Ryan y Donovan indican cómo: "En términos ideales, esa receptividad natural se va expandiendo a medida que su necesidad de amor es satisfecha, del mismo modo como su cuerpo crece a medida que son satisfechas sus necesidades alimentarias. Y al mismo tiempo que crece la capacidad del niño para recibir amor, también crece su capacidad de dar amor. Pero cuando un niño no recibe bastante amor, su receptividad natural disminuye, tal como se contrae un estómago que no recibe alimento. Si la necesidad de amor de un niño no es satisfecha en forma sostenida durante largo tiempo, o si el niño sufre una experiencia traumática en la cual la respuesta a su pedido de amor es el maltrato o el total rechazo, aquella parte del niño que llegó al mundo abierta y receptiva al amor puede marchitarse por completo. Será entonces como si el yo naturalmente receptivo del niño hubiera muerto.”

En esta misma dimensión, educadores y educadoras y padres y madres deben pensar siempre, en que los problemas afectivos generados en la familia y especialmente los relacionados con los vínculos afectivos, con los padres y madres, pueden ocasionar además de temores, falta de sueño, aislamiento, falta de apetito y otros problemas de nivel intelectual y cognitivo, que harán presencia en la vida escolar de ellos, los cuales como lo mencionan los mismos Duque y Bedoya, se reflejarán en:

- Dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Disminución de la capacidad de concentración y de atención.
- Indiferencia por las actividades escolares.
- Cansancio y fatiga frecuente.
- Dificultades en las relaciones interpersonales".⁹²

⁹²Duque Yepes, Hernando y Bedoya V., William. Op. Cit.

"Es frecuente que los padres y madres al descubrir en sus hijos e hijas problemas escolares como los mencionados y otros, tiendan a culpar de ellos a la escuela, a los maestros o maestras y a los mismos niños y niñas, sin atreverse a mirarse a sí mismos, especialmente en las relaciones afectivas entre la pareja y en las relaciones que tienen con aquellos, donde muchas veces está la raíz y explicación de dichos problemas y conflictos."

Aun cuando a Piaget se le tiende a ver unilateralmente, como favorecedor del desarrollo cognitivo sobre cualquier otro fenómeno o capacidad psíquica, es de fundamental importancia considerar las visiones que tuvo sobre lo afectivo, reveladas en afirmaciones como la siguiente: "La vida afectiva y la vida cognoscitiva son inseparables. Lo son porque todo intercambio en el medio supone a la vez una estructuración y una valorización. No se podría razonar incluso en matemáticas puras sin experimentar sentimientos y a la inversa, no existen afecciones que no se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión y de discriminación".⁹³

Para Piaget entonces:

"... la afectividad y la inteligencia se desarrollan y se transforman solidariamente en función de la organización progresiva de los comportamientos, pero no una por la otra. El psicólogo las separa artificialmente para facilitar la exposición: debe mostrar que son de naturaleza diferente, sin por ello dicotomizar el comportamiento, y desconocer su unidad concreta".⁹⁴

Las anteriores visiones deben tener estricta y permanente presencia para conseguir así mismo, de manera rigurosa y continua, la vigencia del amor y de la ternura en la familia y en la escuela, máxime hoy cuando ésta última ha ido sufriendo gran y reconocido deterioro, porque como nos dice Aldana: "Simultáneo al vertiginoso avance de la ciencia, la tecnología y el arte, nuestro mundo contemporáneo nos ha enfrentado a una serie de presiones y demandas que han repercutido en un significativo cambio de escalas de valores e incluso de modelos de convivencia familiar.

Asistimos a la desaparición paulatina y a veces casi inevitable de esa vida de hogar en la que era posible tener tiempo, espacio y disponibilidad para que acompañados por una cena se compartieran ideas, inquietudes, sueños y por qué no algunas opciones de recreación. Hoy en día, y en número de "hogares" mayor a lo que deseamos, se impuso la figura del "hotel mamá".⁹⁵

⁹³Piaget, Jean. **Seis Estudios de Psicología**. Seix Barral. Barcelona, 1975

⁹⁴Piaget, Jean. **Inteligencia y Afectividad**. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. 2001.

⁹⁵Aldana, R. Jorge A. y otros. **La Familia en Perspectiva del Año 2.000**. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. Bogotá, 1997.

La familia, ese núcleo de personas de armoniosa convivencia, de calidez, desarrollo, realización personal, amor, solidaridad y ternura que fue en otro tiempo, por diferentes circunstancias difícil de analizar aquí y ahora, ya no lo es más.

La familia, al comenzar este nuevo siglo, registra nuevos elementos en su estructura, creando también nuevas tipologías, metas, expectativas, relaciones, preocupaciones, responsabilidades y nuevos tiempos y espacios hasta nuevos sueños.

Como lo señala la antropóloga Gutiérrez de Pineda: "La estructura interna de la familia, cualquiera sea el tipo de conformación, continuará internamente la tendencia democratizante en el ejercicio del poder y la autoridad y en la ubicación del estatus de sus miembros. Dicho de otro modo, habrá relevo del patriarcalismo hacia el sincretismo. Se borrarán las fronteras por género en la cobertura de las tareas hogareñas, con persistencia en la faena de la coprovidencia económica, por la pareja conyugal en algunos sectores. Así, continuará el desplazamiento de funciones tales como socialización, crianza, cuidado de enfermos o incapacitados y seniles, del hogar a instituciones externas.

Es posible que esta carga imprima un giro nuevo a la tarea de jefatura económica del hogar, facilitando nuevos tipos de trabajo creados por condiciones laborales de alta tecnología. O que para alivio de la función de suplencia del Estado a estos problemas, se de curso a medidas de refuerzo de la vida económica familiar, que restrinja la forzosa ausencia de la pareja del hogar, en las tareas laborales, o pueda limitarse a uno de ellos, para mantenimiento de las funciones internas de la familia, sin que dada la universalización de la cultura de tareas hogareñas en los dos sexos, la reclusión sea forzosa para un género, el femenino, según la cultura patriarcal.

Dadas las condiciones de poblamiento en el planeta, es bastante probable que se acentúen las limitaciones a la reproducción humana. Con ello, mantendrán vigencia modalidades de pareja que evaden sistemáticamente la función reproductiva expuesta como básica, a cambio de la sólo erótica-afectiva, como se ha descrito para el hoy. Quiero aclarar que ya es condición vigente y sobrevivirá, en el futuro, la tendencia a integrarse cada vez más con más libertad y fuerza la pareja conyugal dentro de parámetros de relación sexo-afectiva. Caracteriza al instante actual el hecho de que las relaciones de género han perdido su encuadre rígido de la estructura patriarcal. Son más abiertas y buscan conscientemente más honda plenitud. La gratificación sexual es un derecho adscrito a cualquier sexo, irrenunciable y legítimo. Se muestra una tendencia creciente a afincarlo con más hondura, a buscar su permanencia y a sondear posibles causas de destrucción o de recomposición, con beneficio de la estabilidad familiar. El sexo ha ido borrando valores de pecado y la dualización de la imagen femenina, esposa y amante, que hoy converge en una sola caracterización.

También se ha transformado el perfil complementario masculino, para un mejor entendimiento del binomio conyugal en busca de mayor estabilidad y plenitud familiar”⁹⁶

⁹⁶Pineda, Virginia Gutiérrez de. **Modalidades Familiares de Fin de Siglo**, en La Familia en la Perspectiva del año 2.000. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 1997.

Con la presencia de los anteriores hechos y fenómenos, es evidente que las urgencias económicas y las presiones laborales de los esposos e hijos e hijas mayores, para no mencionar a otros miembros de la familia, han vulnerado sensible y visiblemente las posibilidades de mayor oportunidad para la interacción, la comunicación y el diálogo, lo que ha deteriorado también la oportunidad para las expresiones de la afectividad, especialmente las que centran el amor y la ternura.

Todas estas circunstancias y la postración en que encontramos la familia invita, por consiguiente, a los mismos padres y madres, pero especialmente a la escuela y por qué no, a la comunidad toda, para que el amor y la ternura vuelvan a tener en ella toda la presencia y fuerza que se requiere, porque al margen de ellas no podemos construir una sociedad, en donde la cultura de paz y de todos los valores humanos trascendentes, tengan una vigencia siempre actual y permanente.

Sin amor y sin ternura, anidando y desarrollándose siempre en la familia, sólo un mundo de robots o de mecanos, de intransigencia e intolerancia, de irrespeto por los derechos humanos, es lo que se puede seguir vislumbrando y garantizando, lo cual equivale a lo mismo que seguir sembrando de muerte y desasosiego nuestro planeta y nuestro universo.

Para este comienzo de siglo y de milenio, un propósito universal del ser humano, debiera ser resucitar e impulsar el amor y la ternura, como única realidad humana, como único código con que podrán entenderse los seres humanos y así dar testimonio vivo y fehaciente de su verdadera humanidad.

El propósito y tarea fundamental para las familias y las escuelas, es cómo volver a las raíces del amor y de la ternura en ellas, o lo que es lo mismo, a la vida y a la esperanza de futuro y de felicidad digna y tangible.

¿Cómo lograr esto? ¿De qué estrategias valernos? Usted como ser humano, como padre o madre y como profesional de la educación tiene la palabra, aunque no omitimos invitarlo a repensar el papel tan importante que pueden tener o recuperar las escuelas, de ser también educadoras de los padres y madres, especialmente utilizando mecanismos, lamentablemente no siempre bien orientados, como la escuela de padres, para los padres y por los padres, donde la escuela sea solamente la asesora y no la instrumentadora y a veces manipuladora de la misma.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Verifique ahora, el logro de los objetivos propuestos, al inicio del capítulo que acaba de estudiar:

1. ¿Cómo considera usted que la familia contribuye a conformar la personalidad del ser humano? Sustente su respuesta con algún ejemplo.
2. ¿Qué rasgos de la personalidad y en qué proporción son susceptibles de cambios intencionales, por intervenciones quirúrgicas u otras?
3. ¿Qué es el aprendizaje vicario, por imitación o de modelos, para el desarrollo de la personalidad de los niños y de las niñas?
4. Apoyado por lo citado del capítulo de Fernando Savater, defina qué es la socialización primaria y qué la secundaria de los niños y de las niñas, y en qué ambiente se da cada una.
5. ¿Es necesaria la afectividad y la ternura en la familia, para el desarrollo de la personalidad de los niños y de las niñas? ¿Cómo sustentaría su posición?
6. ¿Se han deteriorado la afectividad y la ternura en la familia? Sustente su respuesta.
7. Con la técnica que usted libremente seleccione y conozca, haga un diagnóstico de la presencia de la afectividad y de la ternura en su familia.

**LA TERNURA DEBE ORIGINARSE Y CRECER
PRIMERO EN LA VIDA FAMILIAR**

Capítulo IX



OBJETIVOS

LIMITACIONES EN LA EXPRESIÓN DE LA TERNURA

A. OBJETIVOS

Los resultados principales que usted puede esperar del estudio de este capítulo son:

1. Elaborar un cuadro sinóptico que explique las barreras principales, que tienen normalmente las personas para expresar la ternura.
2. Autodiagnosticar su propia capacidad para la expresión de la ternura.
3. Identificar las barreras que tiene la expresión de la ternura en su escuela y en el aula o aulas y proponer soluciones para ello.
4. Explicar cada uno de los aliados de la ternura, que según Salomé, citamos en el capítulo.
5. Explicar, en qué sentido el autoritarismo enmascara una dificultad para expresar la ternura.

B. LIMITACIONES EN LA EXPRESIÓN DE LA TERNURA

Indudablemente, que expresar la ternura no es fácil para todas las personas y dado el ambiente frío, racional y tecnologizado que actualmente nos toca vivir, se percibe que cada vez, para más gente, es más difícil expresarla.

Si fuéramos a puntualizar qué limitantes inciden para las dificultades que estamos intentando visualizar, en la expresión de la ternura, buena ayuda es señalar primero, los aspectos que han percibido autores como Duque y Bedoya, Restrepo, Salomé y Tanner y luego los que nos ha dictado nuestra propia experiencia.

Los primeros ven como barreras u obstáculos que limitan la expresión de la ternura, en su orden: el machismo, el temor y el rechazo al que dirán, las prisas y el estrés, el temor a sobrepasar los derechos del otro, las ideas preconcebidas, el desconocimiento del valor de la ternura, los resentimientos, la insensibilidad para expresarla, etc.

Ellos explican algunos de estos aspectos de la siguiente manera:

"El machismo. La educación familiar tradicional, ha venido marcando acentuadas conductas con relación a la crianza y formación del niño-hombre-. Expresiones como: "el hombre no llora", "los trabajos de la casa son para las mujeres"; "demostrar ternura y cariño es de niñas", son testimonio de ello. Las expresiones de conductas delicadas y corteses son consideradas como exclusivas de las niñas. Igualmente, la brusquedad, la torpeza y la falta de cortesía, son asuntos de hombres.

El temor al rechazo y al qué dirán. Es frecuente encontrar personas que se incomodan al manifestar en público un gesto cariñoso, afectivo y tierno ante el ser querido o ante la persona que les une en amistad y aprecio. Son personas que se sienten inseguras y vacilantes para dar un abrazo, un apretón de manos, una frase estimulante... se requiere entonces asumir una actitud positiva y espontánea para estar disponible, para dar o recibir vivencias y manifestaciones de ternura, afecto y amor.

Ahora bien: ¿será que en la relación interpersonal hay rechazo? ¿Habrà temor al qué dirán? Todo depende de la situación personal, de la formación, del medio ambiente y de la autoestima de la persona.

El temor a sobrepasar los derechos del otro. Aquí, el concepto de derechos del otro, se refiere al espacio en que las personas se desenvuelven para cumplir las normas de convivencia.

Estos límites no están escritos, pero la vida diaria permite conocerlos, depende del lugar en que se viva. En cada uno de estos territorios se requiere tener en cuenta las diferencias de edad, dignidad, género y gobierno.

En esto observamos que hay normas comunes de etiqueta, de protocolo y de convivencia social: la autoridad del alcalde, la dignidad de un obispo, la figura venerable del anciano, la presencia de un niño ... El buen trato obliga, con cualquiera de estas figuras sociales, tanto por iniciativa propia, como por el compromiso de respeto por aquellos derechos o legislaciones.

Sin embargo, el problema de los límites que son más concepciones cartesianas o racionalistas, que de la realidad de la naturaleza, del mundo y de la vida, lamentablemente son las que separan o dividen, creando obstáculos para la ternura y su expresión.

Desconocimiento del valor de la ternura. En las relaciones interpersonales que vive la comunidad, no se dan aquellos sentimientos que si se brindaran espontáneamente, favorecerían la vida emocional y afectiva de las personas, esto ocurre en gran medida, por el desconocimiento del valor afectivo y humano que encierra cada una de las expresiones de ternura que se puede prodigar. Ya se insinuó en otro capítulo, que la ternura llena de sentido a nuestra vida y contribuye al equilibrio emocional. Por otro lado, dar y recibir ternura, proporciona seguridad y fortalece la personalidad; aumenta la autoestima y ayuda a afrontar las dificultades que surgen a lo largo de la vida. La ternura, entonces, tiene un papel decisivo en la vida, en el desarrollo y en la salud de cada persona.

La insensibilidad para expresar la ternura. Otra barrera que impide brindar y otorgar ternura, puede ser la aparente o real insensibilidad o indiferencia de muchas personas. De hecho hay individuos de la sociedad humana que no se inmutan por nada y ante nadie. Parecen ser bloques de hielo. No manifiestan ningún tipo de expresión afectiva, al parecer, difícilmente se entusiasman ante un hecho especial o a veces de la cotidianidad que en otros desencadena actitudes de ternura.

También se expresó que el ser humano tiene la tendencia hacia la sociabilidad en general y a la ternura. Es básico ante las circunstancias de la vida, ejercer la sensibilización para ser tiernos, porque la rutina de la vida nos puede volver ciegos y fríos en determinadas situaciones".⁹⁷

Restrepo, por su parte, aunque de manera deliberada seguramente, no rescata en sus obras un capítulo específico para referirse al tema, sin embargo, incorpora en diferentes partes de su discurso, aspectos como los siguientes:

"Algún dictado de nuestra cultura prohíbe al hombre hablar de la ternura o abrirse al lenguaje de la sensibilidad, pues en su educación se le ha insistido en ser lugar de dureza emocional y autoridad a toda prueba.

⁹⁷ Duque Yepes, Hernando y Bedoya V., William. Op. Cit.

La ternura sólo es reconocida como parte del amor maternal o en la relación del niño con su osito de peluche. En la sexualidad no tiene cabida: más que un acto tierno ésta es concebida como un acto de conquista. . .

Tanto el hombre como la mujer, el chico o el anciano, están tentados por símbolos culturales enemigos, del encuentro tierno, que al reglamentar sus conductas, aspiraciones y convicciones, los llevan a aplicar en la vida diaria la lógica arrasadora de la guerra.

La intolerancia del discurso total, aniquilador de la diferencia y enemigo del crecimiento y la singularidad, anida tanto en las prácticas masculinas como en las femeninas, pues ambas siguen respondiendo, tal vez sin saberlo, a una demanda cultural de hegemonía que se anida en los cuerpos sin distingo de raza, edad o sexo. . .

Las aulas, tan propicias a la formulación de una verdad abstracta y metafísica, no parecen serlo al tema de la ternura. Desde hace varios siglos la ternura y la afectividad han sido desterrados del palacio del conocimiento.

Lo que queda, al final de un período de formación académica, no es solo un conjunto de conocimientos sino también, y de manera muy especial, un conjunto de hábitos; de escrúpulos morales y rutinas conductuales que terminan ejerciendo un gran poder de la reglamentación cognitiva sobre el educando. Como si fuera poco, tener que enfrentar los fantasmas de la academia y el género, un nuevo obstáculo se levanta amenazante ante la posibilidad de iniciar una reflexión sobre la ternura. Ciertamente el sentido común parece insinuar que este tema escapa a la técnica discursiva, por tratarse de una vivencia que se resiste a cualquier cadena argumental o ejercicio explicativo. Se podría traer a colación el carácter espacial, casi táctil de la ternura, para afirmar que es vano cualquier intento por alejarla de la inmediatez del cuerpo e integrarla a la vanidad de las palabras.

La ternura aparece siempre en presente, como acontecimiento que se vive, se entrega o se recibe, resistente a cualquier promesa o temporalización que busque colocarla en una instancia más allá del cuerpo y del tacto que se comparten en la vida diaria.

Una de las dificultades que encierra la integración de la ternura a las perspectivas cognitivas y académicas es que ella señala un límite del lenguaje, momento que se configura cuando las palabras, impotentes, no pueden convencer, ni argumentar, lanzándonos de lleno al campo de lo patético. Límite que no es tanto una manera comunicativa pues también la ternura es lenguaje como una frontera del significado, de la palabra que intenta mostrarse como auténtica representante del objeto.

Los ciudadanos occidentales sufrimos una terrible deformación, un pavoroso empobrecimiento histórico que nos ha llevado al nivel conocido de analfabetismo afectivo".⁹⁸

Muchas otras limitaciones para la ternura, podríamos seguir identificando y valorando en el discurso de Restrepo, que nos haría interminables en estas páginas, de allí que ojalá mejor usted tuviera, de ser posible, un acceso a su obra, así como a la de los demás autores y autoras citados, de tal manera se podría deleitar con la fuente directa de su valioso aporte.

Citamos también nuevamente a Salomé para invocarlo en el campo de las barreras u obstáculos que se oponen a la ternura. Para este autor no solamente hay obstáculos, sino también enemigos y aliados, como también lo mencionó Tanner. Los obstáculos principales que señala son los miedos, las prisas y el estrés. Los enemigos son algunos mensajes preventivos, los resentimientos, el mito de la reciprocidad, el terrorismo de las relaciones, el terrorismo basado en nuestro propio deseo sobre el otro, el terrorismo basado en los miedos, el tiempo o el paso del tiempo y los aliados que identifica son: el recibir, la necesidad del tiempo, la necesidad del espacio, inventar nuevas formas de relación.

Aunque siempre restringidos por el espacio, veamos unas breves ideas del autor, sobre algunos de los mencionados aspectos, ante la imposibilidad de destacarlos a todos.

En relación con los obstáculos, Salomé menciona en primer orden los miedos y sobre ellos afirma, entre otras cosas, lo siguiente que consideramos relevante: "Ante todo, me gustaría, mencionar el miedo que tenemos a que nos miren: ¿Qué van a pensar de mí o de la persona que está conmigo si expreso mis sentimientos, mis emociones o mis impulsos en público?" El miedo a ser juzgados a través de una mirada, a que nos ponga etiquetas o a que nos cataloguen, permanece fuertemente aferrado en nosotros y hace que despreciemos un sin fin de posibilidades.

A menudo, en los países occidentales, la expresión de los sentimientos se asocia a la debilidad y la ternura al sentimentalismo. Por esta razón y conforme va pasando el tiempo tanto los hombres como las mujeres, evitan cada vez más el pasar por débiles o por sentimentales".

Otro aspecto relacionado con los miedos que nos parece común y relevante es lo siguiente: "El miedo a la seducción, a la erotización de las relaciones "padres-hijas/madres-hijos", podría ser el

⁹⁸Restrepo, Luis Carlos. Op. Cit.

origen de algunos "lumbagos afectivos"⁹⁹, de los padres. Este miedo se traducirá mediante algunas prohibiciones que parecen gratuitas, excesivas o injustificadas para los niños que las viven, ya que dichas prohibiciones no son más que la forma que tienen los padres para defenderse de la atracción que sienten hacia sus propios hijos".

También es un obstáculo el miedo a la dependencia. Si se establecen lazos afectivos por la ternura, asunto que es probable y dependiendo de otros factores, se tiene después miedo a una separación, a ser abandonados o rechazados. La prisa es otro obstáculo a la ternura y también el estrés. Cuando estamos apresurados, presionados por las obligaciones y compromisos, no hay espacio para la ternura. Muchas presiones del mundo de hoy nos han llevado al estrés y cuando estamos atravesando por éste, también la ternura carece de espacio. La ternura requiere tranquilidad, naturalidad, siendo el estrés un obstáculo para que ella funcione.

Entre los enemigos de la ternura, Salomé se detiene en otros varios aspectos, pero centra nuestra atención en los mensajes preventivos y los resentimientos. "El primero, dice él, y quizás también el más sutil de todos los enemigos de la ternura, es sin duda el de "algunos mensajes de precaución" que llevamos grabados en la memoria, desde nuestra más tierna infancia. "Cuidado, no te fíes de los hombres"; "No debes expresar tus sentimientos", "No es conveniente que hables demasiado de ti mismo", etc.¹⁰⁰

Estos mensajes y muchos otros que llegan a convertirse en guiones de vida, según Berne y los transaccionistas, son mensajes que generalmente desde edad temprana se quedan grabados en nosotros y luego determinan nuestra conducta y dentro de ella, el bloqueo y obstáculo a muchas relaciones.

Los resentimientos son dolores latentes que nos acompañan por algo que nos pasó o nos infligen.

Como no los tenemos claramente dilucidados o superados, los utilizamos como escudos para ponernos distancia con los demás y así no expresarles el afecto o la ternura.

Finalmente y siguiendo al mismo Salomé, mencionamos los aliados de la ternura, es decir, circunstancias o hechos que la facilitan o le dan acceso. El mejor aliado es quizás la actitud y también aptitud para recibir. Es pues la apertura, que tengamos hacia los demás para permitirles que se acerquen a nosotros y facilitar la interacción. Salomé dice textualmente: "Cuando más dispuestos estemos a recibir, más maduraremos en este arte; un arte que consiste en aceptar lo que somos y lo que otra persona significa para nosotros".¹⁰¹

⁹⁹ Salomé, Jacques. Op. Cit.

¹⁰⁰ Salomé, Jacques. Op. Cit.

¹⁰¹ Ibídem.

Otros aliados, como ya lo señalamos, son el no tener prisas, el actuar con calma, el saber decir sí, el saber decir no, el saber escuchar y observar. Muchos otros aspectos analiza Salomé que como antes lo indicamos, sería difícil traerlos aquí.

Sin embargo, antes de concluir este capítulo queremos destacar otros elementos que a nuestro modo de ver son también obstáculos para la ternura. El primero que queremos señalar es el tipo de personalidad del sujeto. Cuando este es o actúa concentrado en sí mismo o introvertido dirían otros y además tímido, inseguro y de baja autoestima, tendrá evidentemente dificultades para vivir y actuar en el ámbito de la ternura. En el medio social queremos destacar otros aspectos: uno de ellos la educación que recibe el sujeto. Si esta educación es represiva, autoritaria, formalista, machista, prejuiciosa, etc, el sujeto no podrá desarrollarse con expansividad y mal podrá expandirse hacia los demás en estados o comportamientos de ternura. Esta represión, como es sabido, es susceptible de darse tanto en el hogar como en la escuela y como es obvio, los dos ambientes determinan significativamente ser tierno, arrogante, brusco, en fin, tantas características socialmente aceptables o rechazadas por el medio en que el sujeto se desenvuelve.

Finalmente, consideramos, y así lo estamos ratificando, que la ternura es impulsora de autoestima, de crecimiento personal, de cohesión social en los grupos y de solidaridad. Quienes conocen, tienen y usufructúan del poder, pero sobre todo si es autocrático, conocen bien este hecho, de allí que en sus ambientes sea una constante la normatividad y otra serie de decisiones que extrañan la ternura, como una manera de mantener aisladas a las personas para seguirlas reprimiendo y "manejando", más no administrando, que tiene otro más sensato significativo.

El ejercicio de la ternura va o hace ritmo más con los comportamientos democráticos y de respeto y obviamente de participación, que con los comportamientos autocráticos que la extrañan, porque ven un peligro en ella y una amenaza para el poder.

La ternura invita a la cercanía, a la comunicación, a compartir, a la solidaridad, de allí que hay que mantenerla distante o mejor ausente, expatriarla, cuando el poder que se ejerce no tiene toda la legitimación social, cuando la inteligencia esta ausente y es por la astucia, el resentimiento y la retaliación y paradójicamente por la mediocridad, que requieren precisamente del autoritarismo, que muchos tratan de mantenerse.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Como verificación de lo aprendido, con el estudio de este capítulo, responda lo siguiente:

1. Explique, mediante un cuadro sinóptico, las barreras principales que las personas encuentran para expresar la ternura.
2. Según Salomé: ¿cuáles son los aliados de la ternura? Explíquelos brevemente.
3. ¿Es el autoritarismo una barrera ante la incapacidad de expresar la ternura? ¿Sustente su respuesta?
4. ¿Tiene usted buena capacidad de expresar ternura? ¿Por qué? Cite ejemplos.
5. Describa qué tanta presencia tiene la ternura en su escuela y en su aula. ¿Es suficiente? Si la respuesta es negativa, ¿cómo puede mejorarse?

LIMITACIONES EN LA EXPRESIÓN DE LA TERNURA

Capítulo X

OBJETIVOS



LOS DOCENTES, LAS DOCENTES Y LA TERNURA EN LAS ESCUELAS Y EN LAS AULAS

A. OBJETIVOS

Con el estudio de este capítulo, esperamos que usted esté en capacidad de:

1. Explicar por qué el autoritarismo se opone a la afectividad y a la ternura.
2. Observar y analizar si en su escuela hay afin comportamientos autoritarios y si es así, plantear sugerencias para corregirlos.
3. Identificar y analizar en qué grado los niños y las niñas tienen capacidad de expresión afectiva y de ternura en su escuela o institución, así como de participación espontánea y democrática, y proponer estrategias para su mejoramiento.
4. Explicar en qué consiste la concepción holística de la educación y cuál es su relación con la vida afectiva y la ternura.
5. Determinar qué posibilidades y qué limitantes ve a la aplicación de la concepción holística en la educación que se imparte en su escuela.
6. Explicar en qué consiste el aprendizaje y desarrollo de la afectividad y de la ternura por modelos. (Aprendizaje vicario).

B. EL AUTORITARISMO SE OPONE A LA AFECTIVIDAD Y A LA TERNURA

Como en capítulo anterior lo mencionamos, apoyándonos en Savater, ya citado en este texto, a la escuela y desde luego a los educadores y educadoras, les corresponde la socialización secundaria de los niños y de las niñas que les son confiados por la sociedad y específicamente por las comunidades, para que continúen su educación.

Esta tarea ha tenido, con el paso de los tiempos, diferentes implicaciones para la escuela y para las docentes y los docentes, ya que como en estas mismas páginas lo señalamos, si la educación ha sido relativamente un poco más fácil ayer, en el pasado, es más complicada hoy y lo será más aún en el futuro.

Los docentes y las docentes, ya lo indicamos también, están enfrentados, especialmente en las últimas décadas, a un mundo caótico e incierto, que ha ido dejando una impronta neurótica y otros desarreglos conductuales en las niñas y en los niños, luego adultos, lo cual es probable que traiga consecuencias, algunas nefastas, para el mundo futuro, bueno o deficiente, que todos estamos construyendo.

Según eduquemos a los niños y a las niñas hoy: su actitud, su inteligencia, su conocimiento, su ideología, su afectividad total y específicamente su ternurabilidad, así será el mundo que ellos mismos reciban, vivan y sigan construyendo.

Si al niño y a la niña, haciendo despliegue del tradicional autoritarismo y prepotencia que ha caracterizado a la educación y a la escuela, los seguimos educando bajo cánones y comportamientos de opresión y de limitaciones en su expresión sentimental, creativa y de libertad, es obvio que no podamos sentirnos optimistas ante la posibilidad de tener una sociedad futura, libre de autoritarismos, intolerancia, violencias, guerras, corrupción política y administrativa y dictaduras, para sólo mencionar estos males, que tanto han coartado la tranquilidad, la democracia y la dignidad presentes y de manera acentuada, en determinados momentos, del desarrollo de las sociedades.

Como afirmara Khol, hace años, lo cual a nuestro modo de ver sigue siendo vigente: "El problema de la autoridad existe para nosotros. El problema de unas vías libres, democráticas de existencia consiste esencialmente en renunciar a la utilización autoritaria del poder y proporcionar unas alternativas que sean posibles.

Es este un problema al que deben enfrentarse todos los individuos e instituciones que presumen de dedicarse a la enseñanza"¹⁰²

Si bien es cierto, y esto hay que reconocerlo, que nuestras sociedades han avanzado significativamente en la calidad de la educación que ofrecen, es necesario, de todas maneras preguntarnos: ¿por qué en esa misma proporción, no mejoran las condiciones políticas, sociales, económicas, culturales y de calidad de vida de nuestros países?, además: ¿no parece esto una extraña paradoja y más aún, cuando todo el mundo reconoce el papel de gran importancia que tiene la educación, para liderar y promover dichas transformaciones?

Nuestra percepción, y cómo nos gustaría conocer la suya, apreciados directivos o directivas y docentes, es que hay todavía falencias en los modelos pedagógicos (concepciones epistemológicas y curriculares, incluidos desde luego la planificación, las estrategias, los métodos y las técnicas) y sobre todo en la actitud, concepción pedagógica y epistemológica y desempeño en la práctica, de muchos y muchas docentes.

C. LA NECESIDAD DEL AUTODIAGNÓSTICO

En un nivel de aproximación diagnóstica, antes que seguir reforzando cierta entelequia mítica sobre la educación y el empleo de modelos artificiales e impuestos, distantes de las necesidades específicas de la cultura y realidad de nuestros pueblos, es conveniente que aterrizados en los hechos concretos, en la propia experiencia, nos preguntemos los educadores y las educadoras, ¿hasta dónde "el niño otro oprimido" de que hablara, en la década del 70, el psiquiatra colombiano y profesor de la Universidad Nacional de ese país Alvaro Villar Gaviria, ha dejado de serlo hoy, al menos en la educación?. ¿Hasta dónde los métodos pedagógicos y, más importante aún, las docentes y los docentes y las instituciones educativas a que asisten éstos y los niños y las niñas, han dejado de ser opresores? Y como antes lo decíamos: ¿hasta dónde los directivos y las directivas y los docentes y las docentes de la educación, permiten que las niñas y los niños se expresen y que sus sentimientos verdaderos, auténticos, sean puestos o canalizados libremente para el desarrollo de sí mismos y de los demás?

Si como también lo hemos dicho o sugerido antes, miramos los currículos y lo más importante, la vida en las escuelas y la práctica de los docentes y de las docentes en las aulas, terminaremos seguramente concluyendo que hay mucha retórica, mucha buena intención, pero que hace falta actuar más, recorrer mucho más camino para que la educación integral, la libertad, el sentido verdadero de la participación y de la democracia lleguen a ellos.

Se afirma, con frecuencia, dentro de la pedagogía crítica, que la escuela y los docentes, lo que hacen general y habitualmente es reproducir las condiciones, los mandatos y por qué no, los vicios de la sociedad y del

¹⁰² Kohl, Herbert. **Autoritarismo y Libertad en la Enseñanza**. Ediciones Ariel. Barcelona, 1972.

llamado establecimiento, y si somos honestos con nosotros mismos, si aún nos queda dignidad para encontrar la verdad, si somos educadores auténticos como lo explicaba Rogers, y no simplemente empleados asalariados del sistema educativo, si somos a la vez que educadores, porque así debe ser, dinamizadores o agentes de cambio, pero de cambio humano, no sólo científico o tecnológico como hoy se nos quiere hacer entender y se nos impone, tenemos que admitir, así nos duela, por ser parte del problema, que tales críticas tienen un alto porcentaje de verdad.

Por otro lado, es importante que nos preguntemos nuevamente: ¿hasta dónde los docentes y las docentes, en su significativa mayoría, están realmente preparados, o se están preparando, para enfrentar la problemática sucintamente descrita y la siempre necesitada, deseada y preconizada formación o educación integral?

Si los alumnos y las alumnas tienen miedo de expresarse en la escuela y en las aulas en todo lo que la expresión, respetuosa de uno mismo y de los demás significa; si las niñas y los niños han caído en la trampa, como lo dijera el mismo Khol, "de seguirse repitiendo unos modelos establecidos en tiempo inmemorial", si los alumnos y las alumnas aún se sienten clasificados o marcados como buenos o malos (es decir, en conformistas e inconformistas); si todavía ellos buscan uniformizarse, es decir, responder de la misma manera a las metas que se les impone; si los alumnos y las alumnas recitan, memorizan más que piensan, que crean, que construyen pensamientos y conocimientos; si todavía se preocupan, hasta no dormir y estresarse por los resultados de unos exámenes o unas pruebas que satisfacen más las veleidades e intenciones propagandísticas y cuantitativas, antes que cualitativas, de algunos gobernantes, políticos y directivos con la complicidad de algunos tecnólogos, no pedagogos, de la educación, antes que un aprendizaje real para la vida; si lo principal de aprender es la ciencia y la tecnología antes que los afectos, que los valores, que los sentimientos y la ternura, algo malo está transitando en la educación, que es necesario identificar bien, sin restricciones y con honestidad y compromiso, para repensar y actuar de conformidad y así buscar ofrecer de verdad, la educación de calidad e integral que tanto se necesita cada vez y que tanto y retóricamente se publicita.

Si así como hemos visto, se ha perfilado o se perfila aún la educación en los países, es generalmente porque así piensan, sienten y actúan muchos directivos y docentes en las instituciones.

La cultura del miedo que quizás exhiben los alumnos y las alumnas en las aulas: antiexpresiva, rígida, cientifizada, tecnologizada, conductualizada y fría, que en poco o nada se parece a la calidez de la vida, al dinamismo y sonreír vital del universo y sí a los mecanos, robots o "esclavos técnicos" de que hablara Georghiu en "La Hora Veinticinco" se da, con gran probabilidad, porque así son y actúan muchos docentes y directivos de la educación y por otra parte también, sus padres y madres y en una concepción sistémica, gran parte de la sociedad.

Los docentes y las docentes y todos los actores y agentes educativos, sin distinción de ninguna clase, dadas las condiciones de la educación de hoy y de sus impredecibles desafíos, tenemos que reinventar ahora y permanentemente, la educación que dialécticamente nos exigen las personas, las comunidades, la sociedad y los países.

D. LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA: UNA PERSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

El mundo, la vida, el universo deben llegar a la escuela, o mejor, como ya lo han expresado otros autores y lo sostiene la concepción más recientemente recreada de la educación, la educación holística, la escuela y sus aulas deben insertarse o hacer esfuerzos cada día, por unirse simbióticamente a la vida, a la naturaleza y al universo.

Sólo en estas condiciones, lo que supone un profundo replanteamiento ecoepistemológico y ecoeducativo de la educación, se puede lograr que ésta sea integral en la vida, por la vida y para la vida.

En relación con esto último Clark afirma: "Creo que básicamente la educación ha fallado porque no reconoce los principios fundamentales del universo entero y los principios fundamentales del planeta Tierra. Parece ignorar que todo está conectado con todo lo demás. La educación tradicional estuvo basada en el supuesto fundamental de que todo está separado de todo lo demás. Con ello hemos pretendido, nos hemos dicho a nosotros mismos, que esa es la manera en que está organizada la vida. La antigua manera de pensar o el antiguo paradigma está basado en los supuestos, en las visiones o cosmovisiones de Newton y Descartes. Esta visión tradicional newtoniana fue procreada en los siglos XVI y XVII principalmente; en su época quizá fue buena, pero ahora es inapropiada para los siglos XX y XXI. Por ello, pienso que cualquier forma educativa significativa tiene que estar basada en los supuestos fundamentales de **totalidad e interconexión** de todas las cosas."¹⁰³

Luego agrega el mismo autor: "la ecoeducación está basada en el supuesto de que toda la vida en la tierra es ecología por naturaleza. Lo que básicamente significa es que está organizada por y se manifiesta a través de los sistemas vivientes. La ecoeducación parte del supuesto de que para desarrollarse y aprender, para llenar las capacidades de los estudiantes, éstos tienen que ser parte de comunidades de aprendizaje. Y el mejor modelo de una comunidad de aprendizaje es una comunidad ecológica; por lo tanto, si entendemos cómo funciona una comunidad ecológica, podremos aplicar ese entendimiento a las comunidades de aprendizaje, a las familias, a las organizaciones de empresarios y hombres de negocios, así como a las escuelas. Hay algunos principios fundamentales de organización que describen cómo funcionan las comunidades de aprendizaje. Éstos son principios ecológicos fundamentales de organización que se aplican a todos los sistemas vivientes, ya sea que

¹⁰³ Clark, Edward T. **Ecoeducación: la vida como currículum** en Gallegos, Nava Ramón (Comp) **Una Sola Conciencia**. Editorial Pax México, S.A. México, 1997.

estemos hablando de organismos individuales, sistemas sociales o sistemas naturales ecológicos. Estos principios incluyen algunos que son muy obvios, tales como la interdependencia, la diversidad, la cooperación, la coevolución, la sustentabilidad..., éstos son los principales, por lo tanto, cualquier comunidad de aprendizaje que esté organizada alrededor de estos principios va a proveer el tipo de medio ambiente de aprendizaje que permitirá a los niños llenar su potencial individual".¹⁰⁴

Pero para lograr los anteriores implícitos propósitos y obtener además un ambiente de libertad, basado en el respeto y la confianza mutuos en las escuelas y en las aulas, que permita el desarrollo de un currículo vital y existencial, además de holístico, sólo será posible cuando el maestro y la maestra lleguen a concebirse y a mostrarse como personas distintas, personas que son capaces de reinventarse cada día y de acuerdo con las exigencias cambiantes naturales, socioeconómicas y culturales de cada momento.

En este aspecto queremos ratificar que, es en la reconquista de la afectividad y de la ternura para involucrarlas, no agregar sumatoria o positivizadamente al currículo, sino holísticamente, en donde consideramos está un ítem clave para el logro de la educación humanística e integral que estamos señalando.

Estamos seguros, de que en una sociedad que es ante todo de seres humanos, consiguientemente de dignidad, de sentimientos, emociones, ternura, creación, sueños, esperanzas y calidad de vida total, la mejor opción educativa no es la que enfatiza y protagoniza casi con exclusividad e ideología la ciencia y la técnica, sino la que establece un adecuado equilibrio simbiótico entre el desarrollo cognitivo de los alumnos: inteligencia, racionalidad, conocimiento, ciencia y técnica y el desarrollo afectivo: sentimientos, emociones, ternura, sueños, intereses, esperanzas, creación etc.

La educación afectiva debe recobrar en los espacios de la escuela y del aula, cada vez más respetabilidad, como un elemento de la vida y de la cultura organizacional y "como un tema de estudio serio, porque si las actitudes de los educadores han cambiado, de un enfoque de una medición muy exacta de materias a menudo insignificantes, a una posición de disponibilidad de aceptar mediciones menos rigurosas sabiendo que la materia de estudio es el desarrollo afectivo"¹⁰⁵ según la percepción de Chase, es indispensable acentuar el esfuerzo pedagógico para tal efecto, pero sin caer, como ya hemos dicho varias veces, en la tentación de convertir en materia, en asignatura, lo que tiene que ver con los aprendizaje de la vida afectiva, sino construyéndolos en la cotidianidad, en la interacción humana y social, mientras transcurre la enseñanza de las disciplinas académicas y mediante la actitud transparente, ética y completamente profesional, continua y permanente de directivos y docentes de la escuela, es lo fundamental.

¹⁰⁴ Ibídem.

¹⁰⁵ Chase, Larry. **Educación Afectiva. Desarrollo Académico, Social y Emocional del Niño.** Editorial Trillas. México,

En función de la afectividad y de la ternura, como elementos esenciales del desarrollo y dignidad humanos, es necesario el impulso, que quizás esté en el paradigma holístico, de una mentalidad que a la vez nos ayude a construir una nueva actitud frente a la vida, frente al ser humano, frente a la naturaleza y al universo total.

Ayudar a los niños y a las niñas a aprender y a desarrollarse afectivamente, reconocemos que no es tarea fácil y aquí es donde se conoce al verdadero educador o educadora, porque es en estos aspectos en que descansa la esencia educacional de la labor del docente o de la docente y por ende de las escuelas, antes que en lo instruccional o específicamente cognitivo, que seguramente es más sencillo, hasta se puede hacer por máquinas, y que es lo que marca la pauta de los contenidos curriculares y programáticos que se les entrega a los estudiantes. Es por esto que nos arriesgamos y con un buen conocimiento de causa a afirmar, que es más fácil instruir, que es lo que muchos llamados educadores facilístamente realizan, que educar, que tiene más profundas y complejas implicaciones, como antes lo hemos señalado.

El aprendizaje y desarrollo de la afectividad y de la ternura, antes que del asignaturismo positivizante, hay que visualizarlo desde las actitudes, desde el libro vivo, encarnado que hay que leer permanente y cotidianamente en las personas y en sus interacciones sociales; por esta circunstancia, las docentes y los docentes, antes que contenidos psicosociales sobre las mismas, que de todas maneras son necesarios, lo que tienen que manejar son sus actitudes, sus emociones y sentimientos y su propia vida afectiva, que les permita como personalidad equilibrada y armónica, hasta donde lo sea, ser el referente fundamental o el modelo, (aprendizaje vicario) para que los alumnos y alumnas aprendan y desarrollen su propia personalidad y comportamiento afectivos.

Como Aron dice, acerca de estos temas: "Reconocemos que hay buenos y malos educadores. Hay quienes parecen haber nacido para educar: son cálidos y firmes a la vez, motivadores para los niños y para ellos mismos, nunca tienen problemas con sus grupos, y si aparece alguno son capaces de dar siempre con la solución adecuada. Pero, desgraciadamente, no todos son así, y existe también otro grupo: aquellos que no saben "manejar" (sic)* a los niños, que se sienten frustrados en su labor de educadores porque, a pesar de sus buenas intenciones, la tarea no les resulta; se enfrentan al grupo de niños cada vez con mayor tensión, lo que a la larga los lleva a actitudes muy poco pedagógicas e incluso pueden llegar a deprimirse".¹⁰⁶

Luego agrega la misma autora: "Un programa de contenidos educativos, por muy bueno que sea puede fracasar si el educador no logra comunicarlo bien a los niños, si no logra una buena motivación, si en el grupo aparecen niños con problemas de conducta que distraen la

* Esta nota es nuestra, lo mismo que el (sic) La autora comilla la palabra "manejar" seguramente para expresar que no debía ser, lo cual nosotros compartimos. Los niños no se deben manejar, sino dirigir, conducir u orientar.

¹⁰⁶ Aron, Ana María. **Educadores y Niños**. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile, 1980

atención de los demás. Muchos programas de enseñanza, aún a nivel preescolar, parecieran estar diseñados para "niños modelos"...y niños modelos son, como decía una educadora que conozco: "... los que nunca me tocan a mí ..." ¹⁰⁷

Las niñas y los niños aprenden y desarrollan su afectividad y la ternura, antes que de conferencias, de lecciones o clases, de libros y de reconvenciones, de la actitud y del ejemplo vivo y existencial del docente o de la docente y de los refuerzos que éste aplique, cuando aquellos exhiben o expresan nuevas conductas favorables, personal o socialmente, que antes no estaban en su quizás, aún pobre repertorio conductual.

E. LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS SON MODELOS PARA EL APRENDIZAJE AFECTIVO Y DE LA TERNURA

Khol mismo dice que: "Por lo general los muchachos desconfían de todo tipo de discurso, independientemente de su mensaje. La evolución hacia la clase abierta se opera a través de los actos del maestro, no debido a sus palabras". ¹⁰⁸

La misma Aron, basándose en la filosofía, psicología y tecnología del comportamiento dice también que: "Los niños aprenden a repetir aquellas conductas que reciben refuerzo y a evitar aquellas que reciben castigo. En este sentido, los conceptos de refuerzo y de castigo son fundamentales cuando queremos explicar el comportamiento. Sin embargo, existe otra fuente importantísima de aprendizaje: la observación de modelos.

La mayoría de conductas que tenemos en nuestro repertorio conductual las aprendemos observando a otros, sobre todo las conductas más complejas, como modales, actitudes, formas de conversar, estilos de comportamiento etc."

Luego agrega: "El hombre no sólo aprende de su experiencia, también puede aprender de la experiencia de los demás. Esto gracias a su capacidad de observar y de retener lo que observa en forma de imágenes, que le permiten repetir en el futuro lo que ha observado. Gracias a esta capacidad de aprender de la experiencia de los demás es que el hombre ha podido progresar como lo ha hecho. Pensemos en conductas tan familiares para nosotros como hablar, y que sin embargo son tan complejas. ¿Qué sucedería si cada niño debiera inventar su propio lenguaje? Felizmente no hay necesidad de ello. Por imitación aprende en poco tiempo lo que la especie humana se demoró siglos

¹⁰⁷ Ibídem.

¹⁰⁸ Khol, Herbert. Op.Cit.

en desarrollar. Lo mismo ocurre con muchas otras conductas que son necesarias para la adaptación y la supervivencia: las aprendemos observando".¹⁰⁹

"Está comprobado, advierte también Aron, que los niños imitan más a las personas más significativas en sus vidas: sus padres, sus hermanos, sus educadores, que generalmente son los que observan con mas frecuencia"

El niño y la niña pasan la mayor parte de su tiempo de la infancia en la escuela, de allí que el efecto del maestro o de la maestra como modelo, para su comportamiento y su aprendizaje y desarrollo, sea tan importante.

El niño y la niña miran, observan de manera casual el comportamiento, las actitudes del docente o de la docente en su actuación también casual, no deliberada o intencional y en ello se basan también para construir sus propias conductas, sus actitudes, sus valores, sus creencias etc, especialmente si la relación que el niño y la niña tienen con aquel o aquella es cálida, abierta, afectuosa y tierna.

Esto implica entonces, y nos seguimos apoyando en Aron, que "el docente o la docente al trabajar con niños, sobre todo con niños pequeños, está enseñando formalmente determinadas tareas, a la vez, informalmente, modos de comportamiento, estilos de comunicación, modales, gestos e incluso estilos de expresión emocional".

Esto supone entonces, que si los maestros y las maestras quieren servir de provechoso modelo a sus alumnos y alumnas, deben establecer previamente y desde el comienzo, una buena relación afectiva con éstos.

Hablando de modelos y de aprendizaje actitudinal y desarrollo afectivo y de la ternura, no está por demás y así sea un poco conocido recordar que:

**LOS NIÑOS APRENDEN
POR EL AMBIENTE EN QUE VIVEN**

Si el niño vive en un ambiente de crítica,
aprende a condenar.

Si el niño vive en un ambiente de hostilidad,
aprende a pelear.

Si el niño vive en un ambiente de ridiculez,
aprende a ser tímido.

¹⁰⁹ Aron, Ana María. Op.Cit.

Si el niño vive en un ambiente de vergüenza,
aprende a sentirse culpable.

Si el niño vive en un ambiente de tolerancia,
aprende a tener paciencia.

Si el niño vive en un ambiente de estímulo,
aprende a tener confianza.

Si el niño vive en un ambiente de encomio,
aprende a apreciar.

Si el niño vive en un ambiente de equidad,
aprende a ser justo.

Si el niño vive en un ambiente de seguridad,
aprende a tener fe.

Si el niño vive en un ambiente de aprobación,
aprende a valorarse.

Si el niño vive en un ambiente de aceptación y afecto,
aprende a hallar amor en el mundo.

Dorothy Law Nolte

La afectividad y la ternura, ya concluyendo, se darán pues, en el desarrollo de la niña y del niño, en la medida en que los directivos, directivas y docentes tengan a la vez un comportamiento de afectividad y de ternura, y en la medida también en que, mediante tales expresiones, que deben ser naturales, salidas de la entrañable y auténtica personalidad y no postizas o artificiales o como mandato formal técnico-pedagógico, los maestros y las maestras y los directivos mencionados, puedan ganarse la confianza de aquellos.

Si bien Giroux,¹¹⁰ por otra parte y quien reivindica muy bien el papel actual de los docentes y de las docentes, nos legó la posición de considerar a éstos como intelectuales transformativos, en función de que ellos reflexionan y generan pensamientos acerca de la pedagogía, la enseñanza, el currículo y su entorno, nosotros y muchos autores más pensamos, que no podemos quedarnos sólo allí, en la perspectiva "de intelectuales" de los docentes, ignorando la dimensión afectiva o emocional del ser humano que también se construye y se educa y en la cual la educación y la escuela tienen un papel determinante, si no, se sigue pensando reduccionistamente en que dicho ser es sólo inteligencia cognitiva, pensamiento y razón.

¹¹⁰Giroux, Henry A. **Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje.** Ediciones Paidós Iberia S.A. Barcelona, 1998

La escuela, si es que ha olvidado como parece, en muchos casos, al ser humano integral, por haberse quedado sólo con el cerebro, la ciencia y la técnica como factores fundamentales del desarrollo humano y social, debe abrir nueva y decididamente las puertas a la afectividad y a la ternura, como insistentemente lo hemos repetido en estas páginas y ellas sólo lo serán eficazmente posibles de desarrollarse en los niños y en las niñas, en la proporción en que los agentes educativos de la escuela, como son los directivos y docentes y también el personal logístico, sean sujetos permanentes y actuantes cotidianamente, así mismo, de afectividad y de ternura.

La reciente película "Una Mente Brillante", a la cual se le concedió el Premio Oscar y que relata escenas de la vida del científico y Premio Nobel Jhon Nash, recoge de labios de éste la siguiente expresión, con que concluimos este capítulo:

***QUIZÁS ES BUENO ENCONTRAR UNA MENTE
MARAVILLOSA, PERO ES MEJOR TENER
UN CORAZÓN MARAVILLOSO***



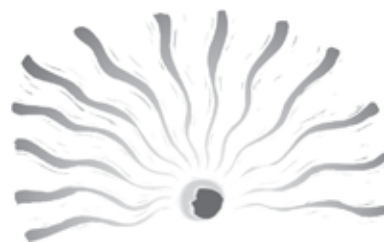
REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Verifique el logro de los objetivos con el estudio de este capítulo, dando respuesta a lo siguiente:

- 1°. ¿Está usted de acuerdo con que el autoritarismo se opone a la afectividad y a la ternura? Sustente su respuesta.
- 2°. Realice una observación en los diferentes ambientes de su escuela y determine si allí existen aún comportamientos autoritarios. Explíquelos y proponga soluciones para ellos.
- 3°. Según su experiencia y conocimiento actual de su institución, ¿cómo percibe usted la capacidad de expresión afectiva y de la ternura de los niños y niñas que a ella asisten, así como de los docentes y de las docentes que los atienden? Describa también qué las favorece y qué las limita.
- 4°. Explique, con sus propias palabras, qué es la concepción holística de la educación y describa cómo se relaciona ella con la vida afectiva y la ternura.
- 5°. En dos columnas, indique qué posibilidades y qué limitantes encuentra en su escuela, para la aplicación de la concepción educativa holística.
- 6°. Explique y ojalá ilustre con un ejemplo, cómo es que los niños y las niñas aprenden algunos comportamientos por intermedio de modelos (aprendizaje vicario).

**LOS DOCENTES, LAS DOCENTES Y LA TERNURA
EN LAS ESCUELAS Y EN LAS AULAS**

Capítulo XII



OBJETIVOS

COMO CONSTRUIR O TRABAJAR UNA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA EN LA ESCUELA Y EN EL AULA

A. OBJETIVOS

Concluido el estudio de este último capítulo usted estará en condiciones de:

1. Explicar hasta dónde es posible una pedagogía de la ternura.
2. Identificar y explicar qué es lo fundamental para la enseñanza aprendizaje de la afectividad y de la ternura en la escuela y en el aula.
3. Explicar, por qué es indispensable una pedagogía de la ternura en la escuela y en el aula.
4. Hacer un diagnóstico de cómo se viven la vida afectiva y la ternura en su escuela.
5. Con base en el diagnóstico, hacer un plan para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la afectividad y de la ternura en la escuela.

B. RATIFICANDO LA VISIÓN ACTUAL DEL MUNDO

Con este último capítulo llegamos finalmente a la concreción de nuestro propósito, esperando que usted señor, señora o señorita docente, tomará decisiones, para que utilizando o viviendo la ternura en usted mismo o misma, la contagie a sus alumnos y alumnas y a todo el ambiente escolar, para hacer de éste un espacio de verdadero crecimiento y dignificación del ser humano, que se proyecte a partir del niño y de la niña que la sociedad le han confiado. Solamente así, haciendo de las escuelas y de las aulas ambientes de ternura, podemos garantizar ciudadanos, ciudadanas y sociedades armónicas, que puedan desarrollarse en una Cultura de Paz, porque ésta no pasará de ser una simple entelequia o una hueca o vacía expresión, a veces de discurso electorero, si no se cocina como realidad vivenciada, existencial y permanente, en todos los momentos de la vida de la escuela.

Fernández, analizando la sociedad que hemos construido históricamente hasta hoy dice que: "... la afectividad no existe, por lo que hay razones para pensar que es oportuno estudiarla en este momento..." ya que ... "los adolescentes se drogan con una tenacidad digna de mejores causas, las neoreligiones y las sectas crecen indiscriminadamente, junto con ellas la astrología, quiromancia, masajes, libros de superación y ecologismo dogmático; la gente se mata entre sí en el metro y a la salida de la iglesia, sin razón alguna; las elecciones presidenciales de las democracias ejemplares son un fenómeno de marketing, donde no se escoge al candidato con mejor proyecto, sino con la sonrisa más agradable; el nuevo fascismo retoña por todas partes con facilidad primaveral; los niños realmente inteligentes no están en los colegios sino en los videojuegos; la diversión a toda costa o, en su defecto, la violencia son la actividad urbana por excelencia; la moda, es decir, el universo Benetton, la dimensión Levi's, ha dejado de ser apariencia para convertirse en permeabilidad profunda; el deporte, la salud, la higiene, la acción Adidas son la nueva moral según la cual el mal radica en fumar, y se llega a las virtudes teologales de hoy por medio del aerobics, el Slim Center y el agua embotellada.

El consumismo es la gran aventura humana. La realidad se ha transformado en video, audio, holograma, información, fax, internet, satélite y televisión; la otra realidad, la concreta, la de los pies en la tierra, la realidad a la antigua, es sólo cuento de abuelos.

La arquitectura, el diseño, la decoración posmodernista o de interiores llenos de redondeces, pegotes y coloridos carecen de las justificaciones racionales de sus predecesores.

Es como si el mundo contemporáneo fuera todo capricho y espontaneidad.

En todos estos ejemplos hay algo en común: una fuerte dosis de lo que se denomina irracionalidad, una ausencia notoria de lógica, de posibilidad de explicar sus razones y sus

motivos. Todos ellos son, en rigor, acontecimientos afectivos.¹¹¹ Sin embargo, ese es el mundo nebuloso, discordante que hoy estamos ofreciendo a los niños y a las niñas que hemos traído al mundo y que tenemos la obligación de educar en las escuelas.

¿Cómo lo estamos haciendo?
¿Sí lo estamos ejecutando de la mejor manera?, son las preguntas que ahora surgen.

C. LA BÚSQUEDA DE UNA RESPUESTA

Usted, desde su propia dimensión natural y psicológica entrañable, desde su desarrollo y su historia, tendrá la respuesta que mucho deseáramos conocer. Para nosotros, la respuesta es que no, porque lamentablemente, la escuela ha terminado haciéndole el juego a la sociedad, condescendiendo con ella como ella es, reproduciendo, a veces sin proponérselo, muchos de los vicios y deformidades que la sociedad ha adquirido con el paso de los siglos, especialmente en estos últimos tiempos que estamos viviendo. Si en la sociedad hay analfabetismo afectivo o de la ternura, la escuela viene reproduciendo tales condiciones, instaurando también tal analfabetismo en aras de enseñar ciencia y técnica, conocimiento, racionalismo, pero no sueños, no imaginación, no creatividad, no subjetividad, no ternura, no sensibilidad humana y social, no corazón.

Es necesario, entonces, que en la escuela, a la par o mejor, integrada a la pedagogía que tengamos o se requiera para enseñar matemática, para enseñar ciencia, para enseñar español, se desarrolle una pedagogía para la enseñanza y aprendizaje consiguiente de la ternura, aunque no omitimos aquí pensar y afirmar, que la mejor pedagogía de la ternura es la ternura misma, la expresividad espontánea, natural que de ella haga el docente o la docente, cuando interactúa en la escuela y en el aula con los niños y niñas y con toda la comunidad escolar.

La Pedagogía hoy, podemos afirmar, centrada más en la información y en el instruccionalismo, ha perdido su esencia al enfocarse más al conocimiento, a la razón, a las técnicas que a las actitudes, al sentimiento, a la educación, a los valores y a las dimensiones que hacen y tipifican la persona humana.

Manen, ya citado, afirma que: "La pedagogía siempre concierne al individuo: quién es el niño y en quién se está convirtiendo. Cuando la pedagogía ya no se preocupa por la persona, entonces la educación se reduce a una empresa en que la escuela se ha convertido en "el mercado",

¹¹¹Fernández C., Pablo. **La Afectividad Colectiva**. Aguilar, Altea. Taurus. Alfaguara S.A. de C.V. México, 1999.

los niños y sus padres son sus "clientes" y "consumidores", los profesores sus "gestores del aula", y el director, "el ejecutivo de la escuela".¹¹²

Pero más que las palabras, que el lenguaje empresarial que se utilice en la educación, que en general lo creemos legítimo, el problema es la actitud, la concepción mecanicista y reducida con que se ha llegado a enfocar la educación. Y esto, porque como dice Sacristán y que nosotros ponemos en presente: "se ha olvidado algo muy sencillo: que la educación no es totalmente equiparable a un proceso de producción industrial. El paradigma industrial permite una lectura parcial y unilateral del proceso educativo, de sus agentes, etc. Como nos sugiere Tanner (1980, pág. 28), sencillamente habría que plantearse el que el modelo industrial no es válido para el ámbito educativo, porque la educación no se ocupa de producir objetos inanimados, sino seres humanos en desarrollo que deben ser capaces de comportarse competentemente, pero no sólo ante problemas fijos, sino ante aquellos que van a surgir, y que la propia educación, creemos, debería ayudar a aflorar".¹¹³

La educación y su consiguiente mediación, la pedagogía, deben volver pues, por los canales de centrar la persona del niño y de la niña, como punto de partida y de llegada permanente del quehacer pedagógico y aquí es donde hablamos de aplicar una pedagogía de la ternura, para la cual implica primero, tener claro el significado de lo que es la pedagogía, de tal manera que no se confunda con simples o a veces inocuas técnicas o dinamiquerismos, y segundo, tener una actitud sincera, clara, despejada hacia la presencia y personalidad del niño y de la niña y hacia su necesidad de desarrollo, hacia, no importa ser reiterativos citando a Manen, "quien es él y en qué se está convirtiendo" y tercero, en tener o buscar siempre tiempo y habilidad para centrar todos los actos educativos, técnicas y métodos, en función de aquellos".

Es indispensable, por otra parte, como lo quiere también el mismo Manen: "recordar, y restaurar en la actividad de la vida cotidiana, en las escuelas y en la clase, aquello que es esencial".

Y ... ¿qué es lo esencial? Podrían ser muchas cosas, dependiendo de autores y pedagogos y de sus diferentes enfoques y concepciones educativas y epistemológicas.

Para nosotros, es principalmente creer en la vida, creer en los niños y creer en la educación como medio para hacer una sociedad y un mundo más dignos, mejores, más justos, equitativos y democráticos. Pero, ¿cómo sería una pedagogía de la ternura centrada ante todo en la actitud y en el actuar con ternura permanente, espontáneo y natural del docente y de la docente? Esta es aquí pues una importante pregunta y reflexión. Cuando estamos hablando de una pedagogía de la ternura, no

¹¹² Manen, Max van. **El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica.** Paidós Educador. Editorial Paidós, México, 1998.

¹¹³ Sacristán, J. Gimeno. **La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficiencia.** Editorial Morata. Madrid, 1985.

estamos hablando de unas técnicas, o de unas manipulaciones para llevar a la concreción una intencionalidad o unas intencionalidades. No se trata tampoco, de unas recetas mágicas que le digan al docente o a la docente, cómo actuar para ser más eficiente y eficaz en los resultados educativos que se propone y con los cuales se ha comprometido humana y profesionalmente.

La enseñanza de la ternura tiene, ya lo dijimos, como primera condición, la actitud y el actuar del docente o de la docente, es decir, los niños aprenderán la ternura no en función de técnicas o prácticas prefabricadas por el docente o por la docente, sino por la ternura misma que exprese en su actuar natural con los niños y con las niñas. La ternura entonces, como la enseñanza de otros valores humanos no son lecciones, técnicas o conferencias, es vivencia, es expresividad auténtica, es sentimiento de comprensión y respeto hacia el niño y hacia la niña, expresada en comportamiento, en gesto o en palabra.

La mejor lección o las mejores lecciones de ternura, que el docente o la docente atiende para sus alumnos o alumnas, es su propio desempeño, es su propio actuar tiernamente en sus interacciones con aquellos y aquellas en el aula y en la escuela. Pero además de su actuar con ternura, que se traduce en una mirada especial, en una palabra comprensiva, en un movimiento o gesto oportuno, en su expresión y significado de caricia que le ha dado el Análisis Transaccional,* el docente o la docente debe practicar o utilizar con mesura el sentido afectivo por excelencia, como lo apellida Restrepo: el sentido del tacto.

El mismo Restrepo señala cómo: "Durante la Segunda Guerra Mundial, tuvo lugar una experiencia dramática y reveladora, que condensa como ninguna la importancia del tacto y el afecto en el desarrollo de los seres humanos. En medio de la guerra, se construyeron en Londres albergues para huérfanos que, por la situación de emergencia que se vivía y la escasez de personal, eran atendidos por un pequeño núcleo de personas que tenían a su cargo una población de varias decenas, incluso, cientos de niños.

Las necesidades básicas, como alimentación y atención médica, estaban cubiertas, pero era imposible que los pequeños recibieran atención personalizada que les prodigara caricias y otro tipo de contacto cuerpo a cuerpo. A pesar de la protección que recibían estos chicos, por lo general morían antes de cumplir los tres años de edad, afectados por una extraña enfermedad del sistema inmunológico, una especie de SIDA de la época, pues perdiendo sus defensas llegaba un momento en que para que se desarrolle el sistema inmunológico son fundamentales las caricias y el abrazo, la

*Nos referimos a la teoría y propuesta psicológica y psicoterapéutica construida por el psiquiatra canadiense Eric Berne.

estimulación táctil y los sistemas de apoyo afectivo, de los que necesitamos todos los seres humanos como si se tratara del máspreciado alimento."¹¹⁴

Shinyashiki, por otra parte, señala lo siguiente: "Usted ha observado que en ciertas ocasiones tiene necesidad de un abrazo, de un cariño, o incluso de que alguien lo siente en su regazo.

Harlow, en "El amor entre las crías de los micos", relata una experiencia con micos recién nacidos que lo llevó a esta conclusión:

"La estimulación táctil es tan importante como el alimento durante el desarrollo de los comportamientos".

Estos experimentos se hicieron colocando cada cría frente a dos madres sustitutas, una de alambre y la otra de trapo. Las siguientes fueron algunas de las observaciones de Harlow: Los miquitos se encariñaron con la madre de trapo; al lado de la madre de trapo y aunque el biberón estuviera en el pecho de la madre de alambre, los simios solo saciaban su hambre y regresaban inmediatamente a la madre de trapo. Cuando se colocaba en la jaula un estímulo que producía miedo, los miquitos corrían hacia la madre de trapo, el miquito se sentía más seguro para arriesgarse y explorar el medio ambiente; incluso con la presencia de un estímulo de miedo.

Cuando un miquito era criado de manera solitaria, presentaba un cuadro muy grave, evitaba todo contacto social, parecía siempre muy amedrentado, presentaba una postura encogida y se abrazaba a sí mismo. Si este cuadro duraba más de un año, se volvía prácticamente irreversible.

Además de significar algo agradable, afectuoso y de propiciar una sensación de protección y seguridad, el estímulo táctil suministra material para que el individuo cree una identidad".¹¹⁵

El mismo Shinyashiki nos cuenta lo siguiente: "Es importante que tengamos conciencia de que cualquier forma de estímulo hace que el individuo se sienta vivo... Que sirve como un factor de equilibrio de la persona, aunque a veces sea inestable.

Levine, a quién ya citamos en capítulo anterior y ahora ratificamos en esta experiencia por su relevancia, realizó una serie de experiencias con ratones y llegó a la conclusión de que cualquier

¹¹⁴ Restrepo, Luis Carlos. **La Afectividad en el Ambiente Educativo**, en Carta del Maestro. El efecto de la Educación. Secretaría de Educación. Medellín, 1996.

¹¹⁵ Shinyashiki, Roberto. **La Caricia Esencial. Una Psicología del Afecto**. Grupo Editorial Norma. Bogotá, 1995.

estímulo, incluso cuando es negativo, es mejor que el abandono. El investigador los separó en tres grupos: al primer grupo lo colocaron en una jaula y lo sometieron a choques eléctricos todos los días, a la misma hora, durante un cierto tiempo; el segundo grupo también fue colocado en la jaula de choques todos los días a la misma hora, durante el mismo tiempo, pero no lo sometieron a los choques. Al último grupo lo dejaron en la jaula permanentemente, sin ni siquiera tocarlo con la mano.

Para sorpresa de Levine, al final del experimento no hubo una gran diferencia en el comportamiento de los dos primeros grupos, mientras que el tercero, que no recibió estímulo de ninguna clase, se comportó de manera bastante diferente. Cuando, posteriormente, los colocaron en ambientes extraños que les causaban tensiones, los ratoncitos del primer grupo que no habían recibido estímulos se agazaparon en el rincón de la caja, amedrentados, y sin ninguna curiosidad de explorar; en cambio, los que estaban acostumbrados a la tensión (choques eléctricos) exploraron el ambiente, lo mismo que los que no habían recibido choques.

Como nos demuestra Levine, la estimulación positiva o negativa acelera el funcionamiento del sistema glandular suprarrenal, que desempeña su papel importantísimo en el comportamiento de los animales adultos.

Indudablemente, los animales que son manipulados abren los ojos más temprano, la coordinación motora también se les desarrolla más temprano, el pelo del cuerpo les crece más rápidamente y tienden a ser significativamente más pesados cuando dejan de mamar. También presentan mayor resistencia a la inyección de células de leucemia durante una tiempo más prolongado".

Finalmente, el autor nos presenta la siguiente nueva experiencia:

"La falta de estímulos pueden conducir al individuo a cuadros psicológicos sumamente intensos y, en casos extremos, incluso a la muerte.

Spitz, y reiteramos también esta experiencia, para mejor aprendizaje suyo, estudió el comportamiento de niños durante el primer año de vida, en instituciones en que esos niños, a pesar de recibir alimentos y remedios cuando enfermaban, no tenían muchas oportunidades de interactuar con los adultos.

Después de los seis meses, estos niños comenzaban a presentar un cuadro de indiferencia hacia los adultos, reflejos disminuidos y retardados, como sino se percataran de lo que está ocurriendo a su alrededor. En promedio, estos bebés presentaban un gran atraso en el lenguaje y en la exploración del mundo.

Cuando los contrariaban no reaccionaban, sino que actuaban pasivamente, como si aceptaran su situación ...

También se realizaron otros experimentos que revelaron que ese tipo de situación puede conducir al individuo a un cuadro psicótico, y también a una enfermedad llamada marasmo.

Existen otras investigaciones que revelan que los niños sin estimulación sensorial desarrollan un cuadro de atraso mental".¹¹⁶

El tacto, convertido entonces en "caricias", en el lenguaje del Análisis Transaccional, como ya lo mencionamos, es fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje de la ternura y mediante él, como lo comprueban las experiencias descritas y muchas otras que existen al respecto, los seres humanos crecen y se desarrollan porque se sienten identificados y reconocidos como personas y como pertenecientes a la especie humana.

Veamos ahora el tacto y otras expresiones:

D. TRES EXPRESIONES MEDIALES PARA EXPRESAR LA TERNURA

1. EL TACTO

Este fenómeno es pues fundamental para el desarrollo humano y no hay que temerle perjuiciosamente, ya que la evidencia científica es mucho más fuerte y diciente que las posiciones paranoicas o hipócritas de muchos que ven en él una amenaza para el sostenimiento de los falsos moralismos que los acompaña.

Son mentes distorsionadas, las que preconceptúan que las caricias o el tacto solamente tienen móviles sexuales o de acoso sexual.

Al considerar el tacto como una mediación o expresión de la ternura, debemos identificar en él dos niveles principales de significación: 1) el tacto entendido como habilidad para actuar adecuadamente en relación con los demás o para tratarlos, especialmente cuando se presentan situaciones críticas o personalidades acentuadamente disímiles entre los interactuantes y 2) el tacto como acto o ejercicio táctil, que como dice Tanner: "... no se limita a la caricia tierna y amorosa o al

¹¹⁶ Ibídem.

roce suave y amistoso, sino que abarca una gama de acciones mucho más amplia que incluye también el agarre o el contacto violento".

El mismo Tanner afirma luego: "... empleando el tacto podemos transmitir estímulos positivos o negativos y dar el tono que deseamos a nuestros encuentros y relaciones con otras personas".¹¹⁷

Según van Manen: "El tacto consiste en una serie completa de cualidades, habilidades y competencia. En primer lugar, una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos inferiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. El tacto supone la posibilidad de ver inmediatamente a través de los motivos o de las relaciones causa-efecto. Una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de otra persona. En segundo lugar, el tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior. Por consiguiente, el tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, la significación profunda de la timidez, la hostilidad, la frustración, la brusquedad, la alegría, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares. En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, que hace posible saber casi automáticamente en qué momento intervenir, en una situación, y a qué distancia hay que mantenerse en circunstancias concretas y por último, el tacto parece caracterizado por la intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer"¹¹⁸

Tener tacto, se constituye en una herramienta pedagógica de primera importancia, ya que como dijera James, "es saber qué hacer o qué decir cuando el alumno está delante de nosotros".

El tacto podríamos decir, en otros términos, es una expresión o un canalizador de ternura.

Para comprender y complementar esto, volvamos al rico texto citado de van Manen quien expresa lo siguiente:

"En el lenguaje normal actual, todavía decimos que una persona tiene tacto si esa persona es capaz de "entrar con buen tono" y, por consiguiente, crear un ambiente social cálido. Cuando entramos en escuelas o en aulas diferentes, a menudo nos sorprende la presencia o ausencia de este tono o clima que de alguna forma se cierne en el ambiente social.

¹¹⁷Tanner, Ami. **El Poder Curativo de la Ternura**. Ediciones Robin Book, S.I. Barcelona, 2000.

¹¹⁸van Manen, Max. **El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica**. Paidós, Educador. Editorial Paidós. Barcelona, 1998.

Esto no es sólo una cuestión de cómo se hablan entre sí los profesores y los alumnos.

Un "buen tono" comprende algo más que la entonación lingüística o el tono de voz. Se consigue mediante instrumentos comunicativos como el guiño o la palabra "significativa", la mirada o el gesto, la sonrisa o el silencio, la postura o la presencia".¹¹⁹

El tacto, es bueno tenerlo presente, es espontáneo, no se planifica y se deriva como comportamiento de la actitud, de la entraña misma de los valores de quien lo utiliza y del sentimiento por el respeto de los demás, de allí que no admita componendas, hipocresía, engaños, egoísmos, etc.

El tacto está enraizado profundamente en el ser humano que lo ejerce, lo utiliza o mejor, lo vive, y está engendrado en su propio respeto, en su propia sensibilidad humana y en su propia autoestima.

El tacto no es un recurso de emergencia para utilizar en la escuela o en el aula con los niños y las niñas y menos es una técnica, es ante todo un modo de ser humano, respetuoso y permanente del docente por sus valores, por su seguridad, por su humanismo, que identifica y actúa de conformidad, a sabiendas de que el niño y la niña serán y se desarrollarán, en gran proporción, en la dimensión de lo humano, digno y respetuoso que el docente o la docente es.

El maestro o la maestra es, lo que sea capaz, en función de la ternura y así mismo, será la pedagogía que utilice con los niños y con las niñas.

La pedagogía de la ternura no son entonces técnicas o juegos o las mal llamadas "dinámicas", sino el docente mismo con su actuar cotidiano, con su transparencia, con sus sentimientos y respeto hacia los niños y las niñas y con toda su capacidad para demostrarles, antes que con la palabra, con su comportamiento, con sus decisiones, con su sensibilidad y con toda su capacidad interactiva, que los quiere, que los respeta, que los valora y que lo que quiere es su bienestar y su mejor desarrollo.

Lo anterior, desde luego, no impide y más bien lo exige, que el docente o la docente utilice algunos recursos que más que técnicas son desarrollos personalizados, como las llamadas caricias, las habilidades no verbales de comunicación, o lenguaje no verbal, el abrazo y la estimulación táctil y otras formas o sistemas de apoyo afectivo. Veamos brevemente algunos de estos aspectos.

¹¹⁹Van, Manem. Max. Op. Cit.

2. LAS CARICIAS

El concepto de caricia aplicado al comportamiento, a las relaciones humanas y terapéuticas, al desarrollo personal, a la educación y a las organizaciones sociales, toma su definición y dimensión precisas, en el ámbito del Análisis Transaccional, con su creador Eric Berne.

Las investigaciones que avaló Berne y que han seguido desarrollando otros terapeutas, demuestran que el ser humano necesita tanto de caricias, y de sentirse querido, como alimentarse, respirar, dormir e ir al baño y esto es válido desde cuando nace, y quizás desde cuando es concebido, hasta cuando muere. Las caricias no tienen edad y todos los seres humanos somos sensibles y responsivos a ellas, sin distingos de edad, sexo, cultura, ideología, etc.

Tanner, ya varias veces citado también, afirma que: "Cuando un bebé nace, el tacto es precisamente el sentido que tiene más desarrollado, por lo que es sumamente importante que reciba caricias y masajes por parte de su madre. Ya en el origen de la vida, el tacto juega un papel tan importante que las caricias recibidas determinan en buena parte, la personalidad y autoestima del futuro adulto. Una vez superada la infancia, esta necesidad de contacto físico se transforma en "hambre" de palabras, miradas, gestos ... que permitan al individuo sentirse reconocido y aceptado".¹²⁰

A esto último llega oportunamente Berne, citado por Jongeward y James, ya citados cuando define la caricia diciendo que:

"... es cualquier acto que implique el reconocimiento de la presencia del otro".

Las caricias, por otra parte, según las mismas Jongeward y James: "... pueden ser dadas en forma de toque físico real o por medio de alguna forma simbólica de reconocimiento como una mirada, una palabra, un gesto, o cualquier acto que diga: "Sé que estás ahí".¹²¹

No obstante lo anterior, hay que señalar que la mano, que es el principal instrumento de la caricia, aun cuando también lo son los labios, los pies, la mirada, toda la piel, todo el cuerpo, se comporta en la caricia de dos maneras, que siempre son caricias: agarrando o acariciando. La mano que acaricia es la mano de la ternura, de la comprensión, de la amabilidad, de la paciencia, del afecto,

¹²⁰ Ibídem.

¹²¹ Jongeward, Doroty y James, Muriel. **Triunfar con Todos. Ejercicios en Análisis Transaccional para Grupos.** Fondo Educativo Interamericano. S.A. México, 1977.

del consuelo, del apoyo, en tanto que la mano que agarra es amenazadora, autoritaria, celosa, competitiva, dominante, y hasta violenta.

Pero las caricias no son sólo para darlas, son también para recibirlas y debe haber reciprocidad entre ellas. El que da caricias también quiere recibirlas y las necesita.

Bien expresa Tanner que: "... es importante que tengamos en cuenta que dar y recibir son en realidad, una misma cosa, y que solo recibiremos lo que seamos capaces de dar.

Además, cuando acariciamos a alguien nos acariciamos a nosotros mismos, ya que nos dejamos envolver y llevar por la ternura y el cariño que estamos manifestando. Tal vez por ello, Jean Paul Sartre decía que la caricia: "... no es un simple roce de epidermis; es, en el mejor de los sentidos, creación compartida, producción, hechura, porque cuando acariciamos no solo pretendemos manifestar nuestros sentimientos, sino que intentamos sentir lo que la otra persona experimenta".¹²²

Las caricias tienen básicamente tres formas de expresión, es lo que uno infiere del conocimiento de quienes se han ocupado de ellas, por ejemplo y por la propia práctica: una primera por el tacto físico, por la tangibilidad, por el contacto de la piel y de los cuerpos; una segunda, por los gestos, por el lenguaje no verbal y una tercera forma, por las palabras.

El niño y la niña y desde luego, después el adulto, hasta la muerte, requiere ser tocado, requiere normalmente el contacto de otros, ya que sin ello no crecerá o no se desarrollará normalmente.

En la medida en que el niño y la niña crecen, el "hambre" como la llaman los transaccionalistas, o la necesidad de caricias, se modifica y se convierte, dicen James y Jongeward, "en hambre de reconocimiento". Luego agregan: "Una sonrisa, una señal afirmativa, una palabra, un ceño fruncido, un gesto comienzan a reemplazar a algunas caricias físicas. Como el contacto, estas formas de reconocimiento, sean positivas o negativas, estimulan el cerebro de quien las recibe y le sirven para que compruebe el hecho de que está allí y vivo. Las caricias de reconocimiento también impiden que su sistema nervioso se "consume".

Entre más pequeñitos, los niños y las niñas requieren más caricias físicas, pero en la medida en que van creciendo, las caricias psicológicas o de reconocimiento van haciendo más presencia, aunque sin borrar totalmente la necesidad de la caricia física. Los adultos también necesitamos ser acariciados físicamente: darnos las manos y estrecharlas, besarnos, abrazarnos, sobarnos o acariciarnos la espalda, la cabeza, etc.

¹²² Ibídem.

Esto quiere decir también, para la escuela, que los niños y niñas más pequeños requieren para su seguridad, para su autoestima, para su confianza que sean cargados o alzados, abrazados, que se les acaricie la cara, que se les bese, que se les acaricie la cabeza, caricias físicas que son necesarias para su equilibrado desarrollo.

Wright dice que:

"Algunos estudios indican que la solidez de los vínculos de un niño con sus protectores pueden incrementar su capacidad de aprendizaje y de responder a las presiones. Otros muestran que el abuso, la negligencia marcan al cerebro para una vida de agresiones impropias y atención dispersa".¹²³

En la medida en que los niños crecen, se hacen más susceptibles a las caricias psicológicas como una sonrisa, una voz de estímulo, una buena calificación, un aplauso, un gesto de aprobación, un mostrar su trabajo a todos, etc.

Las caricias que toman la forma de gestos, sonrisas, movimientos de la cabeza, de las manos etc, nos avocan a las caricias no verbales.

Finalmente surgen las palabras, las cuales se convierten en caricias verbales, cuando se dirigen de un sujeto a otro para expresar su reconocimiento.

La palabra, como señala nuevamente Tanner: "... es el elemento clave de nuestro lenguaje, puede ser empleada para consolar o calmar, o bien para amedrentar, amenazar y violentar a otras personas".

Pero también las palabras son medio de expresión de la ternura, mediante ellas se puede transmitir calidez, esperanza, respeto, motivación, cariño, admiración, etc.

A este respecto dice también Tanner, algo que todos debemos tener siempre en cuenta: "En general, cuando alguien transmite amabilidad y calidez a través de sus palabras, las respuestas que recibe suelen ser también cálidas y amables, mientras que si la actitud del emisor es violenta y acusadora, lo más probable es que el receptor responda con una actitud finalmente bastante similar.

Como se aprecia entonces, por lo anterior, el docente, para ejercer o transmitir sus experiencias de ternura, o ejercer una pedagogía de la ternura, debe utilizar como medio las

¹²³Wright, Karen. **Vínculos Inolvidables**. En Revista Discover, en España. Enero 1998. Colombia, Argentina, México, otros.

caricias en las diferentes formas mencionadas, las cuales empleará según los contextos culturales y según el desarrollo de los niños y de las niñas.

Finalmente, un elemento o instrumento muy importante de la expresión de la ternura, son los abrazos.

Detengámonos brevemente en este aspecto, basándonos para ello en los trabajos de Katheleen Keating, especialmente en "Abrazame. El Abrazo es amor y alegría".

3. LOS ABRAZOS

Abrazar, como lo define el Diccionario de la Real Academia, es sencillamente: "Acción y efecto de abrazar o abrazarse, ceñir o estrechar entre los brazos".

El abrazo, podemos decir, que es una forma de caricia física "... una forma muy especial de tocar, que hace que uno se acepte mejor así mismo y se sienta mejor aceptado por los demás.

Abrazar es un instinto, una respuesta natural a los sentimientos de afecto, compasión, necesidad y alegría".¹²⁴

El abrazo, según la misma Keating, es agradable, ahuyenta la soledad, aquietta los miedos, fortalece la autoestima, abre la puerta de los sentimientos, fomenta el altruismo, alivia las tensiones, etc. lo cual hace que sea una expresión realmente terapéutica y de desarrollo personal.

Si bien el abrazo, en algunos casos, es expresión de pasión, de amor, también cuando es desprevenido, cuidadoso y respetuoso, es expresión que debe desprejuiciarse y no considerarlo como algunos, con el propósito de cimentar una relación de intimidad física.

El abrazo debe ser espontáneo y tiene un momento, un espacio, una razón y requiere la permisividad del otro para ejercerlo.

A los niños y a las niñas a quienes muchas veces no los hemos contaminado con prejuicios ni con moralismos, les debemos facilitar el abrazo y controlar que no se filtren en ellos concepciones maliciosas, prejuiciosas o hipócritas.

¹²⁴Keating, Kathelleen. **Abrazame. El Abrazo es Amor y Alegría.** Javier Vergara Editor. S.A. Buenos Aires. 1986.

Hay culturas que por diversas razones, largo de desentrañar aquí, en su esencia psicosocial y a veces política, se han ido rigidizando y negando la expresión de los sentimientos y por ende de los abrazos y de todo tipo de caricias, creando como consecuencia, culturas sociales frías, racionalistas, rígidas, mecánicas, automatizadas y paranoicas.

En ellas, como dice la misma Keating: "Creemos que debería actuarse más a fondo para romper con las barreras culturales y emocionales que nos impiden experimentar el saludable alimento del contacto físico y del abrazo".

Luego concluye: "Los abrazos no deberían quedar para ciertas ocasiones, como las reuniones familiares, los cumpleaños o el festejo de un gol con el equipo. Es nuestra esperanza que el abrazo se convierta en algo común, sin destacar por eso lo especial de cada abrazo".¹²⁵

Concluyendo, podemos preguntarnos: ¿Existe entonces, para aplicar en la escuela y en el aula, una Pedagogía de la Ternura? Y la respuesta es sí, hay una pedagogía de la ternura, pero que a diferencia de otras pedagogías, no está constituida por una serie de reglas y de técnicas; esta pedagogía de la ternura es una pedagogía viva, existencial, cotidiana y auténtica, porque es la propia actitud y comportamiento del docente o de la docente desprevenido, original y espontáneo, que actúa en la cotidianidad y en la práctica del aula y de la escuela, mientras orienta el aprendizaje de cualquier contenido, asignatura, actitud o valor.

La pedagogía de la ternura es el propio modo de ser o actuar del docente o de la docente, permeado de su sensibilidad, de su profesionalismo, de su vocación y del amor y respeto por los niños y por las niñas, además de por su esperanza y trabajo, para que ellos sean los hombres y mujeres ciudadanos integrales del mañana.

Como bien lo expresó el tantas veces mencionado Manen: "No existen reglas a seguir para tener tacto. No existen teorías o modelos que expliquen los principios para comportarse con tacto.

Es importante reducir el tacto a una serie de técnicas o habilidades para actuar de manera predecible y coherente en las situaciones que requieran tacto".

Luego afirma también: "El tacto gobierna la práctica porque el tacto no puede reducirse a reglas, pero tampoco es arbitrario ni funciona al azar...

¹²⁵ Ibídem.

El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños".

Nosotros hacemos la cita de estos acertos de van Manen, porque lo mismo pensamos de la ternura: ésta no se enseña, se aprende, se construye en la acción, no se planifica, no exige técnicas, etc. porque es todo el ser responsable, libre, espontáneo, transparente y afectivo de los docentes y de las docentes, cuando orientan a los niños y a las niñas diariamente por los senderos del conocimiento y del aprendizaje, cualquiera sea el tema curricular que los ocupe y cualesquiera los ambientes en que se realice la interacción.

E. PERSPECTIVAS DE ALGUNAS INTERVENCIONES

El docente o la docente, en la cotidianidad del aula, con su sensibilidad, con su creatividad, con su interés y responsabilidad porque los niños y las niñas aprendan y se desarrollen integralmente, no desaprovechará, por otra parte, los momentos o espacios, que su quehacer con las asignaturas le ofrezcan, para estimular a aquellos a sentir y a expresar sus sentimientos y emociones, aunque sin olvidar, como ya lo hemos señalado, que es la actitud de ternura de aquel o aquella, la que prima en el aprendizaje.

Pedagógicamente, consideramos, que no se trata de forzar, yuxtaponer o inventar artificialmente talleres, microtalleres, lecciones u otras prácticas, para incentivar la afectividad y la ternura, sino que éstas se vean incorporadas con ocasión de los temas o situaciones que viven los grupos, merced a las interacciones que en ellos se susciten.

En los grupos humanos y máxime en los escolares, permanentemente se estarán presentando situaciones propias del normal o en ocasiones conflictual vivir que el docente o la docente, con muy buen seguimiento y observación podrá identificar y así mismo, hacer las intervenciones pedagógicas más pertinentes, que les permita a los niños y a las niñas aprender con base en ellas especialmente, aunque obviamente no únicamente, en aspectos de afectividad y de ternura. Un ejemplo, de los múltiples que siempre se presentarán, y sobre los cuales el maestro o la maestra debe intervenir, sin que medie, siempre una preparación próxima o con antelación, podría

María Elena, la maestra de tercer curso de primaria, acaba de leer una historia breve y les pide a los niños y a las niñas que reflexionen sobre la razón por la que el personaje principal de la historia, actuó de la manera que lo hizo. Inmediatamente, la maestra mira al niño Pablo, a quien ella ha percibido como un niño tímido y le pide que diga por qué el personaje actuó como lo hizo. Pablo sorprendido, porque al parecer estaba distraído mira atónito a la maestra; ésta lo sigue mirando fijamente y le pide a Pablo la respuesta.

Este, no sabiendo qué hacer, agacha la cabeza y se pone a llorar. En este momento la maestra se acerca a Pablo, le pone la mano sobre el hombro, luego le acaricia la cabeza y le dice: "Tranquilo Pablo, no ha pasado nada. Otra vez sabrás la respuesta, ¿verdad?"

Esta es una situación de tacto y de expresión de ternura de la maestra María Elena, que tranquiliza y seguramente ayuda a Pablo para que salga del aprieto. Desde luego, ésta no es la única situación pedagógica, solución del problema de Pablo, ya que la maestra deberá ahondar más en el conocimiento de la situación de éste, para seguirlo ayudando con sus expresiones de afecto y de ternura, focalizadas en su timidez.

Como ésta, insistimos, a cada momento, las maestras y los maestros estarán afrontando diferentes situaciones o comportamientos con los niños y con las niñas, sobre las cuales no pueden pasar u omitir y para las cuales también, algunas expresiones de afectividad y de ternura, como de refuerzo y de una adecuada actuación como modelo, pueden ayudar pedagógicamente, de manera significativa.

Recordemos, como ya lo hemos mencionado y apoyándonos ahora en Alonso, que lo fundamental es que: "El educador debe ser auténtico y propiciar una relación personal y sincera con el niño para crear lazos de afecto, confianza, aceptación y, así favorecer la interacción positiva. Las actitudes del educador se fundamentan en el respeto. Recordemos que el éxito del aprendizaje depende, en gran parte, de un conductor que establezca las mejores condiciones para favorecer el acto educativo; que reconozca y estimule los logros de los niños; que propicie un ambiente abierto al diálogo, la espontaneidad y la comprensión con el objeto de que el niño participe, descubra, investigue y ejerza su capacidad de crítica, elección y creación. El maestro es, en suma, un orientador, un guía, un facilitador que crea un clima de seguridad física y psicológica, por el contrario, el instructor autoritario induce a la pasividad, mecanización, memorización y sumisión.

En suma, un educador responsable y un ambiente estimulante son las condiciones básicas para alcanzar las metas"¹²⁶

Decisiones como la de la maestra María Elena, en el caso antes mencionado de Pedro y todas las decisiones e intervenciones de este tipo, centradas en la persona total y ante todo emocional o afectiva del alumno y de la alumna, realizan cotidianamente las maestras y los maestros, y son las que definen en éstos su perfil de pedagogos o educadores, antes que de simples enseñantes o instructores, como en páginas anteriores lo describimos.

Los maestros y las maestras, antes que simples instructores o "dictadores de clases o lecciones" deben ser, en el mejor de los sentidos, verdaderos pedagogos, profesionales que deben participar activamente en la solución de los problemas de los niños y de las niñas, dejando sólo para la intervención especializada del médico o del psicólogo, los problemas más complejos y que necesitan de dicha atención o intervención.

¹²⁶ Alonso, P. María Teresa. **La Afectividad en el Niño. Manual de Actividades Preescolares**. Editorial Trillas. México D.F.

Sin embargo, dice Aron: "... incluso en esos casos será importante el trabajo con el educador para asegurarnos que los cambios que se han operado en el niño, como consecuencia del tratamiento, se mantengan y se generalicen a la situación escolar".¹²⁷

Por otra parte, cuando el maestro o la maestra haga sus intervenciones pedagógicas, en el proceso, en la cotidianidad de su práctica, que las deberá hacer permanentemente, porque ese es su trabajo, no debe tener temor de no hacerlas tan bien como espera. Manen dice a este respecto que: "De hecho no podemos evitar cometer errores con los niños a los que enseñamos. A veces pensamos que hemos hecho lo que es mejor, pero, luego descubrimos que lo hemos juzgado mal, que nos hemos quedado cortos, o que hemos actuado ignorando algunas cosas. Otras veces, sencillamente, tenemos días malos y no podemos evitar equivocarnos o fallar en nuestra responsabilidad pedagógica. El término **"error"** originalmente significa equivocarnos, interpretar mal.¹²⁸

Es evidente que educar niños es una tarea en la que la posibilidad de mal interpretar o equivocarse está siempre presente. **Fallar** también puede significar quedarse corto, perder el poder, no comparecer o echar en falta.¹²⁹ ¿Qué siente el profesor en las ocasiones en que se queda corto o pierde el poder que hace que la enseñanza y la influencia pedagógica sean efectivas?"¹³⁰

El mismo van Manen trata de responder a sus interrogantes diciendo que: "Si enseñar fuera una empresa técnica, entonces los buenos profesores apenas cometerían errores porque la enseñanza (como la fontanería) consistiría en aplicar un conocimiento técnico y unas destrezas que se podrían confiar a un experto. ¿Qué tiene de bueno un fontanero que no para de cometer errores, conecta mal las tuberías y ocasiona goteos e inundaciones?. Pero la esencia del educador no se basa en la pericia técnica sino en un complejo de cualidades pedagógicas como las que se han sugerido en la introducción de este libro".¹³¹

Quisimos no seguir citando a este autor, en este importante aspecto, por no abusar de la extensión, pero nos fue imprescindible, so pena de quedar inconclusa la propuesta que traíamos con su ayuda. Por eso después de lo anterior, agreguemos del mismo lo siguiente para redondear la idea.

van Manen continúa entonces: "Resulta fácil ver cómo cualquier día nos podemos quedar cortos con respecto a los requisitos de la pedagogía: nadie es perfecto. A veces nos sentimos

¹²⁷ Aron, Ana María. Op. Cit.

¹²⁸ The Oxford. Dictionary Of English Etymology (1979). Voz "mistake" (cita original de van Manen)

¹²⁹ The Oxford. Dictionary Of English Etymology (1979). Voz "failing" (cita original de van Manen)

¹³⁰ van Manen, Max. Op. Cit.

¹³¹ Ibídem.

perezosos, de mal humor, pesimistas o apesadumbrados; nos resulta difícil tener paciencia, ser compasivos o tolerantes; puede que tengamos un mal momento y simplemente estamos pasando el día tratando de disimular que estamos luchando contra una depresión más importante.

Algunas veces, la acción pedagógica de hecho, puede consistir en "actuar" como una forma de mantener las apariencias a pesar de las frustraciones que nos acosan.

La cuestión es que nuestros esfuerzos y deseos de hacerlo lo mejor que podamos (sabiendo que no es siempre lo bastante bueno) estén animados todavía por el propósito y por el sentido de la responsabilidad pedagógicos. Por ejemplo: puede que esté enfadado con mi hijo o me sienta decepcionado por su comportamiento, pero eso no afecta fundamentalmente a mi profundo sentido de la responsabilidad para con él.

Darnos cuenta de que es imposible actuar siempre correctamente como pedagogos es una liberación. Dar clases impecables, ser sabio y justo, explicar conceptos difíciles con facilidad, mantener al niño totalmente atento, motivar a los alumnos, entender perfectamente las necesidades del niño, ayudar a los alumnos en sus dificultades de aprendizaje. Debemos aceptar nuestras limitaciones personales, así como las limitaciones inherentes a las realidades cotidianas con los niños. ¿Cómo podríamos continuar enseñando y educando sin que nos devorara la culpabilidad, el arrepentimiento y el remordimiento de nuestros errores y fallos?. Mas que en otras profesiones, la tarea de educar jóvenes es, para el estado emocional de la persona, particularmente exigente y agotadora".¹³²

El anterior ejemplo de la maestra María Elena es entonces, una sencilla muestra, como ya lo dijimos, de una intervención tierna de la docente o del docente, en el proceso de su accionar pedagógico, que no se prepara, que sencillamente surge y que el docente o la docente debe estar dispuesto y capacitado para asumirla, como cualquiera otra de las diferentes situaciones que regularmente se presenten.

Otra opción es que ante situaciones similares, el docente o la docente, habiendo tomado nota del hecho, busque un pequeño espacio que le permita, en una especie de situación de microtaller, estimular en los niños y en las niñas la reflexión o la actuación sobre un tema, que apunte a la situación o situaciones anteriormente observadas.

Como recursos para estas intervenciones, que deben ser breves y muy bien justificadas, y que no se perciban paracaidistamente, o que rompan la estructura y secuencia de las lecciones regulares (aquí también se hace presente la habilidad del docente o de la docente) tenemos el juego, el diálogo y los cuentos, cada uno de los cuales tiene su propia identidad y exigencias de tipo pedagógico para su desarrollo.

¹³²van Manen, Op. Cit.

El juego, dice la citada Alonso y lo sabe también usted: "...es la actividad esencial de la infancia: permite la expresión de emociones y alimenta la imaginación. En el juego el niño inventa personajes, imita papeles, actúa como si fuese el papá, la mamá, el maestro etc. Incluso puede convenirse en perro, gato o paloma. El juego, además de propiciar el desarrollo individual, es un medio para la socialización, ya que el niño aprende a comunicarse con los demás, a establecer y respetar las reglas, a aceptar éxitos y fracasos, a convivir, compartir y respetar. La realidad y la fantasía se entrelazan en el juego. Mediante la actividad lúdica, el niño libera tensiones, sueña, crea, externa sus pensamientos, manifiesta su curiosidad, resuelve problemas y aprende".¹³³

Los juegos, lo sabemos todos, son múltiples y variados y deben seleccionarse y planificarse muy bien en relación con la seguridad, edad y grado de los niños y de las niñas y de los objetivos específicos que se persiguen. Hay juegos de movimientos como saltar obstáculos, correr, expresión corporal; los hay sensoriales, como la discriminación de olores, sabores, sonidos y texturas; los hay de ingenio para agudizar el talento y la creatividad; simbólicos, como juegos de actuación, dramatización, escenificación de cuentos e imitación de acciones; hay juegos lingüísticos, como el aprendizaje de trabalenguas, cuentos, rimas, rondas, cantos etc. En fin, la gama de juegos es variadísima y rica en posibilidades pedagógicas y de aprendizaje.

Del diálogo, como instrumento didáctico, nos dice también Acosta: "Si bien el mensaje transmite información, al mismo tiempo comunica una carga afectiva. Cuando se habla al niño, éste capta también el tono de regaño, alegría, autoridad, sugerencia o cariño. Por medio del diálogo se establece una interacción positiva y se expresan pensamientos y emociones. Si el niño dice lo que siente y sabe que lo va a escuchar y a respetar, a su vez, él escucha a los demás y se da cuenta de que algunos piensan como él y otros de manera diferente. La interacción llega a ser negativa si se critica, se interrumpe, se agrede o se lastima a los demás. El diálogo se utiliza en técnicas educativas y terapéuticas (como la dinámica de grupos y el círculo mágico)".¹³⁴

El tercer recurso mencionado y también muy importante por su efectos, son los cuentos. Mediante ellos los niños aprenden sobre los seres humanos, sus problemas, sus sentimientos, sus creencias, su cultura.

Los cuentos, en general, no deben depurarse en una óptica de falsa o doble moral, aunque si es necesario tener en cuenta el nivel de desarrollo del niño o de la niña destinatario, y deben afrontarse como son en su justa dimensión, para que el niño aprenda a aceptar la naturaleza, la problemática de la vida, de las personas y de las organizaciones e instituciones directamente y sin hipocresías.

¹³² Alonso, P. María Teresa. **La Afectividad en el Niño. Manual de Actividades Preescolares.** Editorial Trillas, México. s.f.

¹³³ Ibídem.

Como los recursos anteriores, el cuento tiene también un gran potencial en el campo del aprendizaje de la afectividad y de la ternura. Clásicos son los cuentos "Los Tres Cochinitos", "Blancanieves y los Siete Enanitos", "Hansel y Gretel", "El Sastrecillo Valiente", "El Gato con Botas", "El Patito Feo" y muchos más que entrañan grandes lecciones para la vida afectiva y la ternura en desarrollo, de los niños y de las niñas. Colateral a los cuentos, hay otro género literario muy útil para nuestro tema de la afectividad y de la ternura, infortunadamente muy olvidado en la educación y en la escuela, pero de un poder muy importante, especialmente en relación con los valores y es el de la fábula.

Una tercera y última opción, de las que hemos querido mencionar en estas páginas, se refiere a la realización de microtalleres ocasionales o sistemáticos breves, (las necesidades, planeación e ingenio pedagógico del docente o de la docente marcan la pauta,) sobre problemáticas o requerimientos afectivos que el docente o la docente vayan registrando en el transcurso de las lecciones y que ameritan un tratamiento un poco más detenido y no sólo una intervención en el momento exacto en que la necesidad se genera.

Para cumplir con este propósito, el docente o la docente debe ser un buen observador del comportamiento individual de cada alumno, de sus necesidades en cuanto a afectividad se refiere, así como del comportamiento interactivo de los grupos. Esa cuidadosa, continua y permanente observación de parte del maestro o de la maestra, va suministrando información y marcando la pauta de las intervenciones que aquel o aquellas debe hacer, así como de las características de cada intervención, por ejemplo: si individual, si grupal, si en pequeños grupos, con qué objetivos, con qué método o técnica, con cuanta duración, cuándo, dónde, con qué otros recursos etc. Suficientemente conocidos por los docentes y las docentes son los talleres y su planeamiento pedagógico, por tal razón y en aras del espacio ya agotado en estas páginas, no nos detenemos en este aspecto.



REFLEXIÓN AUTOEVALUATIVA

Para confirmar su aprendizaje, con este capítulo, desarrolle las siguientes actividades:

1. ¿Existe y es posible una pedagogía de la ternura? Sustente su respuesta.
2. ¿Qué importancia tiene para la educación integral una pedagogía de la ternura?
3. Identifique y explique, en el orden de la importancia que usted le conceda, qué aspectos fundamentales se deben tener en cuenta para la enseñanza - aprendizaje de la afectividad y de la ternura en la escuela y en el aula.
4. Elabore un diagnóstico de cómo se encuentra y transcurre en su escuela la vida afectiva y la ternura.
5. Teniendo en cuenta el diagnóstico que antes ha elaborado, proponga un plan de acción para la enseñanza - aprendizaje de la afectividad y de la ternura en la escuela.

**COMO CONSTRUIR O TRABAJAR UNA PEDAGOGÍA
DE LA TERNURA EN LA ESCUELA Y EN EL AULA**

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y SUGERIDA

- Aguerrondo, Inés. **La Escuela Cómo Organización Inteligente**. Editorial Troquel. Buenos Aires. 1996.
- Aldana, R. Jorge A. y otros **La Familia en Perspectiva del Año 2.000**. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. Bogotá, 1997.
- Alonso, P. María Teresa. **La Afectividad en el Niño. Manual de Actividades Preescolares**. Editorial Trillas, México. s.f.
- **Analitic Depresión**. En Psychoanalytic (Study of the Child, Vol II, 1946; Hospitalism. Vol. I, 1945; The Psychogenic Diseases in Infancy, y otros. (Cita original en Reik).
- Aron, Ana María. **Educadores y Niños**. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile, 1980
- Bachelard, Gastón. **La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento científico**. Siglo XXI Editores. México, 1983.
- Bronowski, O.J, **El Ascenso del Hombre**. Adisson-Wesley Iberoamericana. México, 1987.
- Chase, Larry. **Educación Afectiva. Desarrollo Académico, social y emocional del niño**. Editorial Trillas. México, 1993.
- Cioran, E.M. **Escritos Escogidos**. Ediciones Holderlin. Medellín, Colombia, 1998.
- Clark, Edward T. **Ecoeducación: la vida como Currículum** en Gallegos, Nava Ramón (Comp) **Una Sola Conciencia**. Editorial Pax México, S.A. México, 1997.
- Cousin, Olivier. (1993) citado por Huidobro, Juan Eduardo. Op. Cit.
- Damasio, Antonio R. **El Error del Descartes. La razón de las emociones**. Editorial Andrés Bello. Santiago, 1994.
- De Bono, Edward. **Yo Estoy Bien. Tú Estás Mal**. El Ánimo hacia el Nuevo Renacimiento. Editorial Diana. S.A. México, 1997.
- Delors, Jacques y otros. **La Educación Encierra un Tesoro**. Librería Correo de la UNESCO. México, 1997.
- Drucker, Peter. **La Sociedad Postcapitalista**. Editorial Norma. Bogotá, Colombia, 1994.
- Duque, Yepes. Hernando y Bedoya, Valencia William. **Póngale Ternura a la Vida**. Ediciones Paulinas. Bogotá, 1998.
- Fernández, C. Pablo. **La Afectividad Colectiva**. Aguilar, Altea. Taurus. Alfaguara S.A. de C.V. México, 1999.
- Gajate, José, **Historia de la Filosofía. El Racionalismo: Descartes**. Editorial Códice, Ltda. Bogotá, 1995.
- Gallegos, Nava. Ramón. (Compilador) **El Destino Indivisible de la Educación**. Editorial PAX. México, 1997.
- Gallo, Juan Francisco. **Relaciones Humanas Aplicadas**. 2ª Ed. Ediciones Paulinas. Bogotá, 1987.

- García, Huidobro. Juan Eduardo. **La Escuela y la Calidad de la Educación en Escuela Siglo XXI.** Segundo Foro Educativo Nacional. Servigraphic. Ltda.. Bogotá, 1998.
- Giroux, Henry A. **Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje.** Ediciones Paidós Iberia S.A. Barcelona, 1998
- González, Viviana; Castellanos, Doris; Córdoba, María Dolores y otros. **Psicología para Educadores.** Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
- Granier, Pierre Alice. **Principios Generales de la Planeación de Actividades SENA en Materia de Formación Profesional.** Ediciones SENA. Bogotá, 1996.
- Guédez, Víctor. **Educación y Proyecto Histórico Pedagógico.** Editorial Kapelusz. Caracas, 1989.
- Hamer, Dean y Copeland, Peter. **El Misterio de los Genes.** Javier Vergara Editor. Buenos Aires, 1998.
- Illin. M. **Cómo el Hombre Llegó a Ser Gigante.** Ediciones Pepe. Medellín, Colombia. s.f.
- Jongeward, Doroty y James, Muriel. **Triunfar con Todos. Ejercicios en Análisis Transaccional para Grupos.** Fondo Educativo Interamericano. S.A. México, 1977.
- Kasuga, Linda; Gutiérrez de Muñoz, Carolina y otro. **Aprendizaje Acelerado, Estrategias para la Potenciación del Aprendizaje.** Grupo Editorial Tomo, S.A. México, 1998.
- Kasuga, Linda; Gutiérrez de Muñoz. Carolina y otro. Op. Cit.
- Keating, Kathelleen. **Abrázame. El Abrazo es Amor y Alegría.** Javier Vergara Editor. S.A. Buenos Aires. 1986.
- Kohl, Herbert. **Autoritarismo y Libertad en la Enseñanza.** Ediciones Ariel. Barcelona, 1972.
- Le Doux, Joseph. **El Cerebro Emocional.** Editorial Planeta S.A. Barcelona, 1999.
- Lee Mrk. **Krisnamurti y los educadores: Obediencia a la Verdad, no al Maestro: en El Destino Indivisible de la Educación.** Gallegos Nava, Ramon (Comp.) Editorial Pax México, s.a. Mexico, 1997.
- Manen, Max van. **El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica.** Paidós Educativo. Buenos Aires, 1998.
- Martín. Baró, Ignacio. **Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica.** 4ª Edición, Talleres Gráficos U.C.A. El Salvador, San Salvador, 1990.
- Maturana, Humberto. **Emociones y Lenguaje en Educación y Política.** 8ª Edición. Dolmen Ediciones. Buenos Aires, 1995.
- Maya. Arnobio. **Educación en Derechos Humanos.** I.I.D.H. UNESCO. Imprenta y Litografía Varitec. S.A. San José, Costa Rica, 1996.
- Medaura, Julia Olga y Monfarrel, Alicia Estela. **Técnicas Grupales y Aprendizaje Afectivo.** Editorial Humanitas. 2ª Edición, Buenos Aires, 1989.
- Ministerio de Educación Pública. **La Política Educativa Hacia el Siglo XXI. Sus bases conceptuales.** San José, Costa Rica, 1998.
- Mora, Julia. **La Calidad de la Educación: La Escuela y el Docente. Reflexiones sobre la Modernización Educativa.** Cuaderno No. 2. Proyecto de Desarrollo Educativo. ME-BID. Panamá, 1999.

- Orozco, Silva, Luis Enrique. **La Formación Integral. Mito y Realidad.** Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia, 1999.
- Perkinss, David. **La Escuela Inteligente.** Editorial Gedisa. Barcelona, España, 1995.
- Piaget, Jean. **Inteligencia y Afectividad.** Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. 2001.
- Piaget, Jean. **Seis Estudios de Psicología.** Seix Barral. Barcelona, 1975
- Pineda, Virginia Gutiérrez de. **Modalidades Familiares de Fin de Siglo,** en La Familia en la Perspectiva del año 2.000. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 1997.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Gómez, Buendía Hernando. Director. **Educación. La Agenda del Siglo XXI.** Segunda Reimpresión. Editores PNUD y Tercer Mundo. Bogotá, Colombia, 1998.
- Ravitch, Diane. **Las Escuelas que Merecemos. Reflexiones sobre la Crisis Educacional de Nuestro Tiempo.** Editorial Prisma.
- Reik, Teodoro. **La Necesidad de Ser Amado.** Editorial Diana, S.A. México, 1963.
- Restrepo, Luis Carlos y Buenaventura, Nicolás. **Escuela Siglo XXI.** Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.
- Restrepo, Luis Carlos. **La Afectividad en el Ambiente Educativo,** en Carta del Maestro. El efecto de la Educación. Secretaría de Educación. Medellín, 1996.
- Restrepo, Luis Carlos. **El Derecho a la Ternura.** Arango, Editores. 8ª ed. Bogotá, 1995.
- Rojas, Zamora Marisela. **Educación Científica y Matemática. Perspectiva Constructivista.** UNED. San José, Costa Rica, 1998.
- Ryan, Willian y Donovan, Mary E. **Barreras Afectivas.** Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1995
- Sacristán, J. Gimeno. **La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficiencia.** Editorial Morata. Madrid, 1985.
- Salomé, Jacques, **¿Cómo atraer la ternura?** Ediciones Obelisco, S.A. Barcelona, 1991.
- Sandoval, B. Humberto. **La Concepción Epistemológica.** Departamento de Publicaciones de la Universidad Santo Tomás. Bogotá, 1985.
- Savater, Fernando. **El Valor de Educar.** Editorial Ariel. Barcelona, 1997.
- SENA. **Formación Integral. Concepto, Área de Influencia y Acciones Pedagógicas.** SENA, Publicaciones. Bogotá, 1984.
- Senge, Peter. **La Quinta Disciplina.** Ediciones Granica. S.A. Barcelona, España, 1995.
- Shinyashiki, Roberto. **La Caricia Esencial. Una Psicología del Afecto.** Grupo Editorial Norma. Bogotá, 1995.
- Smith, Frank. **De Cómo la Educación Apostó al Caballo Equivocado.** Aique, Editores. Buenos Aires, 1994.
- Sorin, Miguel. **Los Fenómenos Psíquicos.** Ediciones Sudamérica. Bogotá, 1968.
- Tanner, Ami. **El Poder Curativo de la Ternura.** Ediciones Robin Book, S. I. Barcelona, 2000.

NOTAS

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de mayo del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA, S.A.
Tel: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

Nº 19.980

Arnobio Maya Betancourt. Es un educador y escritor colombiano, residenciado desde hace varios años en Costa Rica. Licenciado en Educación y Psicología, en universidades colombianas (universidades Libre y Católica) y con estudios de posgrado en Turismo Ecológico y Psicología Organizacional, en las universidades Ulacit y Colegio Leonardo Da Vinci de Costa Rica. Hizo también estudios de Formación Profesional, Comunicaciones y Tecnología Educativa en Turín, París y México. Tiene experiencia de muchos años en formación profesional en el SENA de Colombia; en educación primaria, secundaria y universitaria; en asesoría empresarial y organizacional y en organismos internacionales como la UNESCO en Centroamérica, a la cual estuvo vinculado como asesor técnico principal de proyectos, por 12 años; en UNICEF y en la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, SECAB, con sede en Bogotá, Colombia. Ha publicado varios libros, como **El Taller Educativo; La Práctica Pedagógica Innovadora en el Aula y en la Escuela y su Sistematización; Los Mapas Conceptuales: una técnica cognitiva para ayudar a la calidad de la educación; ideas y Elementos Básicos para el Planeamiento Didáctico en el Aula; Módulo para la Ilustración de Textos Escolares** y muchos otros.



He ejercido también el periodismo y la comunicación organizacional en varios medios y organizaciones.

“La Pedagogía de la Ternura, es el concepto eje de esta obra y tiene la pretensión de que el docente y la docente, los directivos y supervisores de la educación, reflexionen y decidan actuar, en función de una educación verdaderamente integral y no solo de simple retórica, palabrería o programa electorero.

El maestro o la maestra y la calidad de la educación, sostiene la obra, son los que son capaces en función de la ternura y así mismo, será la pedagogía que utilicen con los niños y las niñas.

La educación es básicamente, no únicamente, entiéndase bien, un acto de amor y de ternura, por ello hemos querido escribir estas páginas, para que los educadores y educadoras piensen, sientan, reacciones y apliquen, lo mejor que puedan, sus reflexiones y enseñanzas.

Temas como los anteriores y otros que enriquecerán la práctica pedagógica en el aula y en la escuela, son los que desarrolla esta obra, en los once capítulos que la constituyen”.