

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Un camino para aprender y enseñar con alegría

Es para mi motivo de gran alegría poder llegar a usted con este tema tan apasionante y a su vez desafiante. Esto es así por cuanto introducir el tema de la alegría en las situaciones de enseñanza-aprendizaje parece en primera instancia que se le estuviera restando importancia a este proceso, y es que en nuestra sociedad estudio y alegría no van de la mano, estudio y seriedad sí.

Esto ha traído como consecuencia que para nuestros estudiantes, cualquiera sea el nivel que analicemos, el estudio sea sinónimo de aburrimiento, de hastío, de tener que hacerlo porque así se lo indican, no porque quiere hacerlo, para superarse, haciendo fructificar los dones con que Dios lo ha dotado.

En numerosas oportunidades en los encuentros con jóvenes estudiantes he optado por utilizar la palabra capacitación o aprehender en lugar de estudio para evitar el rechazo que esta genera y lograr de este modo romper las barreras que aparecen en el primer momento al introducir el tratamiento de un concepto nuevo o la motivación para el aprendizaje continuo.

Si observamos con detenimiento a los seres humanos en situaciones de aprendizaje, digamos no formal, llama la atención el alto grado de concentración puesto en el mismo, la alegría por los resultados obtenidos, la perseverancia en la búsqueda de los objetivos planteados, en otras palabras la pasión por aprender.

Cuando decimos, alto de grado de concentración, inevitablemente se nos dibuja en nuestra mente la imagen de un ser humano con todas sus capacidades aplicadas a esa tarea. Esas habilidades Howard Gardner las ha denominado **INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**. Estas inteligencias todos los seres humanos las poseemos desarrolladas en mayor o menor grado, pero lo importante es que todos poseemos todas las inteligencias, y que todos podemos desarrollar en mayor medida cada una de ellas, tanto en las situaciones de enseñanza-aprendizaje no formal, como la formal.

Además, como no acercarnos a la alegría si lo que estamos haciendo es desarrollar nuestras potencialidades, los dones que Dios nos ha dado, estamos caminando en el sendero de la realización personal, y siendo parte del plan creador de Dios al hacer que otros caminen el mismo camino.

Nuestra vida a partir del momento en que visualizamos la posibilidad de superarnos en nuestras maneras de ver la realidad, de crecer en conocimiento y sabiduría, no puede ser igual, a partir de este momento tenemos frente nuestro el desafío de buscar con denuedo la alegría de aprender, la alegría de enseñar, en definitiva la alegría de vivir en plenitud buscando la excelencia.-

Si observamos en el diccionario la definición de excelencia, dice: ***“Bondad o calidad superior que constituye y hace merecedora de singular estimación y aprecio en su género una cosa.”*** Por lógica consecuencia entonces, si partimos de seres humanos de excelencia, las actividades que estos desarrollarán en cualquier ámbito estarán teñidas con el sello característico de la excelencia, y sus prácticas pedagógicas, sus obras, sus empresas o sus actividades dentro de estas estarán encaminadas hacia el desarrollo de sus máximas potencialidades, transmitiéndolo a sus alumnos o equipos de trabajo, partiendo de una visión clara y objetiva del sitio al que pretenden llegar.-

Esta búsqueda de la excelencia es también un tributo de gratitud para quien fuera el fundador de la Universidad Marcelino Champagnat, el **Dr. Francisco LUCENA CARRILLO** quién fijó como política de la misma la Excelencia universitaria, bregando por ella e inculcándola a sus docentes.-

Por todo esto mi estimado lector, transiten las siguientes páginas, no buscando recetas mágicas que le permitan transformar sus acciones de la noche a la mañana, sino con la mente abierta para involucrarse en el desarrollo y aprendizaje continuo que lo llevarán a la cumbre del éxito.-

TEORÍA Vs. PRÁCTICA

En nuestra actividad docente, nos hemos visto obligados a transitar distintas teorías, conforme las modas de turno iban haciendo prevalecer sus puntos de vista, como la mejor solución a nuestros problemas de educación, como si cada punto de vista fuera el único, dejando de lado todo lo hecho con anterioridad, y así hemos transitado situaciones en que lo único que hacíamos era cambiarle la denominación a ciertos tópicos, pero si no usábamos esa nueva denominación prácticamente estábamos fuera del sistema.

Así y como era lógico suponer, fuimos dejando de lado todas las teorías y nos fuimos introduciendo lenta pero firmemente en el paradigma del currículum oculto, o bien como suele decir el Padre Raúl Marianetti, en el cumplimiento (*cumpro y miento*), por cuanto el cúmulo de tareas administrativas en que nos hemos visto envueltos para satisfacer los controles de los ineficientes, o los desarrolladores de prácticas educativas de escritorio, a fin de que las estadísticas dieran la razón a los cambios introducidos, pero sin tener en cuenta nuestra única y verdadera razón de ser, *el alumno*.

Así llegamos al convencimiento que la asistencia a cursos de capacitación eran de suma importancia, por el puntaje que nos otorga cada uno. Causa pena observar que ante propuestas de capacitación realmente trascendentes, antes de consultar sobre los objetivos de las mismas, preguntamos: Da puntaje, cuántos puntos...?

La muy buena noticia que tengo para darles es que en este seminario de Inteligencias Múltiples, todas las razones externas desaparecen y esto nos hace posible romper definitivamente con este paradigma de que la teoría está reñida con la práctica, porque este no es un seminario más, esta es una puerta de entrada al aprendizaje y la enseñanza superadora, que trasciende el simple cúmulo de conocimientos y parte de los principios rectores de nuestras vidas, de nuestra interioridad y nos catapulta al crecimiento continuo y la alegría de vivir.-

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Tradicionalmente nuestro sistema educativo se ha basado en habilidades cognitivas **lingüística y lógico-matemática**, es decir utilizando casi con exclusividad el lado izquierdo del cerebro, olvidándonos del lado derecho donde residen todas las habilidades para la creatividad y la iniciativa, es el campo de las inteligencias múltiples, como la cinético corporal, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal y la naturalista, cuya aplicación y desarrollo nos permitirá entonces decir que educamos integralmente a nuestros alumnos.-

QUE ES UNA INTELIGENCIA

Que es una inteligencia? Podemos decir que es la capacidad para:

- Resolver problemas cotidianos.
- Para generar nuevos problemas.
- Para crear productos y/o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural.

Conforme investigaciones realizadas a partir de la década del 70 las inteligencias múltiples fueron sistematizadas y de esas investigaciones se han deducido dos aspectos importantes:

Los contextos en los que viven y se desarrollan las personas inciden en la formación o predominio de los distintos tipos de inteligencia. Por tanto la inteligencia es **contextualizada**. La inteligencia no se encuentra solamente en la mente de los sujetos, sino que está distribuida en el intercambio que los sujetos mantienen con sus pares, con libros documentos y computadoras. Es decir, la inteligencia está **física, social y simbólicamente distribuida**.

A fin de clarificar cual es el campo de acción de las inteligencias mencionadas vamos a abordar que aspectos desarrolla cada una de las inteligencias mencionadas, siguiendo la conceptualización hecha por Howard Gardner sobre el particular:

A tal fin Gardner proveyó un medio para determinar la amplia variedad de habilidades que poseen los seres humanos agrupándolas en ocho categorías comprensivas o “inteligencias”.

Inteligencia lingüística: La capacidad para usar las palabras de manera efectiva, sea de manera oral (por ejemplo en la trasmisión oral de conceptos de un docente a sus alumnos) o de manera escrita (la utilización de textos explicativos de diversa índole). Esta inteligencia incluye la habilidad de manipular la sintaxis o estructura del lenguaje, la fonética o sonidos del lenguaje, la semántica o significados del lenguaje y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos incluyen la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar determinado curso de acción, como es el de lograr una visión compartida en una organización), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información),

la explicación (usar el lenguaje para informar, por ejemplo comunicar a un alumno las causas de su aprobación o no) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje).

La inteligencia lógico-matemática: La capacidad para usar los números de manera efectiva (por ejemplo cuantificar indicadores) y razonar adecuadamente (usar los datos estadísticos en la toma de decisiones). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (si-entonces, o causa-efecto como puede ser el diagrama de Ishikawa), las funciones y otras abstracciones relacionadas. Los tipos de procesos que se usan al servicio de la inteligencia lógico-matemática incluyen: la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de hipótesis.

La inteligencia espacial: La habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial (por ejemplo la actividad de un líder o un entrenador de nuevos operarios) y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones (por ejemplo redistribución del aula). Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales y de orientarse de manera adecuada en una matriz espacial.

La inteligencia corporal-kinética: La capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (por ejemplo la expresión del reconocimiento a un empleado por mejoras en los procesos) y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas (por ejemplo un artesano o un escultor). Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades auto perceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.

La inteligencia musical: La capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical. (Por ejemplo puede también aplicarse la variación del ritmo y el tono de voz de una alocución). Uno puede tener una comprensión figurativa de la música (global intuitiva), o una comprensión formal (analítica, técnica), o ambas.

La inteligencia interpersonal: La capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos; la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales, y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica (por ejemplo, para influenciar a un grupo de personas a seguir cierta línea de acción).

La inteligencia intrapersonal: El reconocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones); tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.-

La inteligencia naturalista: Consiste en el entendimiento del mundo natural incluyendo las plantas, los animales y la observación científica de la naturaleza. Se desarrolla la habilidad para reconocer y clasificar individuos, especies y relaciones ecológicas. También consiste en la interacción con las criaturas vivientes y el discernimiento de patrones de vida y fuerzas naturales.

- Habilidad para entender el comportamiento de los animales, sus necesidades y características.
- Habilidad para trabajar con las plantas.
- Conocimiento de las fuerzas energéticas de la vida.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES – CLAVES

1.- Cada persona posee las ocho inteligencias: La teoría de las Inteligencias Múltiples es una teoría del funcionamiento cognitivo y propone que cada persona tiene capacidades en las siete inteligencias. Por supuesto cada inteligencia funciona en forma particular en cada persona. La mayoría de las personas nos ubicamos entre dos polos, siendo altamente desarrollados en algunas de las inteligencias, de manera modesta en otras y relativamente subdesarrollados en las demás.

2.- La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia: Si la persona recibe el estímulo, el enriquecimiento y la instrucción adecuada, según Gardner todos tienen la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias.

3.- Las inteligencias por lo general trabajan juntas de maneras complejas: Gardner señala que las inteligencias tal como se las ha descrito es en realidad “una Ficción”; es decir, ninguna inteligencia existe por si misma en la vida, excepción hecha tal vez en el caso de los idiotas sabios o personas con daño cerebral. Las inteligencias siempre interactúan entre si, por ejemplo al preparar un menú para agasajar a alguien, o un partido de fútbol. Únicamente las sacamos de contexto, para poder observar sus características particulares y aprender a usarlas de manera efectiva, pero debemos recordar que tenemos que devolverlas a sus contextos culturalmente valorados específicos, pues es allí donde debemos aplicar los conocimientos adquiridos.

4.- Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría: No existe un conjunto de atributos que uno debe poseer para ser considerado inteligente en un área determinada, por ejemplo una persona puede ser incapaz de leer, pero puede tener altamente desarrollada su capacidad para narrar la historia familiar. Es decir que la teoría de las Inteligencias Múltiples acentúa la rica diversidad de formas en que las personas muestran sus dones **dentro** de cada inteligencia así como **entre** las inteligencias.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y DESARROLLO PERSONAL

Con antelación a la aplicación de cualquier modelo de aprendizaje basado en las inteligencias múltiples, debemos en primera instancia aplicárnoslo a nosotros mismos como educadores y estudiantes adultos, porque sino tenemos una comprensión de la teoría íntimamente ligada a la experiencia y hayamos hecho nuestro este conocimiento, es decir estemos en condiciones de aplicarlo, no como copia, sino como modelo propio, no podremos transmitirlo con éxito.

Por lo tanto el primer paso es determinar la naturaleza y calidad de nuestras propias inteligencias múltiples y buscar las maneras de desarrollarlas en nuestras propias vidas. Cuando nos abocamos a esta tarea se pondrá de manifiesto como nuestra particular fluidez o falta de ella afecta nuestras competencias como educadores. Esta no es una tarea fácil por cuanto no existe una herramienta de medición que nos asegure cual es el grado o el cociente alcanzado en cada una de las inteligencias, por lo que debemos ampliar nuestro campo de observación y a través de una evaluación realista de sus desempeños en las muchas clases de actividades, tareas y experiencias que se asocian con cada inteligencia es que obtendremos indicadores sobre el nivel alcanzado en cada una de ellas.

Esta teoría es una herramienta especialmente útil para observar nuestras fortalezas y debilidades en las áreas que utilizamos los docentes, porque nos permite observar todas las actividades que realizamos para alcanzar nuestros objetivos, y también cuales acciones dejamos de lado por cuanto no nos sentimos cómodos al ejecutarlas.

Algunas estrategias consisten en observar a nuestros colegas y ver que tipo de actividades produce en sus alumnos el éxito que a nosotros nos es esquivo, es común que al intercambiar opiniones con ellos veamos que un grupo que a uno o varios docentes les resulta difícil, a otro le parezca excelente, entonces seamos humildes e indaguemos de que manera usa las inteligencias múltiples y busquemos la forma de aplicarlas en nuestras propias cátedras.

De igual modo, podemos solicitar a los alumnos que a través de una participación activa usando las estrategias y conocimientos que a veces los docentes no poseemos, puedan aportar acciones y conocimientos para el crecimiento de toda la clase, por ejemplo es muy común que ante del desconocimiento en el uso de la tecnología informática y los múltiples beneficios que esta aporta a la educación, los docentes las dejemos de lado, debemos por el contrario tratar de que cada uno de los alumnos aporte aquello en los que es particularmente hábil, ya sea tecnología informática, teatro, música, etc.

No desdeñar la tecnología con que contamos, video-grabadora, retroproyector, programas multimedia, proyector de opacos, video cámaras, etc. de modo tal que las actividades que se desarrollen en el aula sean de particular interés para los docentes y los alumnos.

Estas estrategias son algunas de las que podemos aplicar, permitiendo así alejarnos de las estadísticas que indican que más de 80% del tiempo que estamos frente a los alumnos, estos permanecen estáticos solamente escuchando o haciendo como que escuchan la exposición.

Desarrollar hasta un grado aceptable de competencia cada una de las inteligencias, depende según Armstrong de tres factores principales:

•**Dotación biológica**, incluyendo los factores genéticos o hereditarios, y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento.

•**Historia de la vida personal**, incluyendo las experiencias con los padres, docentes, pares, amigos y otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo.

•**Antecedente cultural o histórico**, incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.

ACTIVADORES Y DESACTIVADORES DE LAS INTELIGENCIAS

Hay puntos clave en el desarrollo de las inteligencias múltiples, ellos son las **experiencias cristalizantes y las experiencias paralizantes**, términos utilizados por David Feldman (1980) y desarrollado por Howard Gardner (1986), y están relacionados con aquellas situaciones que pueden haber ocurrido en cualquier instante de nuestras vidas, pero que calaron tan hondo en nuestra manera de ser que de pronto despertaron una habilidad que desconocíamos poseer, por ejemplo aprender a tocar un instrumento musical o a pintar siendo ya adultos, o bien negarnos de por vida la posibilidad de desarrollar alguna capacidad por que un docente o par se burló de nuestra manera de cantar, algunas influencias que promueven o retardan el desarrollo de las inteligencias son los siguientes:

•**Acceso a recursos o mentores**. Si por nuestra realidad familiar, nunca pudimos acceder a adquirir un instrumento musical como por ejemplo una trompeta o una guitarra, es muy posible que nunca haya podido adquirir esa destreza.

•**Factores histórico-culturales**. Si éramos estudiantes en las épocas en que se priorizaban los saberes técnicos, el hacer con las manos, es probable que haya desarrollado la inteligencia corporal kinética, porque era bien vista y socialmente aceptada como necesaria.

•**Factores geográficos**. El lugar donde hemos crecido, influye también de modo decisivo, por cuanto no es lo mismo haber crecido en el campo o lugares sub-urbanos, aptos para el desarrollo de las inteligencias corporal-kinética, espacial, musical, que haberlo hecho en un edificio de departamentos.

•**Factores familiares**. La influencia de nuestros padres tiene especial importancia, por cuanto tal vez haya querido ser artista, pero la tradición familiar indicaba que tenía que ser ingeniero, entonces las inteligencias desarrolladas tal vez no sean las que naturalmente poseo.

•**Factores situacionales**. Si fui hijo único o estuve inserto en una familia numerosa, son factores que influyen en el desarrollo de determinadas inteligencias. Todos estos aspectos puestos de manifiesto y que afectan el desarrollo personal, tienen como objetivo ayudar al docente a comprender el grado de desarrollo de cada una de sus inteligencias, ver cuales son las que tiene que potenciar, cuales utiliza en sus prácticas docentes y cuales podría usar para mejorar la calidad de las mismas.

CAMBIO DURADERO

Hemos visto como podemos potenciar nuestras actividades docentes partiendo desde nuestra interioridad y relacionándola con el entorno en el que estamos inmersos. Ahora abordaremos todos aquellos elementos que le dan sentido a los cambios y de la misma manera veremos como para poder participar en equipos exitosos, es imprescindible en primera instancia partir de nuestras fuerzas interiores.

Al observar, en cualquier ámbito, un gran equipo vemos que siempre se parte de un grupo de individuos, que luego de un tiempo desarrollan capacidades de trabajo en conjunto, pudiendo entonces crear lo que desean crear, habiendo sufrido grandes cambios, en primer lugar cada integrante en particular y luego el grupo en su conjunto.

Los miembros del equipo en este proceso de cambio transitan lo que Peter Senge denomina aprendizaje profundo. Los integrantes adquieren nuevas aptitudes que alteran sus actos y entendimiento. Al desarrollar nuevas aptitudes, también desarrollan una nueva sensibilidad, una nueva percepción. Con el tiempo, a medida que las personas aprenden a ver y experimentar el mundo de otra manera, las nuevas premisas y creencias comienzan a tomar forma, lo cual permite el desarrollo de otras nuevas aptitudes

APTITUDES Y CAPACIDADES

Tenemos conciencia que estamos inmersos en un ciclo de aprendizaje genuino, cuando podemos hacer cosas que antes no podíamos. El poder observar y compartir las nuevas aptitudes refuerza nuestra confianza en el aprendizaje, ese compartir las nuevas experiencias nos fortalece por cuanto las personas aceptamos el cambio recién en el momento que lo gozamos.

Las aptitudes podemos clasificarlas naturalmente en tres grupos.

1. Aspiración: La capacidad de los individuos, equipos e instituciones para orientarse hacia sus auténticos intereses, y de cambiar porque desean hacerlo, no solo porque lo necesitan. Es decir, que si el cambio se impone sin tener en cuenta las motivaciones intrínsecas de las personas o institución que brinda un servicio y de las que lo reciben, este está condenado al fracaso.

2. Reflexión y conversación: La capacidad para reflexionar sobre premisas profundas y pautas de conducta, tanto individual como colectivamente. En nuestra sociedad es común que preparemos nuestras respuestas aún antes de oír lo que dice la otra persona, por ello es sumamente importante hacerse partícipe de uno de los postulados de la calidad total que nos indica que debemos buscar causas y no culpables.

3. Conceptualización: La capacidad de ver los sistemas y fuerzas que están en juego, buscando maneras de hacerlas subir a la superficie y tratarlas en público, logrando de esta forma el afianzamiento y compromiso de todos los involucrados en el desarrollo de nuevas aptitudes y capacidades.

De este modo encontramos el campo propicio para poder desarrollar las capacidades que la sociedad globalizada requiere, iniciativa, creatividad, pensamiento sistémico, juicio crítico, por mencionar algunas de las nuevas habilidades que resultan imprescindibles en la sociedad del conocimiento, y como de esto se trata, de apropiarse del conocimiento es

justamente aquí donde adquiere fundamental importancia el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y su utilización de manera interrelacionada.

CONCIENCIA Y SENSIBILIDAD

Al desarrollar nuevas aptitudes, el mundo que vemos sufre cambios profundos. Howard Gardner empezó su teoría al tratar de desarrollar métodos de aprendizaje con niños que sufrían diversos tipos de “anormalidades”, alumnos que en numerosas instituciones son considerados como material de descarte. Ahora en lugar de ver a un alumno como intratable por su aparente falta de concentración o falta de interés ante las propuestas de los docentes, somos más propensos a sondear en la interioridad del mismo, y en la nuestra a fin de encontrar el camino para cumplir con nuestra visión y propósito como docente, la que compartimos con la institución y los diversos actores del sistema educativo, lo que nos permite ver posibilidades que de otra manera habrían pasado desapercibidas.

Si analizamos nuestro accionar y el de nuestros colegas, seguramente encontraremos innumerables historias que nos demuestran que hemos podido atender y rescatar alumnos que eran considerados intratables y que el sistema los expulsaba, pero estas acciones en la generalidad de los casos han sido aisladas, digamos de manera no formal. Ahora tenemos la oportunidad de insertarlo en nuestra institución de manera efectiva con la ventaja que los logros serán aún mayores por cuanto es toda la comunidad la que comparte esa nueva conciencia y sensibilidad.-

ACTITUDES Y CREENCIAS

Gradualmente, las nuevas percepciones se asimilan a cambios básicos en actitudes y creencias. Estos cambios no se producen de forma inmediata, representan una profunda modificación en la cultura de una institución.

Edgar Schein del MIT, distingue entre *las creencias profundas* de una organización o sociedad los *valores* que proclama. Por ejemplo podemos proclamar a viva voz en nuestra institución que estamos trabajando en equipo y que es esto lo que realmente nos guía y, por otro lado desmerecemos a las personas en público, potenciamos las individualidades, lideramos en forma autoritaria.

De igual modo en nuestras aulas planteamos como objetivos de la asignatura más allá del conocimiento conceptual propio de la misma, el desarrollo de la iniciativa, la creatividad, el trabajo en equipo y sentamos a nuestros alumnos en mesas circulares por grupo, pero las tareas que se les encargan y califican son individuales.

Es por ello que es fundamental lograr esa consonancia entre las creencias profundas y los valores proclamados, estos deben surgir de un análisis profundo y con alto grado de conciencia por parte de cada uno de los involucrados en la vida de la institución, teniendo también en cuenta la realidad circundante. De este modo desarrollaremos una identidad propia y nos alejaremos de los modelos ajenos o impuestos.-

ARQUITECTURA ORGANIZACIONAL

Lo que hemos visto sobre el cambio duradero no es algo que podamos comenzar a aplicar con solo apretar un botón, es algo que puede llevar un tiempo bastante prolongado, incluso años por cuanto lleva involucrado como hemos visto cambios en la interioridad de las personas, para luego aplicar el mismo proceso en las organizaciones, que por otro lado debemos considerarlas también como organismos vivos.

Estos cambios sustanciales, que son considerados como imprescindibles en las organizaciones inteligentes, o sea aquellas que aprenden a aprender en forma continua, deben tener un soporte en el cual aplicarse y ese marco está constituido por un andamiaje de ideas rectoras, innovaciones en infraestructura y en teoría, métodos y herramientas.

Esta arquitectura la representamos utilizando el triángulo, que es la forma geométrica por excelencia para representar las acciones concretas, así como el círculo nos indica las distintas situaciones cambiantes.

IDEAS RECTORAS

Las ideas rectoras de las organizaciones que llamamos inteligentes, comienzan con la visión, los valores y el propósito: que se propone la institución, que desean crear sus integrantes. No debemos olvidar que las organizaciones con organismos vivientes.

Es común observar que en las instituciones educativas las ideas rectoras no pasen de ser una manifestación de deseos diseñadas por unos pocos, expuestas en documentos muy bien presentados y ... Guardados, pues nadie las tiene en cuenta en sus actividades diarias, es decir no le damos la trascendencia que estas tienen aún en las decisiones en apariencia más intrascendentes. O bien por el afán de solucionar las cosas urgentes y superficiales, creyendo que de este modo tenemos todo bajo control y que somos buenos líderes pues apagamos todos los fuegos que aparecen y que los demás son incapaces de apagar, como decía una profesional que dirigía un establecimiento educativo; "... Estoy cansada de atender problemas domésticos a lo largo de todo el día".

Una forma de lograr que estos aspectos sean elaborados por todos los integrantes de la organización y aplicados por todos ellos, un programa implementado por el Centro de Aprendizaje Organizacional del MIT gira en torno de las tres ideas afines que exponemos a continuación.

1. La primacía del todo sugiere que las relaciones son más importantes que las cosas, ya lo decía Aristóteles "El todo es más importante que la suma de las partes". Este es uno de los postulados más importantes de la teoría de sistemas, aplicada con éxito en las organizaciones inteligentes. La tendencia a la fragmentación y por tanto el estudio de las partes en forma individual, fue una forma que produjo resultados satisfactorios para la sociedad industrial, donde las instituciones educativas debían formar personas técnicamente capaces de integrarse a una línea de montaje, donde la visión del todo no era requisito necesario.

Si observamos un organismo viviente, si dividimos un cóndor en dos no obtenemos dos cóndores, y si miramos en forma separada el pico, la gola, las alas, no aprehendemos lo que es el cóndor con solo mirar las partes. De igual forma en las organizaciones con ver una parte del problema y solucionarlo, no estamos atendiendo las verdaderas causas y entonces nos encontramos con que los problemas de hoy son las soluciones de ayer.

2. La índole comunitaria del yo proclama a viva voz la red de interrelaciones que existe en nosotros. De la misma forma que hemos estado considerando que las partes son más importante que el todo, consideramos que el individuo es más importante que la comunidad, siendo en el ámbito docente común ver que cada docente aplica sus propios métodos y, su asignatura es la única y más importante sin tener en cuenta las interrelaciones con las restantes asignaturas del plan de estudios.

3. El poder generador del lenguaje nos da claridad de la interdependencia que actúa en nosotros al operar en la realidad, y en lugar de considerar que el lenguaje describe una realidad independiente, podemos reconocer la capacidad del lenguaje para renovar nuestra interpretación de la experiencia, y de este modo atrevernos a generar nuevas realidades.

TEORÍA, MÉTODOS Y HERRAMIENTAS

Las ideas que vamos desarrollando no pueden ser aprendidas como simples conceptos, sino que deben provocar drásticos cambios por cuanto deben poder ser aplicadas, el expositor puede motivarlos pero únicamente cada uno de nosotros las hará suyas en la medida que se atreva a aplicarlas.

Es por esto que resulta imprescindible la sinergia entre teorías, métodos y herramientas se encuentra en el centro de cualquier esfera de la actividad humana, entonces partiendo de la teoría, que logramos explicitar luego de la observación con rigor científico, desarrollamos un método que nos permita observar el avance en el logro de los objetivos, y este a su vez no impele a generar herramientas para la aplicación de la teoría, las que al ser utilizadas perfeccionan el método y generan a su vez nuevas herramientas.

INNOVACIONES EN INFRAESTRUCTURA

Históricamente la humanidad ha realizado innovaciones en infraestructura cuando se ha visto ante procesos de cambio, en muchas oportunidades esas innovaciones en infraestructura no se han caracterizado por ser precisamente la forma más acertada de encarar la realidad. Desde el Renacimiento en que se pretendió a través de obras monumentales mantener la idea teocentrista ante el avance del racionalismo, se atacó la forma y no las cuestiones de fondo, como en nuestras organizaciones que se pretende a través de modificaciones en la fachada dar una nueva imagen de la misma, manteniendo las maneras de gestión que corroen la interioridad de la misma.

Por esto debemos renovar la infraestructura para permitir el desarrollo de aptitudes tales como el pensamiento sistémico y la observación y experimentación conjunta en la aplicación de las inteligencias múltiples en el contexto individual y colectivo dentro de la institución.

Esas innovaciones en infraestructura no están referidas únicamente en el aspecto material, sino que es fundamental en una primera instancia la innovación en nuestra infraestructura mental, atacando aquellos paradigmas que nos impiden aceptar nuevas maneras de ver la realidad, nuestros modelos mentales que deben tender a un pensamiento abierto y participativo.

Como vemos y resulta evidente los tres elementos de la arquitectura organizacional se deben aplicar en forma conjunta, si falta alguno de ellos es imposible lograr cualquier resultado positivo duradero. Podremos determinar ideas rectoras más o menos llamativas, pero estarán condenadas a los archivos si no proveemos a nuestra organización de teoría, métodos y herramientas para desarrollarlas en una infraestructura adecuada para tal fin.

UNIENDO TODOS LOS ELEMENTOS

Hemos observado el círculo que representa desde la antigüedad el movimiento continuo, no tiene principio ni fin y nos da la idea de la causalidad continua y a su vez el triángulo, que en la construcción tridimensional es la estructura física más elemental, nos da la actividad.

Tendemos a pensar que lo más tangible es lo sustancial, y que lo intangible es insustancial. Pero es justamente lo contrario lo que sucede. Por cuanto la estructura en la que hoy nos movemos, podemos cambiarla por múltiples motivos, por necesidad o por avances por ejemplo en tecnología informática. Pero lo intangible, el círculo, el cambio duradero, tiene un crecimiento continuo e imparable una vez puesto en marcha, y es lo que ha hecho avanzar a la humanidad.

Lo importante que debemos tener en cuenta es la interrelación continua de estos dos elementos, su retroalimentación permanente. Si observamos en movimiento de un trompo, este gira en torno a su eje, pero a su vez existe un movimiento asociado que es la precesión, para el observador común son dos movimientos que no tienen relación, de igual modo al aplicar nuevas estrategias educativas, al principio puede parecer que no ocurre nada, por cuanto los cambios se están dando en las aptitudes, conciencia y actitudes, pero esos cambios profundos comenzarán a generar actividades graduales en lo tangible, con una retroalimentación continua.

El reforzamiento de las acciones que estemos llevando a cabo se verán reflejadas en los resultados, los que debemos saber cómo y cuando medir los resultados importantes y tener la paciencia suficiente, por cuanto no es bueno extraer una zanahoria para ver como va su crecimiento, del mismo modo una medición anticipada de los resultados esperados no darán un valor erróneo.

Por último, existe un nivel más sutil que el de aprendizaje profundo, y no tiene ninguna posibilidad de ser cuantificado, dependiendo de la cultura en la que nos encontremos le daremos un nombre determinado, siguiendo a Peter Senge le podemos llamar Orden General Implícito, si seguimos a Santo Tomás de Aquino podemos llamarlo Primer Motor Inmóvil, es ese orden implícito generativo que se lo vemos en el mundo manifiesto u orden explícito, el que estamos llamado a mejorar continuando con el plan creador de Dios.

DOCENTE DE EXCELENCIA

Esta aproximación a las inteligencias múltiples, no ha pretendido ser un tratado sobre las mismas sino únicamente una presentación que es mi deseo le haya permitido ampliar su horizonte en cuanto a las posibilidades de cumplir con la misión que compartimos, como es la de educar a nuevas generaciones de argentinos que lleven al país al sitio que le corresponde acorde a los valores que guían a nuestros habitantes.-

Este Seminario no pretende ser una panacea para los educadores, tampoco nos ofrece recetas mágicas, por lo tanto no podemos dar las diez reglas básicas para alcanzar el éxito. Sino que por el contrario, tiene el objetivo de que cada uno de nosotros pueda determinar, pueda conocer cuales son las inteligencias que normalmente usamos en nuestras prácticas pedagógicas, cuales inteligencias tenemos desarrolladas, pero no usamos habitualmente en nuestra tarea diaria, cuales usamos porque nos dieron resultado e intuitivamente las aplicamos. Realizando entonces un viaje hacia nuestra interioridad, vamos a descubrir cual es el grado de desarrollo de cada una de ellas, para de esta manera potenciar las que tenemos adormiladas y así lograr la sinergia consecuente con la aplicación de las inteligencias múltiples propias e interrelacionadas con las de cada uno de nuestros alumnos.

De igual modo estudiaremos cuales son las razones en que nos fundamentamos para proponer la aplicación de esta teoría, los distintos modos de encararla para lograr el éxito de todos los involucrados en nuestro ámbito educativo.

A la teoría de las inteligencias múltiples debemos sumar los avances de Daniel Goleman, en su tesis de *Inteligencia Emocional*, la que es definida como la capacidad que tiene una persona de entender sus propios sentimientos, aprender a ver los vínculos existentes entre pensamientos, sentimientos y reacciones, tener empatía por los sentimientos del otro y regular sus emociones. Esta como podemos ver se halla íntimamente relacionada con las fallas de carácter que impide en desempeño eficaz por ejemplo en un puesto laboral y está motivado por la incompetencia en las inteligencias intra e interpersonal propuestas por Gardner.

En razón que entendemos que el individuo al tomar decisiones, lo hace como individuo completo y no sólo por su mente, es que se debe ser hombre antes que profesional y es esto justamente la base del éxito del profesional docente y de toda actividad humana. Por ello abordaremos el concepto de taxonomía de BLOOM: "La taxonomía es la clasificación exacta, jerárquicamente ordenada, de los objetivos del aprendizaje".

Esta clasificación consta de seis escalones:

Saber (ciencia)

Comprensión

Aplicación

Análisis

Síntesis

Valoración

Estas constituyen una verdadera pirámide de aptitudes y capacidades intelectuales porque ningún escalón puede alcanzarse sin haber superado el anterior.-

En este momento es conveniente hacer referencia a una nueva tendencia que viene de la mano de Peter Senge sobre las organizaciones inteligentes, aquellas que aprenden a aprender y es el **Pensamiento Sistémico** que nos permite interrelacionar de manera efectiva conceptos provenientes de distintas áreas, y es este pensamiento el que nos permite por ejemplo realizar la relación ejemplificada en el párrafo anterior y no permitir que uno excluya a otro, o lo minimice, sino que los complementa.

A fin de facilitar el uso y la aplicación de todas las herramientas, y la manera en que visualizaremos nuestro abordaje de las actividades docentes, es imprescindible introducirnos en el estudio de la **Teoría de Sistemas** y su relación en la gestión exitosa de las instituciones educativas.-

Enviado por:

Lic. Miguel Lupiañez
lupianezmiguel@uch.edu.ar

HUMBERTO MATURANA

**EMOCIONES Y LENGUAJE
EN
EDUCACION Y POLITICA**

Material para el curso de Teoría de Sistemas.
Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política.
Dr. Humberto Maturana R.
Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN
CED.

Este documento sólo tiene fines académicos.

PRESENTACION

Este libro reúne principalmente dos charlas dictadas por el profesor Humberto Maturana R. en el Centro de Estudios del Desarrollo (CED) en el curso de 1988, año clave en la historia de Chile.

Todo surgió, como siempre, desde la emoción y la reflexión producto de una conversación realizada a principios de 1987. Era la pasión por encontrar nuevas respuestas a la pregunta de cómo superar nuestros desencuentros como chilenos y mejorar nuestra convivencia. Y la constatación de que nuestras prácticas habituales nos acercaban muy poco a eso. Los buenos argumentos no bastaban, las buenas intenciones tampoco. Ni los esfuerzos reiterados de unos y otros. Las palabras parecían caer en el vacío, se les creía poco a gobernantes y políticos, fueran de oposición o gobierno.

¿Qué ha estado faltando?

Hay un destacado biólogo chileno que está sosteniendo que el lenguaje es mucho más importante para la convivencia de lo que habíamos creído hasta ahora. Que es mucho más que un sistema de símbolos para comunicarnos. Que tiene que ver con las emociones y que ellas también son decisivas para la convivencia humana. Ese biólogo pasa continuamente invitado a dar charlas a las más prestigiosas universidades extranjeras, recibe premios y homenajes, un doctorado Honoris Causa en Bruselas, y aquí es prácticamente desconocido. Entonces pensé que Humberto Maturana tenía algo muy importante que aportar a Chile, pero que no lo estábamos escuchando. No teníamos dónde escucharlo.

Por otra parte, el CED había sido fundado en 1981 precisamente para ser un lugar de encuentro entre chilenos de distintas ideologías y partidos, distintas profesiones y ocupaciones, distintos intereses y valores, reunidos con el solo propósito de buscar juntos un camino común para el desarrollo material y humano del país. Nada más natural entonces que aprovechar ese lugar, ese espacio de conversación, para invitar al Dr. Maturana a presentar su visión de la política y la educación a partir de sus descubrimientos en el ámbito de la biología y la evolución de los seres vivos.

Así fue como organizamos dos seminarios sobre educación y política donde invitamos a destacados actores y operadores en esas áreas en abril y julio de 1988, respectivamente. El interés despertado por ellos nos impulsó a emprender el trabajo de edición de las charlas. Decidimos incorporar, además, el texto "Invitación a Chile", declaración suscrita por todos los Premios Nacionales de Ciencias; es decir, las mayores autoridades del país en el plano científico. Pocos sabían hasta ahora que la redacción de ese documento pertenece casi enteramente a Humberto Maturana. El lector atento descubriría que esas dos páginas condensan todo un Proyecto Nacional, que es precisamente lo que Maturana nos propone para reunificarnos como país.

Agradecemos la decisión de Dolmen Ediciones de hacer públicas estas conferencias en forma de libro.

Pensamos que al permitir que un público más amplio lea y estudie los planteamientos del Dr. Maturana, hacemos posible movernos hacia un nuevo entendimiento de las relaciones humanas que mejore la convivencia social en nuestro país y, tal vez, más allá de él.

Ernesto Tironi B.

Centro de Estudios del Desarrollo (CED)

PRIMERA PARTE

**UNA MIRADA A LA EDUCACION ACTUAL
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
BIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO**

1. UNA MIRADA A LA EDUCACION ACTUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA BIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO.

Me han pedido responder a una pregunta: ¿la educación actual sirve a Chile y a su juventud?, y, en caso de respuesta afirmativa, ¿para qué o para quién? Al mismo tiempo, me han pedido que considere esto desde ángulos tan distintos como la sociedad y el aula, y que lo haga teniendo en mente tanto a los que trabajan dando clases a la juventud como a los que estudian el proceso de aprendizaje y el fenómeno del conocimiento, buscando comprender cómo se aprende, y qué es lo que permite formar a la juventud de una u otra manera.

Para responder a esa pregunta y satisfacer esas peticiones voy a hacer dos tipos de reflexiones. Una relativa al para qué sirve la educación, y otra sobre lo humano considerando la pregunta ¿qué es esto de ser un ser humano? Más aún, al hacer estas reflexiones diré algo sobre biología de la educación y sobre ética, y finalizaré con alguna conclusión general que en mi parecer se deriva de tales reflexiones.

1.1 ¿Para qué sirve la educación?.

Quiero empezar con el "para qué" por una razón muy simple. Porque si uno se pregunta ¿sirve la educación actual a Chile y a su juventud?, uno está haciendo la pregunta desde el supuesto de que todos entienden lo que la pregunta pide. Pero ¿es cierto eso? La noción de servir es una noción relacional; algo sirve para algo en relación a un deseo, nada sirve en sí. En el fondo la pregunta es ¿qué queremos de la educación? Pienso que uno no puede considerar ninguna pregunta sobre el quehacer humano en lo que se refiere a su valor, a su utilidad, o a lo que uno puede obtener de él, si uno no se pregunta lo que quiere. Preguntarse si sirve la educación chilena exige responder a preguntas como: ¿qué queremos con la educación?, ¿qué es eso de educar?, ¿para qué queremos educar?, y, en último término, a la gran pregunta: ¿qué país queremos?.

Pienso que uno no puede reflexionar acerca de la educación sin hacerlo antes o simultáneamente acerca de esta cosa tan fundamental en el vivir cotidiano como es el proyecto de país en el cual están inmersas nuestras reflexiones sobre educación. ¿Tenemos un proyecto de país? Tal vez nuestra gran tragedia actual es que no tenemos un proyecto de país. Es cierto que no podemos jugar a volver al pasado. Sin embargo, como profesor universitario me doy cuenta de la existencia de dos proyectos nacionales, uno del pasado y otro del presente, claramente distintos, uno que yo viví como estudiante y otro que encuentro se ven forzados a vivir los estudiantes actuales.

Yo estudié para devolver al país lo que había recibido de él; estaba inmerso en un proyecto de responsabilidad social, era partícipe de la construcción de un país en el cual uno escuchaba continuamente una conversación sobre el bienestar de la comunidad nacional que uno mismo contribuía a construir siendo miembro de ella. No era yo el único. En una ocasión, al comienzo de risas estudios universitarios, nos reunimos todos los estudiantes del primer año para declarar nuestras identidades políticas. Cuando esto ocurrió, lo que a mí me pareció sugerente fue que, en la diversidad de nuestras identidades políticas, había sin propósito común: devolver al país lo que estábamos recibiendo de él.

Es decir, vivíamos nuestro pertenecer a distintas ideologías como distintos modos de cumplir con nuestra responsabilidad social de devolver al país lo que habíamos recibido de él, en un compromiso explícito o implícito, de realizar la tarea fundamental de acabar con la pobreza, con el sufrimiento, con las desigualdades y con los abusos. La situación y preocupaciones de los estudiantes de hoy han cambiado. Hoy los estudiantes se encuentran en el dilema de escoger entre lo que de ellos se pide, que es prepararse para competir en un mercado profesional, y el impulso de su empatía social que los lleva a desear cambiar un orden político-cultural generador de excesivas desigualdades que traen pobreza y sufrimiento material y espiritual.

La diferencia que existe entre prepararse para devolver al país lo que uno ha recibido de él trabajando para acabar con la pobreza, y prepararse para competir en el mercado ocupacional, es enorme. Se trata de dos mundos completamente distintos. Cuando yo era estudiante, como ya lo dije, deseaba retribuir a la comunidad lo que de ella recibía, sin conflicto, porque mi emoción y mi sensibilidad frente al otro, y mi propósito o intencionalidad respecto del país, coincidían. Pero actualmente esta coincidencia entre propósito individual y propósito social no se da porque en el momento en que uno se forma como estudiante para entrar en la competencia profesional, uno hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro bajo el

eufemismo: mercado *de la libre y sana competencia*. La competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro.

La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. Observen las emociones involucradas en las competencias deportivas. En ellas no existe la sana convivencia porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro.

Recuerdo haber asistido a un curso de economía dictado en la Universidad Católica por un economista de la escuela de Chicago, pues quería entender a los economistas. El centró su discurso en las leyes de la oferta y la demanda. Nos habló de los reemplazos de importaciones por producciones locales y de las exportaciones en el libre mercado, destacando las bondades de la sana competencia, etcétera. Yo le pregunté *si en el encuentro Mercantil hay alguna diferencia cuando los que participan en él son amigos y se respetan, con respecto a cuando no lo son, no se conocen y no se respetan*. El no supo qué contestar. Por lo menos eso me reveló que era una pregunta que jamás se había hecho, porque quien se haga esa pregunta no puede sino trabajar para obtener una respuesta, pues se trata de una pregunta fundamental. No es lo mismo un encuentro con alguien que pertenece al mundo de uno y a quien uno respeta, que un encuentro con alguien que no pertenece al mundo de uno y que es para uno indiferente, aunque esto sea en la simple transacción mercantil que nos parece tan obvia y tan clara. *No es lo mismo porque las emociones involucradas son distintas*.

De modo que los jóvenes chilenos están ahora, implícita o explícitamente, empujados por el sistema educacional actual a formarse para realizar algo que no está declarado como proyecto nacional, pero que configura un proyecto nacional fundado en la lucha y la negación mutua bajo la invitación a la libre competencia. Aun más, se habla de libre competencia como si esta fuese un bien trascendente válido en sí y que todo el mundo no puede sino valorar positivamente y respetar como a una gran diosa, o tal vez un gran dios, que abre las puertas al bienestar social, aunque de hecho niega la cooperación en la convivencia que constituye lo social. Pero dejemos de lado, por ahora, la pregunta sobre el proyecto nacional y la competencia, y atendamos a sus fundamentos como aspectos de nuestro ser cultural.

1.2 Racionalidad y emoción.

¿Qué somos?, ¿qué es lo humano? Corrientemente pensamos en lo humano, en el ser humano, como un ser racional, y frecuentemente declaramos en nuestro discurso que lo que distingue al ser humano de los otros animales es su ser racional.

Quiero llamar la atención de ustedes sobre estas afirmaciones que se hacen en el supuesto implícito de que es absolutamente claro lo que uno dice, y quiero hacer esto porque estas afirmaciones, hechas así, con tanta soltura, constituyen de hecho anteojeras como las que llevan los caballos para que no se asusten con el tránsito de los vehículos que los adelantan en una carrera más veloz que la suya. Se ven pocos caballos con anteojeras en Santiago, pero en el campo las anteojeras aún se usan. ¿Con qué propósito se usan?, se usan para restringir la visión. Si un caballo ve algo, un vehículo, por ejemplo, que viene rápido por el lado, se asusta y echa a correr. Si lo ve cuando el vehículo ya pasó, su reacción es distinta.

Todos los conceptos y afirmaciones sobre los que no hemos reflexionado, y que aceptamos como si significasen algo, simplemente porque parece que todo el mundo los entiende, son anteojeras. Decir que la razón caracteriza a lo humano 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. Es decir, 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. 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 humanas 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.

Tomemos como ejemplo de lo dicho la situación siguiente: al llegar a la oficina uno declara que piensa pedir un aumento de sueldo al jefe, y la secretaria amiga dice: "no le pidas nada hoy porque está

enojado, no te va a dar nada". ¿No es acaso lo que dice la secretaria una indicación de que ella sabe que la persona enojada solamente puede actuar de una cierta forma, no porque esté restringida de una manera absoluta, sino porque está en un dominio en el que sólo son posibles ciertas acciones y no otras? Así decimos también, que las cosas dichas con enojo tienen una potencia, un valor, o una respetabilidad distinta de aquellas dichas en la serenidad y en el equilibrio. ¿Por qué? No porque una cosa dicha en el enojo sea menos racional que una dicha en la serenidad, sino porque su racionalidad se funda en premisas básicas distintas, aceptadas a priori desde una perspectiva de preferencias que el enojo define. Todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción.

Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones. Los invito a meditar sobre como reconocen ustedes sus propias emociones y las de los otros; y si lo hacen verán que distinguen las distintas emociones haciendo alguna apreciación del dominio de acciones en que se encuentra la persona o animal, o haciendo una apreciación del dominio de acciones que su corporalidad connota.

Las emociones son un fenómeno propio del reino animal. Todos los animales las tenemos. Si ustedes en la noche, en su casa, al encender la luz y ver en el medio de la pieza una cucaracha que camina lentamente, gritan: "¡Cucaracha!", la cucaracha empieza a correr de un lado para otro. Si ustedes se detienen a observar lo que pasa, podrán darse cuenta de que las cosas que la cucaracha puede hacer en un caso y otro son completamente distintas. La cucaracha que va caminando pausadamente en medio de la pieza puede detenerse a comer, pero la cucaracha que corre de un lugar a otro no puede hacerlo. Lo mismo nos pasa a nosotros, pero nos pasa no solamente con las acciones, sino también con la razón.

Nosotros hablamos como si lo racional tuviese un fundamento trascendental que le da validez universal independiente de lo que nosotros hacemos como seres vivos. Eso no es así. Todo sistema racional se funda en premisas fundamentales aceptadas a priori, aceptadas porque sí, aceptadas porque a uno le gustan, aceptadas porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias. Y eso es así en cualquier dominio, ya sea el de las matemáticas, el de la física, el de la química, el de la economía, el de la filosofía, o el de la literatura. Todo sistema racional se funda en premisas o nociones fundamentales que uno acepta como puntos de partida porque quiere hacerlo y con las cuales opera en su construcción. Las distintas ideologías políticas también se fundan en premisas que uno acepta como válidas y trata como evidentes de partida porque quiere hacerlo. Y si uno esgrime razones para justificar la adopción de esas premisas, el sistema racional que justifica esas razones se funda en premisas aceptadas porque sí, porque uno consciente o inconscientemente así lo quiere.

Observen ustedes que existen dos tipos de discusiones entre las personas. Hay discusiones, desacuerdos, que se resuelven sin que uno vaya más allá de ponerse colorado. Si yo digo que dos por dos es igual a cinco y ustedes me dicen: "¡no hombre, no es así! Mira, la multiplicación se hace de esta manera", mostrándome cómo se constituye la multiplicación, yo a lo más digo, "¡ah! de veras, tienes toda la razón, disculpa". Si esto ocurre, lo peor que me puede pasar es que me ponga colorado y tenga un poco de vergüenza. También puede ser que no me importe nada, porque el desacuerdo no tiene nada más que un fundamento lógico ya que sólo hubo un error al aplicar ciertas premisas o ciertas reglas operacionales que yo y el otro aceptábamos. Nuestro desacuerdo era trivial; pertenecía a la lógica.

Nunca nos enojamos cuando el desacuerdo es sólo lógico, es decir, cuando *el desacuerdo surge de un error al aplicar las coherencias operacionales derivadas de premisas fundamentales aceptadas por todas las personas en desacuerdo*. Pero hay otras discusiones en las cuales nos enojamos (es el caso de todas las discusiones ideológicas); esto ocurre cuando *la diferencia está en las premisas fundamentales que cada uno tiene*. Esos desacuerdos siempre traen consigo un remezón emocional, porque los participantes en el desacuerdo viven su desacuerdo como amenazas existenciales recíprocas. Desacuerdos en las premisas fundamentales son situaciones que amenazan la *vida ya que el otro le niega a uno los fundamentos de su pensar y la coherencia racional de su existencia*.

Por eso existen disputas que jamás se van a resolver en el plano en que se plantean. Por ejemplo, la guerra en Irlanda del Norte no tiene solución a menos que un acto declarativo saque a ambos bandos del espacio religioso donde, dentro de los fundamentos de una creencia, niegan los fundamentos de la otra, y los lleve a un dominio de mutuo respeto. No basta con que se reúnan a conversar los bandos oponentes desde la tolerancia al error del otro. Si lo hacen así, terminarán peleándose, porque ambos bandos están defendiendo sistemas que, aunque coherentes en sí, tienen premisas fundamentales diferentes que se excluyen mutuamente, y que sus cultores aceptan o rechazan no desde la razón sino que desde la emoción: las premisas fundamentales de una ideología o de una religión se aceptan a priori y, por lo tanto, no tienen fundamento racional. Más aún, si uno llega a proponer un argumento racional

para escoger estas u otras premisas, reclamando para su sistema ideológico un fundamento racional, uno lo hace ciego a lo dicho más arriba, esto es, lo hace ciego al hecho de que las premisas fundamentales últimas que fundamentan la racionalidad del argumento convincente las aceptamos a priori. Por esto, no podemos pretender una justificación trascendente para nuestro actuar al decir: "esto es racional". Todo argumento sin error lógico es obviamente racional para aquel que acepta las premisas fundamentales en que éste se funda.

Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Pero ¿es el fundamento emocional de lo racional una limitación? ¡No! Al contrario: es su condición de posibilidad, y ahora les voy a explicar por qué.

1.3 Origen de lo humano: el lenguaje.

Para explicarles por qué el fundamento emocional de nuestra razón no es una limitación, tengo que hacer alguna referencia al origen de lo humano y al origen del lenguaje. Para dar cuenta del origen de lo humano hay que comenzar haciendo referencia a lo que ocurría hace tres y medio millones de años atrás. Sabemos, por registros fósiles, que tres y medio millones de años atrás había primates bípedos que, como nosotros, tenían un caminar erecto, y poseían hombros, pero que tenían un cerebro mucho más pequeño (aproximadamente un tercio del cerebro humano actual). Sabemos también que estos primates vivían en grupos pequeños, como familias extendidas de diez a doce individuos que incluían bebés, niños y adultos. Examinando su dentadura sabemos que eran animales comedores de granos, por lo tanto, recolectores y, presumiblemente, sólo cazadores ocasionales. Todo esto indica que estos antecesores nuestros compartían sus alimentos y estaban inmersos en una sensualidad recurrente con machos que participaban en el cuidado de las crías, en un modo de vida que funda un linaje que llega al presente, y en el que, además, el cerebro crece desde aproximadamente 430 cc a 1450 ó 1500 cc. Pero, ¿cómo surge lo propiamente humano, y con qué se asocia este crecimiento del cerebro.

Se ha dicho frecuentemente que la historia de la transformación del cerebro humano tiene que ver con el uso de instrumentos, principalmente con el desarrollo de la mano en su fabricación. No comparto esta opinión pues la mano ya estaba desarrollada en estos antecesores nuestros. Me parece más factible que la destreza y sensibilidad manual que nos caracteriza haya surgido en el arte de pelar las pequeñas semillas de las gramíneas de la sabana, y en la participación de la mano en la caricia por su capacidad de amoldarse a cualquier superficie del cuerpo de manera suave y sensual. Sostengo, en cambio, que la historia del cerebro humano está relacionada principalmente con el lenguaje. Cuando un gato juega con una pelota, está usando las mismas coordinaciones musculares que nosotros. Si ustedes tienen algo y se les cae, lo toman en un peloteo que no es diferente al del gato. El mono lo hace con la misma o mayor elegancia que ustedes aunque su mano no pueda extenderse como la nuestra. Lo peculiar humano no está en la manipulación sino en el lenguaje y su entrelazamiento con el emocionar.

Pero, si la hominización del cerebro primate tiene que ver con el lenguaje, ¿con qué tiene que ver el origen del lenguaje? Corrientemente decimos que el lenguaje es un sistema simbólico de comunicación. Yo mantengo que tal afirmación nos impide ver que los símbolos son secundarios al lenguaje. Si ustedes estuviesen mirando por la ventana a dos personas sin oír los sonidos que emiten, ¿qué tendrían ustedes que observar para decir que esas personas están conversando?, ¿cuándo dice uno que otro está en el lenguaje? La respuesta es simple y todos la sabemos: uno dice que dos personas están conversando cuando ve que el curso de sus interacciones se constituye en un fluir de coordinaciones de acciones. Si ustedes no ven coordinaciones de acción, o según la jerga moderna, si ustedes no ven comunicación, nunca hablarán de lenguaje. El lenguaje tiene que ver con coordinaciones de acción, pero no con cualquier coordinación de acción sino que con coordinaciones de acciones consensuales. Más aún, el lenguaje es un operar en coordinaciones, consensuales de coordinaciones de acciones consensuales. Aclaremos.

1.4 Evolución y competencia.

La evolución es un proceso conservador. Cuando uno habla de los seres vivos, y de la diversidad de los seres vivos, y piensa en la explicación evolutiva que propone un ancestro común para todos ellos, uno se maravilla con los cambios que han tenido que ocurrir desde el origen de los seres vivos al presente. Esta

maravilla, sin embargo, no debe ocultarnos lo fundamental que es para que tal historia se produzca, la conservación de lo nuevo en la conservación de lo viejo. La biología moderna ha puesto su mirada en la genética y la herencia para explicar esta conservación, asimilando cada carácter o rasgo señalable en los seres vivos a un determinante molecular en los ácidos nucleicos. Así, para la biología moderna la especie aparece definida como una configuración genética que se conserva a través de la historia reproductiva de una población o de un sistema de poblaciones, y la evolución como el cambio en la configuración genética conservada en tal población o sistema de poblaciones. Yo pienso diferente. Yo pienso que lo que define a una especie es un modo de vida, una configuración de relaciones cambiantes entre organismo y medio que comienza con la concepción del organismo y termina con su muerte, y que se conserva generación tras generación como un fenotipo ontogénico, como un modo de vivir en un medio, y no como una configuración genética particular. El cambio evolutivo se produce, según esto, cuando se constituye un nuevo linaje al cambiar el modo de vida que se conserva en una sucesión reproductiva. Por esto, en la medida en que el cambio evolutivo se da a través de la conservación de nuevos fenotipos ontogénicos, lo central en el fenómeno evolutivo está, en el cambio de modo de vida y en su conservación en la constitución de un linaje de organismos congruentes con su circunstancia y no en contradicción con ella.

En estas circunstancias, el fenómeno de competencia que se da en el ámbito cultural humano y que implica contradicción y negación del otro, no se da en el ámbito biológico. Los seres vivos no humanos no compiten, se deslizan unos entre otros y con otros en congruencia recíproca al conservar su *autopoiesis* y su correspondencia con un medio que incluye la presencia de otros y no los niega.

Si dos animales se encuentran frente a un alimento y uno lo come y el otro no, eso no es competencia. No lo es porque no es central para lo que le pasa al que come que el otro no coma. En cambio, en el ámbito humano, la competencia se constituye culturalmente cuando el que el otro no obtenga lo que uno obtiene se hace fundamental como modo de relación.

La victoria es un fenómeno cultural que se constituye en la derrota del otro. La competencia se gana cuando el otro fracasa frente a uno, y se constituye cuando el que eso ocurra es culturalmente deseable. En el ámbito biológico no humano ese fenómeno no se da. La historia evolutiva de los seres vivos no involucra competencia. Por esto, en la evolución de lo humano no participa la competencia sino que la conservación de un fenotipo ontogénico o modo de vida, en el que el "lenguajear" puede surgir como una variación circunstancial a su realización cotidiana que no requiere nada especial. Tal modo de vida se dio en las coordinaciones conductuales de compartir alimentos pasándoselos los unos a los otros en el espacio de interacciones recurrentes de la sensualidad personalizado que traen consigo el encuentro sexual frontal y la participación de los machos en la crianza de los hijos, presente en nuestros ancestros de hace tres y medio millones de años. En otras palabras, digo que es en la conservación de un modo de vida donde el compartir alimentos, en el placer de la convivencia y el encuentro el reencuentro sensual recurrente, en el que los machos y las hembras se encuentran en la convivencia en torno a la crianza de los hijos, donde puede darse, y se habría dado, el modo de vida en coordinaciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales que constituyen el lenguaje.

En fin, pienso también que el modo de vida en el que las coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales surgen en la intimidad de la convivencia en la sensualidad y en el compartir, dando origen al lenguaje, pertenece a la historia de nuestro linaje desde hace por lo menos tres millones de años. Y digo esto en consideración al grado de involucración anatómica y funcional que nuestro cerebro tiene con el lenguaje oral.

1.5 Emociones.

Cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve. Que esto es así se nota en que nuestros comentarios y reflexiones cuando hablamos de emociones se refieren a las acciones posibles del otro, sea este animal o persona. Por esto digo que lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan.

Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Por esto pienso también que para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en

la agresión interfieren y rompen la convivencia. Por esto el lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia aunque una vez en el lenguaje podamos usar el lenguaje en la agresión.

Finalmente, 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 fundamentos 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.

1.6 Fundamento emocional de lo social.

La emoción fundamental que hace posible la historia de hominización es el amor. Sé que puede resultar chocante lo que digo, pero, insisto, es el amor. No estoy hablando desde el cristianismo. Si ustedes me perdonan, diré que, desgraciadamente, la palabra amor ha sido desvirtuada, y que se ha desvitalizado la emoción que connota de tanto decir que el amor es algo especial y difícil. El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial. El amor es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social.

En otras palabras digo que sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. Sin una "historia de interacciones suficientemente recurrentes, envueltas y largas, donde haya aceptación mutua en un espacio abierto a las coordinaciones de acciones, no podemos esperar que surja el lenguaje. Si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción. *En otras palabras, si en la Historia de los seres vivos hay algo que no puede surgir en la competencia, eso es el lenguaje.*

Repito lo que ya he dicho, el lenguaje como dominio de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales, puede surgir solamente en una historia de coordinaciones conductuales consensuales, y esto exige una convivencia constituida en la operacionalidad de la aceptación mutua, en un espacio de acciones que involucre constantemente coordinaciones conductuales consensuales en esa operacionalidad. Como ya también dije, esto tiene que haber ocurrido en la historia evolutiva de nuestros antecesores, y lo que sabemos sobre el modo de vida más probable de ellos hace tres millones de años revela que ya entonces existía tal modo de vida.

Más aún, este modo de vida aún se conserva en nosotros. En efecto, aún somos animales recolectores, y esto es evidente tanto en lo bien que lo pasamos en los supermercados como en nuestra dependencia vital de la agricultura; aún somos animales compartidores, y esto es evidente en el niño que se saca la comida de la boca para darla a la mamá, y en lo que nos pasa cuando alguien nos pide una limosna; aún somos animales que viven en la coordinación consensual de acciones y esto lo vemos en la facilidad con que estamos dispuestos a participar en actividades cooperativas cuando no tenemos un *argumento racional* para negarnos; aún somos animales en los que los machos participan en el cuidado de las crías, cosa que vemos en la disposición de los hombres para cuidar de los niños cuando no tienen argumentos racionales para desvalorizar tal actividad; aun somos animales que vivimos en grupos pequeños, lo que es aparente en nuestro sentido de pertenencia familiar; aún somos animales sensuales que vivimos espontáneamente en el tocarse y acariciarse, cuando no una cultura que niega la legitimidad del pertenecemos a contacto corporal; y por último, aún somos animales que vivimos la sensualidad en el encuentro personalizado con el otro, lo que es aparente en nuestra queja cuando esto no ocurre.

Pero, por sobre todo, en el presente de la historia evolutiva a que pertenecemos, y que comienzo con el origen del lenguaje cuando el estar en el lenguaje se hizo parte del modo de vida que al conservarse constituyó el linaje *Homo* a que pertenecemos, somos animales dependientes del amor. El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un

legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto.

En un sentido estricto, los seres humanos nos originamos en el amor y somos dependientes de, él. En la vida humana, la mayor parte del sufrimiento viene de la negación del amor: los seres humanos somos hijos del amor.

En verdad, yo diría que el 99% de las enfermedades humanas tiene que ver con la negación del amor. No estoy hablando como cristiano, no me importa lo que haya dicho el Papa, no estoy imitando lo que él dice, estoy hablando desde la biología. Estoy hablando desde la comprensión de las condiciones que hacen posible una historia de interacciones recurrentes suficientemente íntima como para que pueda darse la 'recursividad' en las coordinaciones conductuales consensuales que constituye el lenguaje.

En lo emocional, somos mamíferos. Los mamíferos son animales en los que el emocionar es, en buena parte, consensual, y en los que el amor en particular juega un papel importante. Pero el amor, como la emoción que constituye el operar en aceptación mutua y funda lo ocurre también con social como sistema de conveniencia, los llamados insectos sociales. Si ustedes observan un hormiguero, por ejemplo, notarán que las hormigas que lo constituyen no se atacan mutuamente, aunque si atacan y destruyen a un intruso, cooperan en la construcción y mantención del hormiguero y comparten alimentos. Más aún, es posible construir la historia evolutiva de los insectos sociales y mostrar lo que los constituye como tales. En efecto, a partir del estudio de las distintas clases de insectos que existen actualmente, y de los restos fósiles que de ellos hay, uno puede mostrar que *el origen de la socialización de los insectos se produce en el momento en que las hembras ponen huevos y se quedan tocándolos y chupando ciertas secreciones deliciosas que éstos tienen sin comérselos o dañarlos*. En otras palabras, la historia de los insectos sociales se inicia cuando las hembras tratan a sus huevos como compañía legítima en una relación de aceptación mutua, y se constituye con la, formación de un linaje en e 1 que esa relación de interacciones de aceptación mutua se conserva como modo de vivir y se amplía a las larvas y adultos. Todas las comunidades actuales de insectos sociales -colmena, hormiguero o termitero- cualquiera que sea su complejidad, son el presente de una historia de conservación de relaciones, de aceptación mutua entre sus miembros que comienza en la relación hembra-huevo. Si las hembras se hubiesen separado de sus huevos o los hubiesen destruido al tocarlos o chuparlos, esta historia no habría ocurrido.

La emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de acciones en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor. Relaciones humanas que no están fundadas en el amor -digo yo- no son relaciones sociales. Por lo tanto, no todas las relaciones humanas son sociales, tampoco lo son todas las comunidades humanas, porque no todas se fundan en la operacionalidad de la aceptación mutua.

Distintas emociones especifican distintos dominios de acciones. Por lo tanto, comunidades humanas fundadas en otras emociones distintas del amor estarán constituidas en otros dominios de acciones que no serán el de la colaboración y el compartir, en coordinaciones de acciones que implican la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y no serán comunidades sociales.

1.7 Biología de la educación.

Ahora quiero decir algo sobre la biología de la educación. Para ello tengo que invitarlos a pensar un instante en lo que pasa con un ser vivo en su historia individual.

Los seres vivos somos sistemas determinados en nuestra estructura. Esto quiere decir que somos sistemas tales que, cuando algo externo incide sobre nosotros, lo que nos pasa depende de nosotros, de nuestra estructura en ese momento, y no de lo externo. La larguísima discusión que ha tenido lugar en el curso de la historia sobre *la separación del alma*, se resuelve cuando admitimos (y no voy a hacer el desarrollo completo de esto) que somos sistemas determinados en nuestra estructura y, por lo tanto, que hay ciertos fenómenos que no ocurren dentro del cuerpo *sino en las relaciones con los otros*. Dije hace un instante que el lenguaje es un dominio de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales. Noten ustedes que si yo hubiese dicho, *el lenguaje es nuestro instrumento de comunicación*, habría puesto el lenguaje en el cuerpo como el instrumento a través del cual manejamos símbolos en la comunicación. Si yo manejase algo que es un símbolo para pasárselo a otro, trataría al lenguaje como una propiedad en mí que me permite manejar símbolos. Pero reconozco que el lenguaje se constituye en las coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales; reconozco también que el lenguaje no se da en el cuerpo como un conjunto de reglas, sino en el fluir en coordinaciones conductuales consensuales.

Ciertamente si me dan un mazazo en la cabeza y caigo desmayado o muerto, se acaba mi discurso. Necesito mi cerebro para estar en el lenguaje, tengo un cerebro que es capaz de crecer en el lenguaje, pero el lenguaje no se da en el cerebro. El lenguaje como fenómeno, como un operar del observador, no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en citas. Si cambia mi estructura, cambia mi modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia mi "lenguajear". Si cambia mi "lenguajear", cambia el espacio del "lenguajeo" en el cual estoy y cambian las interacciones en que participo con mi "lenguajeo". Pero el lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis.

Lo que connotamos cuando hablamos de la psíquis y lo psíquico, tampoco ocurre en el cerebro, sino que se constituye como un modo de relación con la circunstancia y/o con el otro que adquiere una complejidad especial en la recursividad del operar humano en el lenguaje.

La autoconciencia no está en el cerebro, pertenece al espacio relacionar que se constituye en el lenguaje. La operación que da origen a la autoconciencia tiene que ver con la reflexión en la distinción del que distingue, que se hace posible en el dominio de las coordinaciones de acciones en, el momento en que hay lenguaje. Entonces -la autoconciencia surge cuando el observador constituye la autoobservación como una entidad al distinguir la distinción de la distinción en el "lenguajear".

El reconocer que somos *sistemas determinados en nuestra estructura* no debe aferrarnos. Tal reconocimiento no suprime ni nuestras experiencias espirituales, ni aquellas que llamamos psíquicas: al contrario nos permite darnos cuenta de que éstas, como Ya está dicho, no pertenecen al cuerpo, sino al espacio de relaciones en que se da la convivencia. Debido a esto, toda historia individual humana es siempre una epigénesis en la convivencia ilumina. Esto es, toda historia individual humana es la transformación de una estructura inicial homínida fundadora de manera contingente a una historia particular de interacciones que se da constitutivamente en el espacio humano que se constituyó en la historia homínida a que pertenecemos con el establecimiento del "lenguajear" como parte de nuestro modo de vivir. La célula inicial que funda un organismo constituye su estructura inicial dinámica, la que irá cambiando como resultado de sus propios procesos internos en un curso modulado por sus interacciones en un medio, según una dinámica histórica en la cual los agentes externos lo único que hacen es gatillar cambios estructurales determinados en ella. El resultado de tal proceso es un devenir de cambios estructurales contingente a la secuencia de interacción del organismo, que dura desde su inicio hasta su muerte como en un proceso histórico, porque el presente del organismo surge en cada instante como una transformación del presente del organismo en ese instante. *El futuro de un organismo nunca está determinado en su origen.* Es desde el comprender esto que tenemos que considerar la educación y el educar.

1.8 ¿Qué es educar?.

El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven. La *educación* como "sistema educacional" configura un mundo y los educandos confirman en su vivir en el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar.

La educación es un proceso continuo que dura toda la vida y que hace de la comunidad donde vivimos un mundo espontáneamente conservador en lo que al educar se refiere. Esto no significa, por supuesto, que el mundo del educar no cambie, pero sí, que la educación, como sistema de formación del niño y del adulto, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente. Hay dos épocas o períodos cruciales en la historia de toda persona que tienen consecuencias fundamentales para el tipo de comunidad que ellos traen consigo en su vivir. Estos son la infancia y la juventud. En la infancia, el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto de sí mismo. En la juventud, se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro desde la aceptación y respeto por sí mismo en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable.

Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir.

Pero, ¿qué mundo queremos?

Yo quiero un mundo en el que mis hijos crezcan como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en un espacio de convivencia en el que los otros los aceptan y respetan desde él aceptarse y respetarse a sí mismos. En un espacio de convivencia de esa clase, la negación del otro será siempre un error detectable que se puede y se quiere corregir. ¿Cómo lograrlo? Eso es fácil: viviendo ese espacio de convivencia.

Vivamos nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros. Para hacer esto debemos reconocer que no se es de ninguna manera trascendente, pero que se deviene en un continuo ser cambiante o estable pero no absoluto o necesariamente para siempre. Todo sistema es conservador en lo que le es constitutivo o se desintegra. Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos en nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que cada uno oye, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros. Y si el niño no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni respetará; y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social. Veamos qué es el aceptarse y respetarse a sí mismo.

Hace algunos días una amiga mía me contó una conversación que tuvo con su hija invitándome a un comentario. Su relato fue así: "Tuve una conversación con mi hija (Juanita, de ocho años) quien me dijo: - Mamá, tú no me conoces a mí. - ¿Cómo es eso, Juanita, cómo es que yo no te conozco? - Mamá, tú no me conoces porque no sabes que soy una persona feliz y libre". Al escuchar este relato mi reflexión fue la siguiente: "Amiga mía, creo que comprender lo que Juanita dice cuando expresa que es feliz, es relativamente fácil y no diré nada más. Es sobre qué es ser libre que quiero decir algo. Juanita no habla desde la razón, ella habla desde la emoción, y desde la emoción lo que ella dice es que no se siente culpable de sus actos. Para que ella no se sienta culpable de sus actos, ella tiene que vivirlos desde su legitimidad, porque no se siente negada en su relación contigo, y se acepta a sí misma. Juanita no piensa o siente que tiene que cambiar, no piensa o siente que ella está mal. Al mismo tiempo se respeta a sí misma y no se disculpa por lo que hace; es decir, actúa sin hacer esta reflexión, desde su propia legitimidad. Te felicito, como mamá eres una persona que no niegas a tu hija ni con exigencias ni castigos, y la dejas vivir el devenir, en el amor que la constituye como ser social.

Repito: Sin aceptación y respeto por sí mismo uno puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social.

Más aún, el niño que no se acepta y respeta a sí mismo no tiene espacio de reflexión porque está en la continua negación de sí y en la búsqueda ansiosa de lo que no es ni puede ser.

¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si lo que ve no es aceptable, y lo sabe porque así se lo han hecho saber los adultos desde los padres a los profesores? ¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si ya sabe que siempre está mal porque no es lo que debe ser o es lo que no debe ser? Si la educación chilena no lleva a que los niños y niñas chilenos se acepten y respeten aceptando y respetando a los demás al ser aceptados y respetados, está mal y no sirve a Chile.

Pero la aceptación de sí mismo y el auto respeto no se dan si el quehacer de uno no es adecuado al vivir. ¿Cómo puedo aceptarme y respetarme a mí mismo si lo que sé, es decir, si mi hacer, no es adecuado a mi vivir y, por lo tanto, no es un saber en el vivir cotidiano sino en el vivir literario de un mundo ajeno? Si el hacer que o niños de Chile aprendan no es un hacer en el espacio de vida cotidiana del niño chileno en el Chile, la educación chilena no sirve a Chile.

¿Cómo puedo aceptarme y respetarme a mí mismo si estoy atrapado en mi hacer (saber) porque no he aprendido un hacer (pensar) que me permite aprender cualquier otro quehacer al cambiar mi mundo si cambia mi vivir cotidiano? Si la educación en Chile no lleva al niño chileno a un quehacer (saber) que tiene que ver con su vivir cotidiano de modo que pueda reflexionar sobre su quehacer y cambiar de mundo sin dejar de respetarse a sí mismo y al otro, la educación en Chile no sirve a Chile.

¿Cómo puedo aceptarme y respetarme si no he aprendido a respetar mis errores y a tratarlos como oportunidades legítimas de cambio porque he sido castigado por equivocarme? Si la

educación en Chile lleva al niño a vivir sus errores como negación de su identidad, la educación en Chile no sirve a Chile.

¿Cómo puedo aceptarme y respetarme a mí mismo si el valor de lo que hago se mide con respeto al otro en la continua competencia que me niega y niega al otro, y no por la seriedad y responsabilidad con que lo realizo? Si la educación en Chile estimula la competencia y la negación de sí mismo y del otro que trae consigo, la educación en Chile no sirve a Chile.

¿Es difícil educar para la aceptación y el respeto de sí mismo que lleva a la aceptación y respeto por el otro así como a la seriedad en el quehacer? No, pero sí requiere que el profesor o profesora sepa como interactuar con los niños y niñas en un proceso que no los niega o castiga por la manera de aparecer en la relación o porque no aparecen como las exigencias culturales dicen que deben ser, y lo pueden hacer porque se respetan a sí mismos y al otro.

Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro. La biología del amor se encarga de que esto ocurra como un proceso normal si se vive en ella.

Pero, ¿Cómo se obtiene en la educación la capacidad de acceder a cualquier dominio del conocer (hacer)? ¿Se requiere acaso saberlo todo desde el comienzo? No; no se requiere saberlo todo desde el comienzo, pero sí, se requiere señorío reflexivo en el mundo en el que uno vive; respeto y aceptación de sí y de los otros en la ausencia de urgencia competitiva. Si he aprendido a conocer y a respetar mi mundo, sea este el campo, la montaña, la ciudad, el bosque o el mar; no a negarlo o a destruirlo, y he aprendido a reflexionar en la aceptación y respeto por mí mismo, puedo aprender cualquier hacer.

Si la educación en Chile no lleva al niño al conocimiento de su mundo en el respeto y la reflexión, no sirve a los chilenos ni a Chile.

Si la educación en Chile lleva a aspiraciones que desvalorizan lo propio invitando a un quehacer ajeno a lo cotidiano en la fantasía de lo que no se vive, la educación en Chile no sirve ni a Chile ni a los chilenos.

La ambición puede ocasionalmente llevar a la riqueza o al éxito individual, pero no lleva a la transformación armónica del mundo en la sabiduría de una convivencia que no genera ni pobreza ni abuso.

Lo dicho es también válido para la educación del adolescente. El adolescente moderno aprende valores, virtudes que debe respetar, pero vive en un mundo adulto que las niega. Se predica el amor pero nadie sabe en qué consiste porque no se ven las acciones que lo constituyen y se lo mira como expresión de un sentir. Se enseña a desear la justicia pero los adultos vivimos en el engaño. La tragedia de los adolescentes es que comienzan a vivir un mundo que niega los valores que se les enseñó. El amor no es un sentimiento, es un dominio de acciones en las cuales el otro es constituido como un legítimo otro en la convivencia. La justicia no es un valor trascendente o un sentimiento de legitimidad, es un dominio de acciones en el cual no se usa la mentira para justificar las propias acciones o las del otro.

Si la educación media y superior en Chile se fundan en la competencia, en la justificación engañosa de ventajas y privilegios, en una noción de progreso que aleja a los jóvenes del conocimiento de su mundo limitando su mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta, la educación media y superior de Chile no sirve a Chile ni a los chilenos.

Si la educación media y superior nos invita a la apropiación, a la explotación del mundo natural y no a nuestra coexistencia armónica con él, esa educación no sirve ni a Chile ni a los chilenos.

En fin, la responsabilidad se da cuando nos hacemos cargo de sí queremos o no las consecuencias de nuestras acciones; y la libertad se da cuando nos hacemos cargo de sí queremos o no nuestro querer o no querer las consecuencias de nuestras acciones. Es decir, responsabilidad y libertad surgen en la reflexión que expone nuestro quehacer en el ámbito de las emociones a nuestro quererlas o no quererlas en un proceso en el cual no podemos sino darnos cuenta de que el mundo que vivimos depende de nuestros deseos. Si la educación en Chile no lleva a los jóvenes chilenos a la responsabilidad y libertad de ser cocreadores del mundo en que viven porque limita la reflexión, la educación en Chile no sirve ni a Chile ni a los chilenos.

¿Para qué educar?

A veces hablamos como si no hubiese alternativa a un mundo de lucha y competencia, y como si debiésemos preparar a nuestros niños y jóvenes para esa realidad. Tal actitud se basa en un error y genera un engaño.

No es la agresión la emoción fundamental que define lo humano, sino el amor, la coexistencia en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. No es la lucha el modo fundamental de relación humana, sino la colaboración. Hablamos de competencia y lucha creando un vivir en competencia y lucha no sólo entre nosotros sino con el medio natural que nos posibilita. Así se habla de que los humanos debemos luchar y vencer las fuerzas naturales para sobrevivir, como si esto hubiese sido y fuese la forma normal del vivir. Esto no es así. La historia de la humanidad en la guerra, en la dominación que somete y en la apropiación que excluye y niega al otro se origina con el patriarcado.

En Europa, que es nuestra fuente cultural, antes del patriarcado se vivía en la armonía con la naturaleza, en el goce de la congruencia con el mundo natural, en la maravilla de su belleza, no en la lucha con ella.

¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y a escuchar sin miedo a dejar de ser al dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento. Yo quiero un mundo en el que respetos a un mundo natural que nos sustenta, un mundo en el que se devuelva lo que se toma prestado de la naturaleza para vivir. En el ser seres vivos somos seres autónomos, en el vivir no lo somos.

Quiero un mundo en el que se acabe la expresión recurso natural, y reconozcamos que todo proceso natural es cíclico y que si interrumpimos su ciclo, se acaba. En la historia de la humanidad, los pueblos que no han visto esto se han destruido a sí mismos en el agotamiento de sus llamados recursos naturales.

El progreso no está en la continua complicación o cambio tecnológico sino en el entendimiento del mundo natural que permite recuperar la armonía y belleza de la existencia en él desde su conocimiento y respeto. Pero para ver el mundo natural y aceptarlo sin pretender dominarlo ni negarlo, *debemos aprender a aceptarnos y respetarnos a nosotros mismos, como individuos y como chilenos.*

Una educación que no nos lleva a los chilenos a aceptarnos y respetarnos como individuos y chilenos en la dignidad de quien conoce, acepta y respeta su mundo en la responsabilidad y libertad de la reflexión, no sirve a Chile ni a los chilenos.

Jesús era un gran biólogo. Cuando Él habla de vivir en el Reino de Dios, habla de vivir en la armonía que traen consigo el conocimiento y respeto al mundo natural que nos sustenta, y que permite vivir en él sin abusarlo ni destruirlo. Para esto debemos abandonar el discurso patriarcal de la lucha y la guerra, y volcarnos al vivir matrístico del conocimiento de la naturaleza, del respeto y la colaboración en la creación de un mundo que admite el error y puede corregirlo. Una educación que nos lleva a actuar en la conservación de la naturaleza, a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla, una educación que nos permita vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la colaboración en la creación de un proyecto nacional en el que el abuso y la pobreza son errores que se pueden corregir y se quieren corregir, sí sirve a Chile y a los chilenos.

¿Qué hacer? No castigemos a nuestros niños por ser, al corregir sus acciones. No desvaloricemos a nuestros niños en función de lo que no saben, valoricemos su saber. Guiemos a nuestros niños hacia un hacer que tiene que ver con el mundo cotidiano e invitémoslo a mirar lo que hacen, y sobre todo no los llevemos a competir.

SEGUNDA PARTE

***LENGUAJE, EMOCIONES Y ETICA
EN EL QUEHACER POLITICO***

SEGUNDA PARTE**2. LENGUAJE, EMOCIONES Y ETICA
EN EL QUEHACER POLITICO**

ME SIENTO MUY HONRADO CON ESTA INVITACIÓN Y CON EL PÚBLICO QUE ESTÁ aquí. Quiero comenzar haciendo la siguiente salvedad: No soy más político que cualquier otro ciudadano; tampoco lo soy menos, pues vivo como todos en las acciones, preguntas y problemas que tienen que ver con la convivencia en una comunidad humana. Lo que no hago, sin embargo, es vivir la política como mi profesión. Por esto, aunque declaro que no soy político, todo lo que exprese lo diré desde mi responsabilidad política como chileno. Es, por lo tanto, desde esa posición que quiero hacer algunas reflexiones *sobre el lenguaje, las emociones y la ética*, y al hacerlo, hablar desde mi experiencia y entendimiento como biólogo.

¿Por qué voy a hablar como biólogo no como psicólogo o sociólogo? Hablaré como biólogo porque me encontré en el espacio de reflexiones sobre el lenguaje, sobre el conocimiento y sobre lo social, desde el estudio de la fenomenología de la percepción como un fenómeno biológico. No llegué a lo que voy a decir primariamente interesado o inmerso en el estudio de lo social o del lenguaje, sino que he llegado allí secundariamente, desde la biología. Esto implica que he aceptado, como problemas legítimos para mi consideración como biólogo, temas y preguntas que para otros efectos podría decirse que no me pertenecen. Sí, podría haber dicho que las problemáticas de lo social y de lo ético no me pertenecen. Podría haber dicho que soy un científico centrado en el estudio del fenómeno de la percepción como fenómeno propio del sistema nervioso, y que esos otros problemas, en realidad, no me tocan porque pertenecen a otro campo profesional. Sin embargo, no lo digo, porque no es así. Estas problemáticas me conciernen, y esto por varias razones. Me conciernen porque soy chileno y pertenezco a una cultura en la que aprendí, ya que en mis tiempos de estudiante, que la reflexión acerca de lo social es parte de la vida cotidiana. Me conciernen, también, por haber sido estudiante de medicina y haber desde allí echo de lo humano el campo de mi atención e interés biológico. Es, pues, desde este trasfondo de intereses que me he movido en mis reflexiones, tanto en el campo estrictamente profesional de la neuro – fisiología, como en los campos que, derivados de aquél, tienen que ver con el lenguaje, con lo social y, en último término, con lo ético.

2.1 El conocimiento y el lenguaje.

Ahora quiero decir a ustedes, desde mi mirada de biólogo, qué ocurre necesaria e inevitablemente con ciertos fenómenos de nuestra vida de convivencia por el solo hecho de que somos seres vivos. Al hacerlo, haré dos tipos de consideraciones: por un lado, haré *ciertas reflexiones que voy a llamar epistemológicas*, porque son la consecuencia de hacerse una pregunta por la validez de su conocer; y, por otro lado haré *reflexiones que voy a llamar más estrictamente biológicas*, porque tienen que ver con nuestro operar como seres vivos.

Las reflexiones epistemológicas surgen de plantearse la pregunta *¿cómo es que conocemos?* Esta pregunta puede plantearse sin comprometerse verdaderamente a aceptar que el fenómeno del conocer es un fenómeno biológico. Así, uno puede decir que es interesante saber cómo conocemos y soslayar la pregunta diciendo que los filósofos la resolverán; o uno puede decir que es obvio que tenemos la capacidad de conocer, de modo que en verdad no tenemos que hacernos la pregunta.

Sin embargo, si uno se plantea la pregunta, no puede dejar de notar que los seres humanos somos lo que somos en él serlo, es decir somos conocedores u observadores en el observar y que al ser lo que somos, lo somos en el lenguaje. Es decir, no podemos dejar de notar que los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede. Por ejemplo, haciendo reflexiones sobre lo que nos pasa en Chile en estos momentos, ¿qué vemos que ocurre?, ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo actuaremos? O, haciendo reflexiones sobre nosotros aquí, ahora, en esta sala; podemos preguntarnos, ¿qué está pasando en esta conferencia?, ¿de qué está hablando esta persona? Más aún, si nos planteamos la pregunta por nuestro conocer se nos hace aparente que estamos inmersos en un vivir que nos sucede en el lenguaje, en la

experiencia de ser observadores en lenguaje. E insisto en esto último, porque *si no estamos en lenguaje no hay reflexión*, no hay discurso, no decimos nada, simplemente somos sin serlo hasta que reflexionamos sobre el ser.

¿Hay cosas que hacemos fuera del lenguaje?, Por supuesto: la digestión, por ejemplo. Comemos y la digestión se hace. Nos pasa que hay digestión y que no tenemos que pensar para que haya digestión, y cuando pensamos o reflexionamos acerca de ella nos pasan otras cosas que son distintas de la digestión (y que puede incluso nos indigestemos), porque, de hecho, la digestión surge al distinguirla. Si no traemos consigo la digestión, al distinguirla en el lenguaje, no hay digestión.

El que nos encontremos en el lenguaje también nos pasa. Cuando reflexionamos acerca del lenguaje, ya estamos en él. En estas circunstancias hay dos actitudes posibles frente al conocer: o uno se acepta su capacidad de conocer como una condición dada o se pregunta cómo es que uno conoce. Ahora bien, cuando uno se pregunta cómo ocurre algo, lo que uno quiere escuchar es una respuesta explicativa que, como tal, debe separar la explicación de la experiencia por explicar en la proposición de un proceso que, como resultado de su operar, da origen a lo que se quiere explicar.

2.2 El explicar y la experiencia.

Frecuentemente, en nuestra descripción de lo que nos sucede juntamos el explicar con la experiencia que queremos explicar. Por ejemplo, si viajamos en automóvil y miramos por el espejo retrovisor y no vemos ningún vehículo detrás de nosotros, nos sorprendemos cuando de pronto otro automóvil nos adelanta y decimos: “¡Ah, venía muy rápido!” La experiencia es que ese automóvil aparece, y aparece de la nada: uno se encuentra con que es adelantado por otro automóvil, y al decir “venía muy rápido” está juntando la explicación “debido a su rapidez no lo vi acercarse”, con la experiencia, “apareció un automóvil”.

Voy a hacer un diagrama al que me referiré en la discusión que sigue:

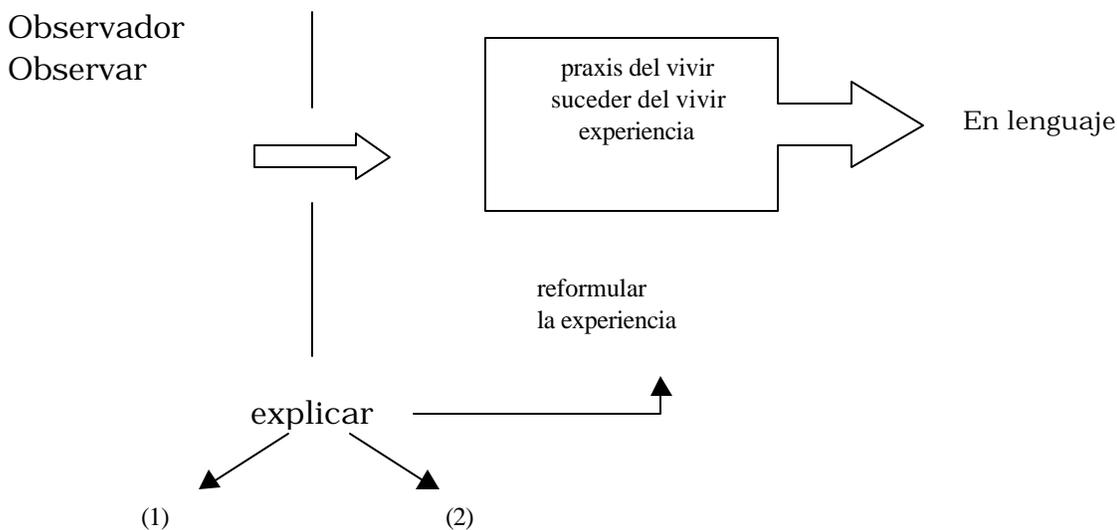


FIG.1

Atendamos a la separación de la experiencia que quiero explicar. Aquí hay dos situaciones a las cuales me voy a referir. En una (1), uno desestima la pregunta que pide explicar el origen de las propiedades del observador; en la otra (2), uno la acepta. ¿Cuándo la desestimamos? Cuando asumimos que nuestras capacidades cognoscitivas son propiedades constitutivas de nuestro ser humano. Si digo por ejemplo: “allí sobre la mesa hay un cenicero” y alguien me pregunta: “¿cómo sabes que hay un cenicero?”, Y yo contesto, “yo lo veo, está ahí”, estoy hablando como si yo tuviese la capacidad de ver como una propiedad intrínseca mía que no se cuestiona. En la vida cotidiana funcionamos así y, en verdad, es cómodo hacerlo.

El problema surge sólo y exclusivamente cuando por motivos especiales, no corrientes del vivir cotidiano, uno se hace ciertas preguntas reflexivas como, por ejemplo, ¿cómo funciona el

sistema nervioso?, ¿cómo surge el lenguaje en la historia de los seres vivos?, ¿qué es esto de la comunicación?, ¿qué es esto de la conciencia?, ¿cómo es esto de tener conciencia?.

Si yo acepto, de partida, que tengo conciencia, o que tengo la capacidad de conocer, no tengo pregunta. Si aceptamos que tenemos la habilidad de hacer referencia al cenicero mediante la habilidad de conocer y hablar, el lenguaje nos aparece como un sistema simbólico que nos permite comunicarnos sobre los objetos que nos rodean, como si estos fuesen entes que, como el cenicero, existen con independencia de nosotros. Pero cuando queremos explicar lo que ocurre en el ser vivo, cuando quiero entender lo que pasa cuando un chimpancé es incorporado en la vida cotidiana humana en la convivencia con él mediante el sistema de signos usado por sordomudos, entonces hacemos preguntas como: ¿qué es lo que pasa en esta relación con el chimpancé que es como hablar?, ¿qué es esto de aprender símbolos?, ¿cómo ocurre que tal cosa ocurre? Si aceptamos estas preguntas, vemos que debemos proponer una explicación de los fenómenos del conocer y del lenguaje como fenómenos que nos involucran en nuestro ser seres vivos, porque si alteramos nuestra biología se alteran nuestro conocer y nuestro lenguaje.

Pero antes de continuar quiero decir algo sobre el explicar y la explicación. Explicar es siempre proponer una reformulación de la experiencia por aplicar en una forma que resulta aceptable para el observador. Si ustedes preguntan: “¿qué es el rayo?”, Respondemos citando a Franklin: “es una chispa eléctrica que salta entre las nubes y la tierra cuando las nubes se han cargado electrostáticamente como resultado de su fricción con el aire”. Eso es una reformulación de la experiencia de los destellos de luz que uno ve en un día de tormenta y que llamamos rayos. Lo que estoy diciendo es que en el momento en que una reformulación de la experiencia, esa reformulación de la experiencia se constituye en explicación para el que la acepta. En otras palabras, el que escucha es el que constituye a una reformulación de la experiencia como *explicación* al aceptarla como tal. Cuando el niño le pregunta a la mamá: “¿cómo es que estoy aquí?”, Y ésta le responde: “hijito, a usted lo traje la cigüeña”, y el niño dice: “gracias mamá” u otra cosa por el estilo, en ese momento esa reformulación de la experiencia se constituye en explicación del estar aquí del niño.

Cuando proponemos una explicación de un fenómeno y otro nos dice: “tú estás equivocado”, lo que en el fondo el otro nos dice es: *yo no acepto esa reformulación de la experiencia como la reformulación de la experiencia que yo quiero oír*. Ocurre, sin embargo, que la manera como uno escucha una proposición explicativa determina que uno acepte o no tal proposición como una explicación. O, en otras palabras, es el criterio que uno usa para aceptar o rechazar una proposición explicativa el que determina que esa proposición explicativa sea o no una explicación.

Ninguna proposición explicativa es una explicación en sí; la explicación la constituye la aceptación del observador, y al observador, en general, le pasará que acepta o rechaza de manera inconsciente. Cuando el niño escucha: “hijito, a usted lo traje la cigüeña” y el niño se va feliz, el niño no ha hecho la reflexión “lo que dice mamá satisface mis expectativas o mi criterio de validación”, pero ha operado de esa manera, ha aceptado esa reformulación como una reformulación de su estar allí. Cuando pasados algunos días el niño viene y dice: “mamá, yo no creo lo de la cigüeña, porque, Juanito, el vecino, va a tener un hermanito y dice que lo está haciendo su mamá. Yo le pregunté a su mamá y ella me mostró su guatita donde dice que está creciendo la guagüita”. Cuando esto pasa, la proposición: “hijito, a usted lo traje la cigüeña” deja de ser una explicación, porque deja de ser una proposición aceptada como una reformulación de la experiencia de estar aquí del niño. Cuando eso pasa, la mamá contesta: “hijito, usted ya está grande, ahora le puedo decir que a los niños realmente los hace la mamá” y le cuenta el cuento de la abejita y la flor, y todo lo demás, con lo que el niño se va feliz. Esta nueva reformulación de la experiencia, al ser aceptada por el niño, pasa a ser una explicación.

2.3 La objetividad entre y sin paréntesis.

Sin embargo, lo que estoy diciendo no es “cosa de niños”, es cosa seria.

Volvamos a la figura 1.

Quiero separar, entonces, estas dos actitudes respecto de la pregunta sobre el observador y su capacidad de conocer, y que son, también, dos caminos de reflexión, y les voy a mostrar, al mismo tiempo, que son a la vez *dos caminos de relaciones humanas*. Si no nos hacemos la pregunta por el origen de las capacidades del observador, nos conducimos, de hecho, como si tuviésemos la capacidad de hacer referencia a entes independientes de nosotros, a verdades cuya validez es independiente de nosotros, porque no depende de lo que nosotros hacemos. Yo llamo a

ese camino explicativo, que afirma explícita o implícitamente nuestras capacidades cognoscitivas como constitutivas de nuestro ser, *el camino de la objetividad sin paréntesis*.

Escuchar una respuesta explicativa cuando uno no asume la pregunta por el origen de las habilidades del observador, equivale a escuchar esperando oír una referencia a una realidad independiente de uno para aceptar como explicación la reformulación presentada como respuesta a una pregunta que pide una explicación. La respuesta puede implicar referencia a la materia, a la energía, a la conciencia, a Dios, a una revelación, a lo que uno quiere, como referencia a algo independiente de lo que el observador hace y que constituye implícita o explícitamente el fundamento del criterio que uno usa para aceptar esa reformulación de la experiencia como reformulación de la experiencia, y por lo tanto, como explicación de ella.

Los chilenos, pertenecemos a una cultura en la que corrientemente, cuando pedimos a un interlocutor los datos que prueban lo que dice, le estamos pidiendo una referencia a algo independiente de él o de ella como criterio de validación que nos permitirá aceptarlo. Este proceder propio de nuestra cultura involucra el supuesto implícito de que poseemos, al menos en principio, la habilidad o capacidad necesaria para hacer tal referencia. En nuestra cultura, tal habilidad, en general, no se pone en duda. Pero, cuando uno acepta preguntándose por el origen de las habilidades del observador, lo que de hecho uno acepta es preguntarse: ¿cómo es que puedo como observador hacer las afirmaciones que hago?, ¿cómo es que puedo hacer observaciones?, ¿cómo es que puedo darme cuenta, si me doy cuenta, de lo que realmente es y también equivocarme? ¿cómo opera mi operar como observador? Más aún, al aceptar estas preguntas, la biología adquiere presencia, porque al admitir la explicabilidad de las capacidades cognitivas del observador uno no puede escapar a reconocer que *cuando se altera la biología se altera la capacidad cognoscitiva* (— ¡Sabes que el presidente, desgraciadamente, tuvo un derrame cerebral y no sabemos si podrá seguir gobernando! —¿Por qué?, — ¡Bueno, por su cerebro! — ¡Ah!, ¿entonces su capacidad de gobernar, su capacidad cognoscitiva depende del cerebro? — ¡Parece que sí!).

Veamos esto considerando lo que connotamos en castellano con las palabras *mentira* y *error*.

Noten ustedes que las palabras *mentira* y *error* hacen referencia al estado de conocimiento que una persona tiene sobre sus circunstancias y su acción *en el momento* en que hace aquello que llama *mentira* o *error*. Cuando yo le digo a alguien: ¡tú mientes! Lo que le estoy expresando es: en el momento en que tú afirmas lo que dices, tú sabes aquellos no es válido. Cuando yo digo: “discúlpame, en realidad mentí”, estoy diciendo: en el momento en que afirmé lo que dije sabía que no era cierto.

La palabra *error* hace alusión a una cosa muy distinta. Cuando digo: “Cometí un error” (error o equivocación), lo que estoy diciendo es que en el momento en que hice la afirmación a que me refiero, al decir que cometí un error, aceptaba honestamente que ella era válida; pero *ahora* sé que no era así. La *equivocación*, el *error* son siempre a *posteriori*. Uno se equivoca siempre después de la experiencia que uno dice que fue una equivocación, porque la equivocación o error es una experiencia desvalorizada con referencia a otra experiencia que se considera indudablemente válida.

¿Cómo nos equivocamos, si de hecho tenemos capacidad e acceder a una realidad independiente de nosotros en la observación o en la reflexión?, ¿cómo se da el error?, ¿cómo surge la equivocación? Hay, por ejemplo, situaciones en las cuales uno saluda a alguien: “¡Hola, Juan!” Y luego dice: “Perdón me equivoqué. No era Juan, tuve una ilusión”. Lo interesante de tal situación es que cuando uno saluda a Juan la experiencia de uno al decir ¡Hola, Juan! Es la de encontrarse con Juan. De hecho uno tiene toda la dinámica fisiológica de encontrarse con Juan, y tiene reacciones de felicidad o enojo dependiendo de su relación con Juan en el momento de tener la experiencia de su presencia, cualquiera que sea el veredicto a *posteriori* sobre si el Juan encontrado fue ilusión o real. Las *ilusiones*, los *errores*, las *equivocaciones*, son siempre a *posteriori*.

Consideremos otra situación: la pesca de truchas, por ejemplo. Uno prepara el anzuelo, las botas, la caña; llega al lago o al río y tira el anzuelo, que pasa apenas rozando el agua. Si uno hace todo esto bien, la trucha salta y después de morder el anzuelo dice: “era un anzuelo”. Lo notable es que el anzuelo aparece sólo después de morderlo. En otras palabras, el anzuelo es anzuelo sólo a *posteriori*. La trucha no puede distinguir entre ilusión y percepción y al saltar y morder el anzuelo ella salta a capturar un insecto. Nosotros no podemos distinguir en la experiencia entre ilusión y percepción. *Ilusión y error son calificativos que desvalorizan una experiencia a posteriori* con referencia a otra experiencia que se acepta como válida: Uno no se equivoca cuando se equivoca.

Pero, si en la experiencia no podemos distinguir ilusión y percepción, verdad o error, ¿en qué consiste, entonces, el fenómeno que connotamos cuando hablamos de conocer?.

Si queremos entender el fenómeno del conocimiento, si queremos entender el sistema nervioso, si queremos entender el lenguaje, si queremos entender lo que pasa en la convivencia, tenemos que hacernos cargo de este curioso fenómeno: *Los seres humanos, los seres vivos en general, no podemos distinguir en la experiencia entre lo que llamamos ilusión y percepción* como afirmaciones cognitivas sobre la realidad.

No digo que en la dinámica social no hablemos de ilusión y percepción, de error y verdad o de mentira y verdad de una manera coherente con nuestro vivir.

No estoy desvalorizando esa distinción como distinción que tiene sentido en la convivencia. Lo que quiero decir es que para comprender ciertos fenómenos tenemos que entender lo que pasa cuando hacemos esas distinciones. Los seres humanos configuramos el mundo que vivimos al vivir, y cabe preguntarse cómo lo configuramos y cómo vivimos en él si constitutivamente como seres vivos no podemos hacer la distinción que decimos corrientemente que hacemos entre ilusión y percepción.

Una de las primeras preguntas que nos surge en estas circunstancias es: ¿podemos seguir defendiendo la validez de nuestras afirmaciones cognoscitivas bajo el pretexto de que ellas son válidas porque se refieren a una realidad independiente de nosotros, si para poder afirmar que tenemos acceso a esa realidad independiente deberíamos poder distinguir en la experiencia entre ilusión y percepción? Es verdad que hemos vivido hasta ahora sin hacer esta reflexión y sin revisar el fundamento de nuestras capacidades cognoscitivas, y que podemos seguir viviendo así. Pero, si hacemos la reflexión podemos acceder a profundizar nuestro entendimiento de la dinámica de las relaciones humanas, sociales y no sociales, y descubrir ciertos aspectos de ellas que no debemos desdeñar si queremos ser responsables en lo que hacemos en la convivencia con otros seres humanos y con la naturaleza que nos sostiene y nutre.

Esta conciencia de no poder distinguir entre ilusión y percepción, yo la señalo invitando a poner *la objetividad entre paréntesis* en el proceso de explicar. No quiero decir con esto que no existen objetos, o que no puedo especificar un cierto dominio de referencia que trato como existiendo independiente de mí. Lo que quiero decir con poner la objetividad entre paréntesis, es que me doy cuenta de que no puedo pretender que tengo la capacidad de hacer referencia a una realidad independiente de mí, y que me hago cargo de ello en el intento de entender lo que pasa con los fenómenos del conocimiento, del lenguaje y sociales, no usando referencia alguna a una realidad independiente del observador para validar mi explicar. En la figura 2, que es una ampliación de la figura 1, están indicados los dos caminos explicativos que surgen según que uno acepte o no la pregunta por el origen de las habilidades cognoscitivas y aceptarlas como propiedades constitutivas suyas, el observador actúa como si lo distinguido preexistiese a su distinción en el supuesto implícito de que puede hacer referencia a tal existencia para validar su explicar. A este camino explicativo lo llamo explicativo de la *objetividad sin paréntesis*.

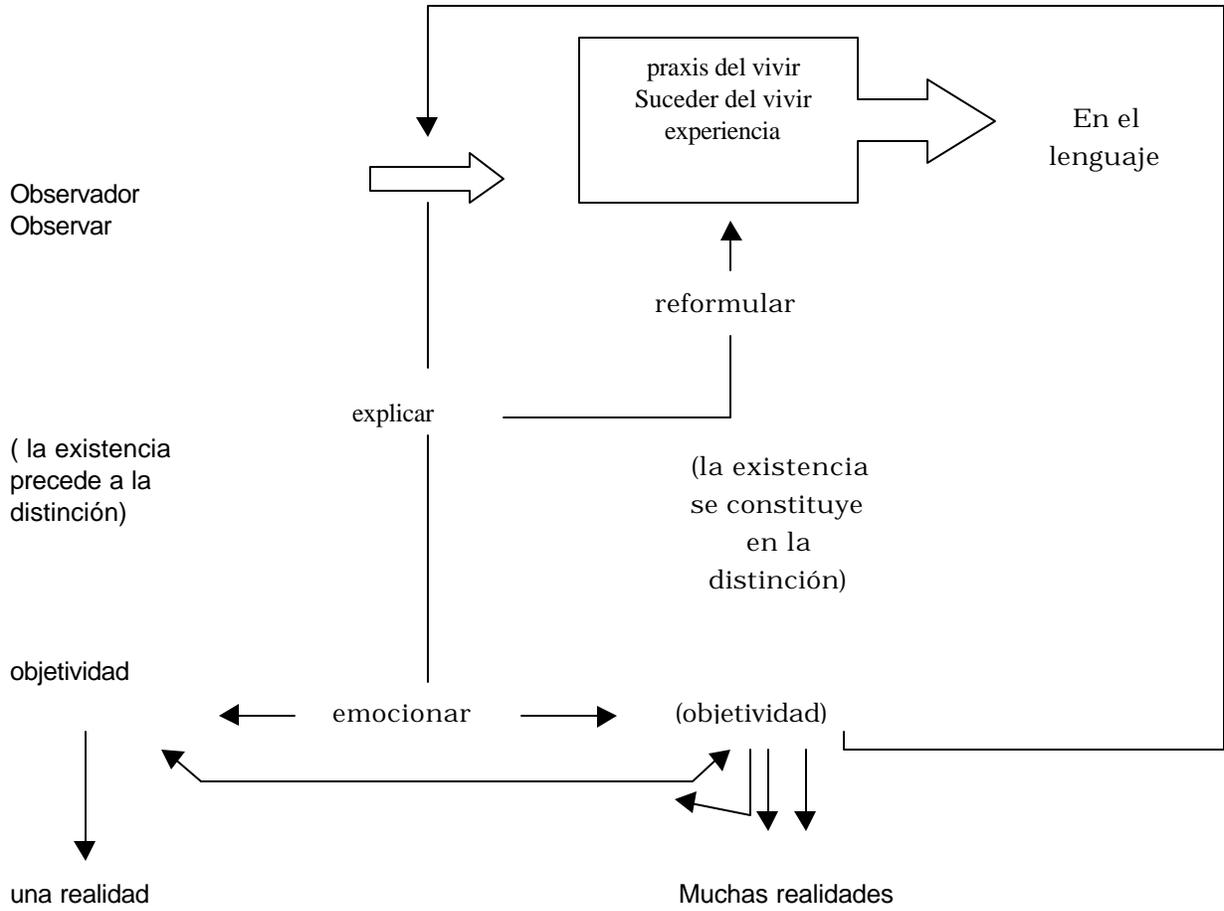


FIG.2

En otras palabras, en el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis actuamos como si lo que decimos fuese válido en función de su referencia a algo que es independiente de nosotros. Así decimos: “lo que estoy diciendo es válido porque es objetivo, no porque sea yo quien lo dice: es la realidad, son los datos, son las mediciones, no yo, de que lo que yo digo sea válido, y si digo que tú estás equivocado, sino la realidad”. En suma, en este camino explicativo operamos aceptando que, en último término, existe una realidad trascendente que valida nuestro conocer y explicar, y que la universidad del conocimiento se funda en tal objetividad.

En el otro camino explicativo, el que yo denomino de la objetividad entre paréntesis, como ya lo dije, al aceptar la pregunta por el origen de nuestra capacidad de observar, la biología adquiere presencia. Es decir, al preguntarnos por el origen de las capacidades cognoscitivas del observador no podemos dejar de ver que éstas se alteran o desaparecen al alterarse nuestra biología, y que no podemos desdeñar más nuestra condición de seres que en la experiencia no pueden distinguir entre ilusión y percepción. Además, al darnos cuenta de esto, nos damos cuenta, también, de que cuando escuchamos una proposición explicativa o una reformulación de la experiencia y la aceptamos como explicación, lo que aceptamos no es una referencia a algo independiente de nosotros, sino que es una reformulación de la experiencia con elementos de la experiencia que satisface a algún criterio de coherencia que nosotros mismos proponemos explícita o implícitamente. En otras palabras, nos damos cuenta también, de que depende de nosotros el aceptar o no una cierta reformulación de la experiencia por explicar como explicación de ella, según un criterio de aceptación que nosotros tenemos en nuestro escuchar, y, por lo tanto, que la validez de las explicaciones que aceptamos se configura en nuestra aceptación y no de manera independiente de ella.

Interesante, ¿verdad? En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis decimos que cierta explicación, en un tema de física, por ejemplo, es en principio aceptable si hace referencia a la materia o a la energía tratándolas como entidades objetivas independientes del observador y señalables en una medición instrumental. Sin embargo, al hacer esto, tratamos al instrumento como una ampliación de la capacidad del observador de hacer referencia, aunque sólo sea de manera indirecta o incompleta, a la realidad que existe con independencia de él o de ella.

En este camino explicativo, decimos que somos objetivos porque decimos que lo que decimos es válido con independencia de nosotros. Al mismo tiempo, en este camino explicativo toda verdad objetiva es universal; es decir, válida para cualquier observador, porque es independiente de lo que éste hace.

En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis decimos que una cierta explicación, en un tema de física por ejemplo, es válida porque satisface el criterio de validación que constituye a la física como un dominio explicativo de la experiencia con elementos de la experiencia. En este camino explicativo la materia y la energía son explicaciones de la experiencia, y se usan como tales en la formulación de otras explicaciones de la experiencia, en la explicación de la experiencia con elementos de la experiencia que constituye a la física. En este camino explicativo es aparente que hay muchos dominios explicativos, y que cada uno de ellos es un dominio de objetos constituidos como explicaciones de la experiencia y, por lo tanto, un dominio de la realidad.

Finalmente, desde este camino explicativo es posible darse cuenta de que la noción de realidad, tanto en uno como en el otro camino explicativo es, de hecho, una proposición explicativa.

2.4 Objetividad y relaciones humanas.

En la vida cotidiana, consciente o inconscientemente, nos movemos en los dos caminos explicativos mencionados. En el momento en que uno se junta con personas que pertenecen al dominio de aceptación mutua en que uno se mueve, como cuando uno se reúne con sus amigos, uno opera en la objetividad entre paréntesis. Esto es así porque en estos casos no importa lo que los otros opinen o piensen, o los intereses que tengan, o si se mueven en dominios de coherencias de acción diferentes a los de uno, uno los acepta sin duda alguna. En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis no hay verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos. En este camino explicativo hay muchos dominios distintos de realidad como distintos dominios explicativos de la experiencia fundados en distintas coherencias operacionales y como tales, todos son legítimos en su origen, aunque no iguales en su contenido, y no igualmente deseables para vivirlos.

En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis el que a uno le guste la física y al otro la biología, o el que uno sea cristiano y el otro musulmán, no crea una dinámica de negación en

la convivencia, porque no importa que el otro no sea como uno. “Yo soy católico, ¿y tú? ¿Musulmán? ¡Ah, qué agradable, vamos a tomar un café!” Que yo sea católico no excluye al otro y que otro sea musulmán, no me excluye a mí. Si no me gusta la religión musulmana es cosa mía, y si la niego lo hago responsablemente, porque a mí no me gusta, no porque tal religión musulmana esté equivocada, como haría en el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis.

En efecto, cuando uno está en el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis las relaciones humanas no ocurren en la aceptación mutua. Si en este camino explicativo digo, por ejemplo: “soy católico”, implícito que tengo acceso al Dios verdadero, y que el otro, que no es católico está equivocado. A su vez este otro puede decir: “soy musulmán”, y con ello implica que tiene acceso al Dios verdadero, y que el otro, yo en este caso, está equivocado, y lo está de una manera trascendente que lo niega. En este camino explicativo uno dice que el conocimiento da poder y legitima la acción, aunque ésta sea la negación del otro.

De hecho, en este camino explicativo el que está equivocado se niega a sí mismo, y todo acto de negación de otro desde la legitimidad del conocimiento, es justo. Esto es lo que ocurre en las guerras religiosas de Irlanda del Norte y en el Líbano. En cierta manera es también lo que pasa, aunque no necesariamente en israelitas y palestinos. Cada vez que uno el espacio religioso, entre israelitas y palestinos. Cada vez que uno adopta la postura de tener un acceso privilegiado a una realidad independiente, como ocurre constitutivamente en el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, el que no está con uno está en contra de uno.

Ustedes saben que no les estoy diciendo no es nada nuevo. Lo que estoy agregando son dos afirmaciones: una, que el darse o no cuenta de esto tiene que ver con que uno quiera o no explicar las capacidades cognoscitivas del observador; la otra, que en la vida cotidiana nos movemos, sin darnos cuenta de ello, en un dominio u otro según aceptemos o no, la legitimidad del mundo del otro. En el momento en que aceptamos la legitimidad del mundo del otro, el que éste sea musulmán, católico, protestante o lo que fuere, no es objetable en un sentido trascendente y si lo objetamos, lo hacemos haciéndonos responsables de nuestra objeción en el entendido de que ella se justifica sólo en nuestros deseos. En el momento en que pretendemos tener acceso a la realidad objetiva, nos apropiamos de la verdad, no aceptamos la legitimidad del mundo del otro y lo negamos de manera irresponsable, sin hacemos cargo de nuestras emociones. A lo más, admitimos temporalmente la presencia del otro tolerando su error.

La tolerancia es una negación postergada - Tolerar es decir que el otro está equivocado, dejándole estar por un tiempo. El diagrama que les he planteado hasta ahora en la Fig.2 como una reflexión epistemológica sobre el explicar, resulta ser también un diagrama de las relaciones humanas desde nuestra dinámica emocional al revelamos cómo nuestro explicar tiene que ver con la manera de encontramos con el otro. Si me encuentro con el otro desde una posición en la que pretendo tener un acceso privilegiado a la realidad, el otro debe hacer lo que yo digo o está en contra mía. En cambio, si me encuentro con el otro, consciente de que no tengo ni puedo tener acceso a una realidad trascendente independiente de mi observar, el otro es tan legítimo como yo, y su realidad es tan legítima como la mía, aunque no me guste y me parezca amenazante para mi existencia y la de mis hijos. Más aún, puedo decidir actuar en contra de ese otro y la realidad que configura con su vivir, pero lo haré bajo mi responsabilidad y deseo, no porque él o ella estén equivocados.

En otras palabras: desde el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis en la negación del otro soy siempre irresponsable, pues es "la realidad" la que lo niega, no yo; en el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis nadie está intrínsecamente equivocado por operar en un dominio de realidad distinto del que yo prefiero. Si otro ser humano opera en un dominio de realidad que a mí no me gusta, puedo oponerme a él o ella; incluso puedo actuar para destruirlo o destruirla, pero lo haré no porque el mundo que él o ella traen consigo esté equivocado en un sentido absoluto o trascendente, sino porque ese mundo no me gusta.

En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis, la negación del otro y del mundo que trae consigo, con su vivir, no se puede justificar con referencia a una realidad o verdad trascendente, sólo se puede justificar desde las preferencias del que niega. Por esto, toda negación del otro en el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis es una negación responsable.

2.5 Racionalidad y emociones

Me opongo a cualquier gobierno totalitario no porque esté equivocado, sino porque trae consigo un mundo que no acepto. Esto es completamente distinto a decir que me opongo a un gobierno totalitario porque está intrínsecamente equivocado. Para poder decir que algo o alguien está equivocado, tendría que poder afirmar lo verdadero, y para que mi afirmación de lo verdadero fuese objetiva y, por lo tanto, fundada en una realidad independiente de mí, tendría que poder conocer esa realidad. En suma, si digo: "me opongo a este gobierno porque está equivocado", afirmo que tengo el privilegio de tener acceso a la realidad que los miembros del gobierno no tienen. Pero, ¿con qué fundamento podría decir esto? y ¿qué pasa si los miembros del gobierno argumentan de la misma manera y dicen que el que está equivocado soy yo?

Noten ustedes que todos los sistemas racionales se fundan en premisas fundamentales aceptadas a priori. ¡Todos! En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, uno funciona como si la razón permitiese al menos un acceso aproximado a una realidad trascendente. Pero la razón se altera si le damos un mazazo en la cabeza al razonador. Si la biología se altera, se altera el razonar; más aún, si cambiamos de dominio emocional, cambia nuestro razonar. La razón se funda siempre en premisas aceptadas a priori. La aceptación a priori de las premisas que constituyen un dominio racional pertenece al dominio de la emoción y no al dominio de la razón, pero no siempre nos damos cuenta de ello. De ahí que cuando nos encontramos en una conversación supuestamente racional, se produzcan dos tipos de discrepancias que se diferencian por las clases de emociones que surgen en ellas, pero que usualmente no distinguimos porque nos parecen distintos modos de reaccionar ante un error lógico. Estas son:

a) discrepancias lógicas, que efectivamente surgen cuando uno de los participantes en la conversación comete un error en la aplicación de las coherencias operacionales que definen al dominio racional en que ésta se da; y

b) discrepancias ideológicas, que surgen cuando los participantes en la conversación arguyen desde distintos dominios racionales como si estuviesen en el mismo.

Lo usual es que en ambos casos digamos que el otro comete un error lógico, pero mientras una se resuelve fácilmente, la otra no. En efecto, la discrepancia lógica la vivimos como intrascendente y sin gran dificultad en el reconocimiento del error. Así, si al afirmar yo que $2 \times 2 = 5$, mi interlocutor me muestra que debido a la constitución de la multiplicación como una suma $2 \times 2 = (1 + 1) + (1 + 1) = 4$, fácilmente acepto mi error en la aplicación de las coherencias operacionales que definen a la multiplicación, y me disculpo. A lo más uno se pone colorado, un poquito afectado en su vanidad. Las discrepancias ideológicas, en cambio, las vivimos como diferencias trascendentes, no reconocemos error lógico, y acusamos al otro de ceguera o testarudez. Tratamos a estas discrepancias como si surgieran de errores lógicos, pero las vivimos como amenazas a nuestra existencia al no ver que lo que ocurre es que estamos en dominios racionales distintos, y que nuestras diferencias se deben a que partimos de premisas a priori distintas, y no a que uno u otro ha cometido un error en la aplicación de ellas.

Las premisas fundamentales de todo sistema racional son no racionales, son nociones, relaciones, distinciones, elementos, verdades, ... que aceptamos a priori porque nos gustan. En otras palabras, todo sistema racional se constituye como un constructo coherente a partir de la aplicación recurrente y recursiva de premisas fundamentales en el dominio operacional que esas premisas especifican, y de acuerdo a las regularidades operacionales que ellas implican. Es decir, todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Pertenece, sin embargo, a una cultura que da a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de nuestras emociones, un carácter arbitrario. Por esto, nos cuesta aceptar el fundamento emocional de lo racional y nos parece que tal cosa nos expone al caos de la sin razón donde cualquier cosa parece posible. Ocurre, sin embargo, que el vivir no ocurre en el caos, y que hay caos solamente cuando perdemos nuestra referencia emocional y no sabemos qué queremos hacer, porque nos encontramos recurrentemente en emociones contradictorias.

Más aún, es sólo desde el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis que podemos hacer esta reflexión y damos cuenta del fundamento emocional de todo sistema racional. Esto es así porque la operación de reflexión consiste en que pongamos en el espacio de las emociones los fundamentos de nuestras certidumbres exponiéndolos a nuestros deseos de manera que podamos retenerlos o desecharlos dándonos cuenta de ello.

2.6 La corporalidad

En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, que es el camino explicativo que seguimos cuando tratamos nuestro operar cognoscitivo como expresión de una propiedad constitutiva nuestra, nuestro cuerpo nos aparece como un instrumento de expresión de esa propiedad y también como una limitación en la expresión de ella. En este camino explicativo nos topamos con el cuerpo y decimos que éste nos impone limitaciones en la expresión de nuestro ser racional trascendente.

En el camino explicativo que seguimos al aceptar que nuestra capacidad de observar resulta de nuestra biología, y que llamo el camino de la *Objetividad entre paréntesis*, sucede exactamente al revés. Al seguir este camino explicativo nos damos cuenta de que nuestra corporalidad nos constituye, y que el cuerpo no nos limita sino que nos posibilita. En otras palabras, nos damos cuenta de que es a través de nuestra realización como seres vivos que somos seres conscientes que existen en el lenguaje.

Así nos damos cuenta, por ejemplo, de que en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis* existe una realidad objetiva que aceptamos poder señalar, y que usamos como referencia para validar nuestro explicar. Cualquier afirmación no validada en referencia a la realidad objetiva es un error o una ilusión, porque trata como real algo falso. Desde el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis*, la ilusión es expresión de una limitación o falla en el operar del observador.

En el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis*, la indistinguibilidad experiencial entre ilusión y percepción es una condición constitutiva del observador, no una limitación o falla de su operar. Por esto, al aceptar esta condición como una condición constitutiva, nos damos cuenta de que en este camino explicativo hay múltiples dominios de realidad, cada uno constituido como un dominio explicativo definido como un dominio particular de coherencias experienciales. Debido a su manera de constitución como dominios de coherencias experienciales, todos los dominios de realidad que surgen en el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis* son igualmente válidos, aunque distintos y no todos igualmente deseables para vivir. Al mismo tiempo una afirmación o explicación hecha en un dominio de realidad de este camino explicativo es absurda, falsa o ilusoria cuando es escuchada desde otro dominio de realidad.

Cuando un gobernante dice que otro gobierno fundado en una ideología política o económica distinta de la suya es el caos, tiene razón. Por supuesto que es el caos, ya que desde la perspectiva de las coherencias operacionales de un sistema ideológico, las coherencias operacionales de otro sistema ideológico constituyen un desorden total. Cualquier afirmación en un dominio de realidad escuchada desde otro dominio, es una ilusión. Al adoptar el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis*, la indistinguibilidad experiencial entre lo que llamamos ilusión y percepción, no es una limitación o falla que hay que negar o superar, sino que es una oportunidad que nos abre el camino a otra pregunta: ¿cómo serán los fenómenos de concordancia conductual en la convivencia si no podemos distinguir entre ilusión y percepción?

2.7 Las explicaciones científicas.

Antes de seguir adelante en ese campo, quiero decir un par de cosas acerca de la *ciencia* y la *tecnología* y quiero hacerlo porque vivimos una cultura que valora la ciencia y la tecnología. Soy científico y valoro la ciencia, pero quiero decir algo sobre la ciencia para que sepamos lo que valoramos y seamos responsables aceptando o no tal valoración. Usualmente hablamos de ciencia y tecnología como de dominios de explicaciones y de acciones que hacen referencia a una realidad útil. Permitiendo predecir y controlar la naturaleza.

En los años 1987 y 1988, con motivo de las inundaciones, escuchaba decir al ministro de Obras Públicas, que todo estaba bajo control, aunque el río Mapocho seguía desbordándose. ¿Por qué no decía, simplemente: estamos actuando en todos los puntos donde podemos actuar? Hablamos de control, mientras la vida cotidiana nos muestra que no controlamos nada. Bajo la idea de control somos ciegos a nuestra circunstancia, porque en ella buscamos la dominación que niega al otro o lo otro. Además en nuestra cultura occidental estamos lanzados en la idea de que tenemos que controlar la naturaleza, porque creemos que el conocimiento permite el control, pero de hecho no es así, el conocimiento no lleva al control. Si el conocimiento lleva a alguna parte, es al entendimiento, a la comprensión, y esto a una acción armónica y concertada con lo otro o el otro.

¿Qué hace la ciencia, entonces, si de hecho no nos permite el control? *La ciencia – y la validez de las explicaciones científicas- no se constituye ni se funda en la referencia a una realidad*

independiente que se pueda controlar, sino en la construcción de un mundo de acciones conmensurable con nuestro vivir.

Las explicaciones científicas tienen validez porque tienen que ver con las coherencias operacionales de la experiencia en el suceder del vivir del observador, y es allí donde tiene potencia la ciencia. Las explicaciones científicas son proposiciones generativas que se presentan en el contexto de la satisfacción del criterio de validación de las explicaciones científicas. El criterio de validación de las explicaciones científicas hace referencia exclusivamente a coherencias operacionales del observador en la configuración de un espacio de acciones en el que se tienen que satisfacer ciertas operaciones del observador en un ámbito experiencial. Veamos como ejemplo el famoso experimento de Benjamín Franklin con el volantín. Franklin quería explicar el rayo y si uno le hubiese preguntado qué quería explicar, él habría dicho: quiero explicar esa luz que se ve en los días de tormenta cuando uno está mirando el cielo o el horizonte y ve destellos de luz y, a veces, unas rayas luminosas que unen las nubes y la tierra.

Lo que explicamos es siempre una experiencia. Por esto, quien describe lo que va a explicar describe lo que uno tiene que hacer para tener la experiencia que quiere explicar.

Si digo que quiero explicar el rayo que se produce en un día de tormenta, lo que quiero explicar es mi experiencia de ver un rayo en un día de tormenta. Al proponer su explicación, Franklin dice: “creo que lo que pasa es que las nubes se carean electrostáticamente con la fricción del aire al ser arrastradas por el viento, y que al producirse por inducción una diferencia de potencial suficientemente grande entre las nubes y la tierra, salta una chispa entre ellas”. ¿Qué elementos usa Franklin para hacer tal proposición? Él usa elementos de su experiencia. Franklin ha estado en su casa jugando con maquinitas electrostáticas, con condensadores y chispas eléctricas, y usa dicha experiencia para su proposición. Si insisto en pedirle que me explique aún más, él me lleva a su casa y me muestra lo que allí hace: “ ¿Ves? - me dice-, si tú fricciones dos sustancias de distinta naturaleza, una se carga eléctricamente con respecto a la otra, y eso se puede ver con un instrumento en el cual hay dos láminas de oro que se separan al cargarse electrostáticamente las dos con la misma carga. En fin, toda mi explicación se funda en observaciones (prácticas experienciales) que yo he hecho en mi laboratorio o en mi casa”.

Después de señalar lo que quiere explicar. Franklin debiera decir: “si el mecanismo generativo que propongo es cierto, yo debiera poder cargar un condensador al poner un conductor que una las nubes y una de sus caras. Y esto lo puedo decir porque sé que cada vez que tengo un cuerpo cargado eléctricamente y pongo un conductor entre éste y una de las caras de un condensador mientras la otra cara está conectada a tierra, el condensador se carga”. Así hace Franklin otra experiencia (o experimento), ¿dónde?, En el espacio de sus experiencias. No importa que Franklin no pueda distinguir entre ilusión y percepción, porque lo que hace sólo tiene que ver con lo que le pasa a él.

Así, pues, Franklin eleva un volantín con un conductor conectado a un condensador, y al ver que éste se carga, dice: “ahí está la explicación científica del rayo; las nubes se cargan electrostáticamente con la fricción, se produce una diferencia potencial y salta una chispa entre ellas y la tierra”.

En esta serie de operaciones en su ámbito experiencial, Franklin ha satisfecho las cuatro condiciones en el espacio de experiencia del observador que constituyen el criterio de validación de las explicaciones científicas, y que serán válidas para todos aquellos que puedan realizarlas. Más aún, esto ha ocurrido sin que Franklin haya necesitado ninguna referencia a una realidad independiente de él, aunque en su época él lo haya hecho.

¿Qué ha ocurrido? Al considerar los experimentos de Franklin, vemos que todo ocurre en el campo de las coherencias operacionales del observador. Al mismo tiempo vemos que el problema en el explicar un fenómeno o experiencia nunca está en la experiencia, porque ésta se vive en el hacer en el momento en que se señala el hacer que la constituye. Lo que se hace, pasa. Nuestras discrepancias, nuestras discusiones, una vez señalada la experiencia que deseamos explicar, se refieren a las explicaciones: “¡Miren, hay niños que mueren de hambre!”, “¡Ah, qué horror!, Eso se explica porque...”, y el que habla presenta una proposición explicativa económica. Otro dice: “no, lo que ocurre es...”, y propone una explicación sociológica. Tenemos dos proposiciones explicativas distintas y nos peleamos. ¿Dónde? ¿De qué? ¿Nos peleamos frente a la experiencia de que los niños se mueren de hambre? ¡No!, A menos que fusionemos el fenómeno que deseamos explicar con la explicación que proponemos como cuando decimos: “Miren, hay niños que se mueren de hambre porque el gobierno no abre espacios de trabajo”. Pero si no hacemos tal fusión y aceptamos explicar cómo “los niños se mueren de hambre”, entramos a discutir la explicación, y si no

coincidimos, nos peleamos por ella y nos olvidamos de los niños. ¿Se dan cuenta? El problema está en la explicación. Por eso es importante saber en qué consisten las explicaciones.

Las explicaciones científicas no hacen referencia a realidades independientes del observador. De hecho, las explicaciones científicas no discriminan entre los dos caminos explicativos indicados en la Fig.2, como los caminos de la *objetividad sin y entre paréntesis*, y esto es así porque la diferencia entre estos dos caminos explicativos pertenece al ámbito del darse cuenta, al reflexionar sobre lo que este diagrama muestra; me doy cuenta de que cada vez que pretendo tener acceso a una realidad independiente hago una afirmación cognoscitiva en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis*, y al hacerlo, *hago una petición de obediencia*.

Noten ustedes que en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis*, cuando digo: “esto es así”, lo que estoy haciendo es decir al otro que si no está de acuerdo conmigo, está mal y que debe hacer lo que yo digo para estar bien y que si no lo hace, no me queda otro recurso que exigirle obediencia o negarlo tarde o temprano de una manera definitiva. También me doy cuenta, al reflexionar sobre este diagrama, de que en el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis* hay muchos dominios de realidad distintos, pero igualmente legítimos, aunque no igualmente deseables, cada uno constituido como un dominio de coherencias operacionales en la experiencia del observador.

Y también me doy cuenta de que en el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis* una afirmación cognoscitiva es una *invitación* al otro a entrar en un cierto dominio de coherencias operacionales, y de que el que la hace sabe que hay otras afirmaciones cognoscitivas igualmente legítimas en otros dominios de realidad que el otro puede preferir. En este camino explicativo, las discrepancias revelan que los que discrepan están en dominios de la realidad diferentes y que pueden juntarse o separarse como resultado de su discrepancia, según quieran o no permanecer juntos. Si no quieren estar juntos, la discrepancia resulta en su separación responsable, si quieren estar juntos, la discrepancia se convierte en una oportunidad para la creación de un nuevo dominio de realidad, también de manera responsable.

2.8 Lenguaje y acción.

Ahora diré algo sobre el lenguaje. Aunque corrientemente hablamos del lenguaje como de un sistema de signos o símbolos de comunicación, en el momento en que queremos entender el lenguaje como un fenómeno propio del ser vivo, o asociado al ser vivo en términos de símbolos, nos encontramos con que el problema está en comprender cómo surge el símbolo. Por ejemplo, si digo a mi perro: “ve a buscar aquello”, apuntando con mi mano y dedo hacia lo que quiero, lo corriente es que el perro se oriente hacia la mano y no hacia lo que apunto con ella. El apuntar requiere la asociación del gesto de apuntar con lo apuntado, ¿cómo se establece esa relación? El símbolo es un apuntar en algún dominio de objetos concretos o abstractos, y como tal, requiere la operación de acuerdo que constituye al apuntar como distinción de lo que apunta y que lo constituye como entidad que apunta. Tal acuerdo se da en el lenguaje. El símbolo no es primario y para operar con símbolos necesitamos estar ya en lenguaje.

¿En qué consiste el lenguaje?

Cuándo vemos a través de la ventana a dos personas sin oír lo que dicen, ¿qué tendríamos que observar para afirmar que están conversando? Yo digo que lo que tendríamos que observar es el curso que siguen sus interacciones, y que si las vemos en un fluir de interacciones recurrentes que nos aparecen como un fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que podemos señalar como un ponerse de acuerdo, entonces diríamos que están en el lenguaje. Veamos un ejemplo.

Si queremos tomar un taxi, hacemos un gesto con la mano que nos coordina con un automovilista que se detiene. Tal interacción es una coordinación conductual simple, y no es, vista como tal, nada más. Pero si después de hacer el gesto que coordina nuestra conducta con el automovilista en su detenerse hacemos otro que resulta en que éste da una vuelta y se detiene a nuestro lado orientado en la dirección contraria a la que seguía, hay una coordinación de coordinación de acción. Visto en conjunto, la primera interacción coordina el detenerse y llevar, y la segunda, la dirección del llevar. Tal secuencia de interacciones constituye un “lenguaje” mínimo. Un observador podría decir que hubo un acuerdo. A primera vista sólo ha ocurrido una secuencia de coordinaciones conductuales, pero se trata de una secuencia particular, porque la segunda coordinación de acciones coordina la primera, y simplemente se agrega a ella.

El lenguaje se constituye cuando se incorpora al vivir, como modo de vivir, este huir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella; es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales. Toda interacción implica un encuentro estructural entre los que interactúan. Y todo encuentro estructural resulta en el gatillado o desencadenamiento de un cambio estructural entre los participantes del encuentro.

El resultado de esto es que, cada vez que hay encuentros recurrentes, hay cambios estructurales que siguen un curso contingente al curso de éstos. Esto nos pasa en el vivir cotidiano, de tal modo que, aunque como seres vivos estamos en continuo cambio estructural espontáneo y reactivo, el curso que sigue nuestro cambio estructural espontáneo y reactivo se hace contingente a la historia de nuestras interacciones.

Tomemos el caso de un niño que está creciendo. Lo ponemos en este colegio y crece de una cierta manera aparente en ciertas habilidades que decimos adquiere; lo ponemos en otro y crece de otra manera, con otras habilidades. Hablamos de *aprender*, pero de hecho, lo que hacemos al poner a un niño en un colegio, es introducirlo en un cierto ámbito de interacciones en el cual el curso de cambios estructurales que se están produciendo en él o ella sea de todos modos éste y no aquél. De manera que todos sabemos que no da lo mismo vivir de una forma u otra. Ir a un colegio u otro. Y esto nos preocupa porque, decimos, los hábitos son difíciles de modificar. Además todos sabemos, aunque no siempre nos hacemos cargo de ello, que lo que está involucrado en el aprender es la transformación de nuestra corporalidad que sigue un curso u otro según nuestro modo de vivir. Hablamos de aprendizaje como de la captación de un mundo independiente en un operar abstracto que casi no toca nuestra corporalidad, pero sabemos que no es así. Sabemos que el aprender tiene que ver con los cambios estructurales que ocurren en nosotros de manera contingente a la historia de nuestras interacciones.

Es por la forma de moverse que se reconoce a un chileno o a un norteamericano. A mí me basta, si estoy en el extranjero, con mirar cómo se mueve o cómo se viste alguien para saber que es chileno. Y si lo oigo hablar, más fácil aún. ¿Por qué los chilenos nos parecemos? Nos parecemos porque en conjunto estamos inmersos en la misma historia de interacciones y el curso de cambio corporal se parece en todos nosotros en la medida que es contingente a esa historia. Las diferencias individuales en esta historia tienen que ver con las características iniciales de cada uno, y con las circunstancias particulares que se dan en esa historia común que nos constituye como chilenos.

Con el lenguaje pasa exactamente lo mismo. El niño aprende a hablar sin captar símbolos, transformándose en el espacio de convivencia configurado en sus interacciones con la madre, con el padre, y con los otros niños y adultos que forman su mundo. En este espacio de convivencia su cuerpo va cambiando como resultado de esa historia, y siguiendo un curso contingente a esa historia. Y el niño que no es expuesto a una historia humana y no vive transformado en ella, en el vivir en ella, no es humano.

Esto es y debe ser parte de nuestra preocupación cotidiana: los niños que crecen bajo una dictadura, crecen corporalmente de manera distinta de los niños que crecen en una democracia. En el fondo, es a eso a lo que hacemos referencia cuando decimos: “o tiene incorporado”.

Es por la corporización del modo de vivir que no es fácil cambiar si uno ya ha “vivido de una cierta manera”. La dificultad de los cambios de entendimiento, de pensamiento, de valores, es grande. Esto se debe a la inercia corporal y no a que el cuerpo sea un lastre o constituya una limitación: es nuestra posibilidad y condición de ser. Más aún, el vivir transcurre constitutivamente como una historia de cambios estructurales en la que se conserva la congruencia entre el ser vivo y el medio, y en la que, por ende, el medio cambia junto con el organismo que contiene (ver Fig.3).

En otras palabras, *organismo y medio* sé gatillan mutuamente cambios estructurales bajo los cuales permanecen recíprocamente congruentes, de modo que cada uno se desliza en el encuentro con el otro siguiendo las dimensiones en que conservan organización y adaptación, o el organismo muere. Finalmente, esto ocurre espontáneamente, sin ningún esfuerzo por parte de los participantes, como resultado del determinismo estructural en la dinámica sistémica que se constituye en el encuentro *organismo-medio*. En consecuencia, mientras estoy vivo y hasta que muera, me encuentro en interacciones recurrentes con el medio, bajo condiciones en las que el medio y yo cambiamos de manera congruente. ¿Es esto siempre cierto? ¡Sí, siempre! Haré una precisión. Si digo que entré a estudiar medicina por una puerta de la Universidad y que después de siete años salí a la vez por la misma y por una distinta, debo aclarar en qué sentido esa puerta es la misma y en qué sentido no lo es. No lo es en un sentido humano, porque fui tratado de manera distinta en el momento de entrar y en el momento de salir, pero si lo es, sí estoy

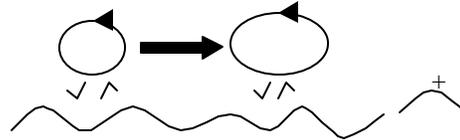


FIG.3

hablando en un sentido arquitectónico implicando que mi mirada no ha cambiado y que el edificio no ha sido demolido y reconstruido entretanto. Es decir, sólo si yo cambio cambia mi circunstancia, y mi circunstancia cambia sólo si yo cambio.

Organismo y medio van cambiando juntos de manera congruente durante toda la vida del organismo. A veces yo destaco esto haciendo referencia a un tío mío muy rico. Algunos de ustedes me habrán oído contar la historia de ese tío, pero, en fin, los “cuentos del tío” son tan chilenos que, ¿por qué no contar el cuento del tío propio? Mi tío es muy rico y está muy enfermo: se va a morir muy pronto y mi hermano y yo somos los únicos herederos. Él está con marcapasos, con respiración artificial, hay que conectarlo al riñón artificial tres veces por semana, hay que alimentarlo por vía intravenosa y está casi inconsciente todo el tiempo.

Por esto, hace algunas semanas visité a un juez para reclamar mi herencia, y le dije: “quiero mi herencia, mi tío se está muriendo”. El juez me contestó, haciendo honor a la justicia chilena: ¿dónde está el certificado de defunción?” “No lo tengo, le digo que se está muriendo, aunque aún está vivo”, contesté. “Entonces no puede reclamar la herencia”, me respondió el juez.

Mi tío está muy mal, y se va a morir, pero no está muerto. Mi tío está y estará vivo mientras esté vivo, con independencia de lo que yo piense sobre su bienestar. Más aún, como mi tío llegó vivo a la “Clínica Las Condes” en una maravillosa ambulancia con toda clase de instrumentos que le fueron siendo aplicados durante el viaje desde su casa a la clínica, mi tío se fue transformando junto con el medio y el medio se fue transformando con él en la conservación de su congruencia recíproca. Me quejo porque no lo puedo llevar a la playa, pero sé que si lo llevo se muere, porque lo saco del dominio de congruencia con el medio donde está vivo. No se escandalicen, éste es sólo un cuento del tío que muestra, en una situación cotidiana, que un ser vivo está vivo sólo mientras conserva su congruencia con el medio y que el vivir se da sólo mientras organismo y medio se transforman de manera bajo condiciones de conservación de la organización de lo vivo.

De todo esto resulta que *somos como somos en congruencia con nuestro medio y que nuestro medio es como es en congruencia con nosotros* y cuando esta congruencia se pierde, no somos. Esta dinámica constitutiva recíproca es válida para un organismo cualquiera que sea su medio, y en nuestro caso, los seres humanos, cualquiera que sea nuestra dinámica de convivencia. Si dos seres vivos se encuentran en interacciones recurrentes (véase Fig.4) hay una historia de cambio estructural congruente entre ellos, en la que el medio de A incluye B y C, el de B incluye a A y C, y el de C incluye a A y B. Este cambio congruente pasa de todos modos, querámoslo o no, y todos lo sabemos. Si consideramos ahora esta situación de convivencia entre A y B, en relación a lo dicho sobre el lenguaje como un fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales consensuales, en una historia de interacciones recurrentes, vemos, por una parte, que el lenguaje ocurre como parte del proceso de cambio estructural de A y B, contingente al curso de sus coordinaciones conductuales y, por otra parte, que éstas siguen un curso contingente a los cambios estructurales que tienen A y B en el curso de tales coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales consensuales.

En el encuentro de A y B, A no especifica lo que le pasa a B, y B lo que le pasa a A. Los seres vivos somos sistemas determinados por nuestra estructura. Nada externo a nosotros puede especificar lo que nos pasa. *Cada vez que hay un encuentro, lo que nos pasa depende de nosotros*. Esto lo sabemos. Cuando se invita al Alcalde a ver una construcción, sí no queremos que muera, en caso de caerle un ladrillo en la cabeza, le pedimos que se ponga un casco de acero. Y hacemos esto no porque sea el ladrillo el que mataría al Alcalde, sino porque sabemos que el cráneo del Alcalde tiene una estructura tal que su encuentro con el ladrillo que cae de gran altura gatilla en él un cambio estructural destructivo. En otras palabras. ¿depende del ladrillo la muerte del Alcalde? ¡No, depende de la cabeza del Alcalde! El encuentro con el ladrillo es una contingencia histórica. La prueba de que sabemos que esto es así está en que modificamos la cabeza del Alcalde con un casco, y no el ladrillo. Lo que acabo de decir jocosamente es una condición constitutiva de los seres

vivos. Incluso, en una conversación como ésta, cada uno escucha desde sí mismo y, constitutivamente, debido a su determinismo estructural, uno no puede sino escuchar desde sí mismo. Lo que yo digo es una perturbación que gatilla en cada uno de ustedes un cambio estructural determinado, no en lo que yo digo y, por lo tanto, no por mí que sólo soy la contingencia histórica en la cual ustedes se encuentran pensando lo que están pensando.

Cuando estamos en interacciones recurrentes en la convivencia, cambiamos de manera congruente con nuestra circunstancia, con el medio, y en un sentido estricto nada es azaroso, porque todo nos ocurre en un presente interconectado que se va generando continuamente como transformación del espacio de congruencias a que pertenecemos. Al mismo tiempo, nada de lo que hacemos o pensamos es trivial ni irrelevante, porque todo lo que hacemos tiene consecuencias en el dominio de cambios estructurales a que pertenecemos.

Si miramos con inocencia el encuentro de A y B, nos parece que A determina lo que le pasa a B, pero no es así. Más aún, a B le pasan cosas determinadas en B según su presente estructural, pero éste ha surgido de una historia de interacciones mucho más amplia que su espacio de encuentros con A. Lo mismo ocurre con A respecto de B, A y B se encuentran como entes independientes, pero se encuentran sólo en el espacio en que históricamente no lo son. Repitamos esto de otra manera.

Si meto en una cerradura una llave y abro una puerta, pareciera que la llave decidiera sobre el cambio que se produce en la cerradura. Pero no es así, pues si pierdo la llave debo usar la cerradura para hacer una llave que la abra. Es la cerradura la que determina si la llave es adecuada o no, no la llave. Bajo la mirada inocente pareciera que la llave abre la cerradura cuando cerradura y llave son congruentes, y normalmente cerradura y llave son congruentes por construcción.

En el caso de los seres humanos la congruencia conductual es por historia. Yo les hablo en castellano y ustedes me oyen en castellano o, más precisamente, en castellano-chileno. ¿Porqué?, Porque pertenecemos a una misma historia. Pero es interesante notar que ese pertenecer a la misma historia que se ve en la congruencia conductual de dos o más organismos en convivencia, es el resultado de una historia de cambios estructurales congruentes en un ámbito de interacciones recurrentes que, directa o indirectamente, han contribuido recursivamente a configurar los mismos cambios que surgen de esa historia.

También el lenguaje surge en la historia de los seres vivos en el ámbito de interacciones recurrentes en la recursión consensual de las coordinaciones conductuales. La espontaneidad y naturalidad con que surge el consenso en la convivencia es aparente en la convivencia con un animal doméstico, como un gato, por ejemplo. Cuando adoptamos un gato y vivimos con él un rato, un día, dos días, una semana, el espacio de coordinaciones conductuales inicial desde donde se constituye en la adopción, se agranda. Pronto, el gato sabe -decimos- dónde está la comida, entiende cuando lo invitamos a subir a la falda o a que duerma con nosotros en la cama.

En otras palabras, en la convivencia con el gato aparece todo un conjunto de conductas que ocurren en el presente como resultado de una historia de interacciones recurrentes, y que no habrían surgido sin tal historia. Pero para que eso pase, uno tiene que aceptar al gato como un legítimo otro en interacciones con uno, y el gato tiene que aceptarlo a uno de la misma manera. Recojo al gato, me lo llevo a la casa y se va. No me acepta. Recojo al gato me lo llevo a la casa y mi mujer no lo quiere y lo echa, no lo acepta; no hay historia de interacciones recurrentes. La aceptación del otro como un legítimo otro no es un sentimiento es un modo de actuar. Si actúo con el gato de modo que un observador pueda decir que lo acepto, se da la aceptación, si no lo hago, no.

2.9 Emociones e interacciones humanas: el amor.

Para que haya historia de interacciones recurrentes tiene que haber una emoción que constituya las conductas que resultan en interacciones recurrentes. Si esa emoción no se da, no hay historia de interacciones recurrentes, y sólo hay encuentros casuales separaciones.

Hay dos emociones prelenguaje que hacen eso posible. Estas son el rechazo y el amor. El rechazo constituye el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia; el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia. El rechazo y el amor, sin embargo, no son alternos, porque la ausencia de uno no lleva al otro y ambos tienen como alternativa a la indiferencia. Rechazo y amor, sin embargo, son opuestos en sus consecuencias en el ámbito de la convivencia; el rechazo la niega y el amor la constituye. El rechazo constituye un espacio de interacciones recurrentes que culmina en la

separación; el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes que se amplía y puede estabilizarse como tal. Es por esto último que el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes en el que se abre un espacio de convivencia donde pueden darse las coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales consensuales que constituyen el lenguaje que funda lo humano, y es por esto que el amor es la emoción fundamental en la historia del linaje homínido a que pertenecemos.

¿Por qué uso la palabra amor?

Uso la palabra amor porque es la palabra que usamos en la vida cotidiana para hacer referencia a la aceptación del otro o de lo otro como un legítimo otro en la convivencia. A un amigo que está limpiando su auto uno le dice: “¿Oye, tú quieres mucho a tu auto? Sí, claro, -responde él- es nuevo, lo cuido, lo quiero”. A otro que deja que su gato se meta en la cama uno puede decirle: “¡Oye, parece que quieres a tu gato! Sí, -contesta- lo amo”. O, cuando alguien nos permite ser sin exigencias, decimos: “Fulano es un amor, o “Fulano me ama”. Al mismo tiempo, cuando alguien nos niega en la exigencia, decimos: “tu no me amas”.

¿Qué es el amor”?

El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias.

El amor no es un fenómeno biológico raro ni especial, es un fenómeno biológico cotidiano. Más aún, el amor es un fenómeno biológico tan básico y cotidiano en lo humano, que frecuentemente lo negamos culturalmente creando límites en la legitimidad de la convivencia en función de otras emociones. Así, por ejemplo, toda la dinámica de crear conciencia de guerra (ocurre cuando hay una lucha con otro), consiste en la negación del amor que abre paso a la indiferencia, y luego en el cultivo del rechazo y del odio que niegan al otro y permiten o llevan a su destrucción. Si no se hace así, la biología del amor deshace al enemigo. Este fue un problema que surgió durante la Primera Guerra Mundial con las trincheras. Los alemanes conversaban con los ingleses o con los franceses y se acababa la guerra. Había que prohibir el encuentro de los enemigos fuera de la lucha. Es por esto que el torturador tiene que insultar y denigrar al torturado.

Recuerdo haber leído en el *Time* europeo, en 1961 ó 1962, un titular que decía: “50 norteamericanos *muertos*, 200 comis *exterminados*”, Los comis eran vietcongs y eran exterminados, pero los norteamericanos morían. ¿A quién extermina uno? No a los que son como uno, sino al ajeno, y hay que definir al enemigo como ajeno, la mayoría de las veces con un argumento racional, pues de lo contrario no es enemigo y no lo matamos.

Los seres humanos inventamos discursos racionales que niegan el amor y así hacemos posible la negación del otro, no como algo circunstancial, sino como algo culturalmente legítimo, porque en lo espontáneo de nuestra biología estamos básicamente abiertos a la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Esta disposición biológica básica es básica en nosotros, porque es el fundamento de nuestra historia homínida.

Lo que connotamos en la vida cotidiana, cuando distinguimos lo que llamamos emociones, son dominios de acciones. Por esto destaco que lo que señalamos biológicamente al hablar de distintas emociones, son las distintas disposiciones corporales dinámicas que especifican los dominios de acciones donde nos movemos los animales. Por esto, *en la medida en que distintas emociones constituyen dominios de acciones diferentes, habrá distintas clases de relaciones humanas según la emoción que la sustente, y habrá que mirar a las emociones para distinguir los distintos tipos de relaciones humanas, ya que éstas las definen.*

Así, si miramos la emoción que define el dominio de acciones en que se constituyen las relaciones que en la vida cotidiana llamamos relaciones sociales, vemos que ésta es el amor, porque las acciones que constituyen lo que llamamos social son las de aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. En sociología tratamos a todas las relaciones humanas como relaciones sociales. Según lo que yo digo, no todas las relaciones humanas son de la misma clase, por el simple hecho de que vivimos nuestros encuentros bajo distintas emociones que constituyen distintos dominios de acciones. O, en otras palabras, sólo si mis relaciones con otro se dan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y, por lo tanto en la confianza y el respeto, mis conversaciones con ese otro se darán en el espacio de interacciones sociales. Consideremos ahora relaciones humanas fundadas en otras emociones diferentes del amor. Relaciones de trabajo, por ejemplo.

2.10 Relaciones sociales y no sociales.

Las relaciones de trabajo, según lo dicho, no son relaciones sociales porque ellas se fundan en el compromiso de cumplir con una tarea, y en ellas, el cumplimiento de la tarea es lo único que importa. En otras palabras, para adoptar el compromiso de trabajo, el que los participantes sean personas, seres multidimensionales, es esencial, pero una vez adoptado el compromiso, el que los participantes sean personas y tengan otras dimensiones relacionales es una impertinencia. El que esto sea así se nota cuando el que acepta el compromiso de trabajo tiene alguna dificultad en la realización de éste. Cuando esto ocurre, el patrón se queja y dice: “no le voy a pagar, usted perdió la semana corrida: no vino, no cumplió, no le pago”. “Pero, señor, -balbucea el empleado- mi mujer..., mi niño..., mi suegra...” ‘Mire, -replica el patrón- las cosas personales no entran aquí, lo único importante es la tarea’. Al mismo tiempo el empleado, aunque ha sido negado en sus otras dimensiones sabe que en un cierto sentido lo que dice el patrón es legítimo frente al acuerdo de realizar una tarea, pero se queja y se siente atropellado. Nuestro problema está en que confundimos dominios, porque funcionamos como si todas las relaciones humanas fuesen de la misma clase, y no lo son. Las relaciones humanas que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales. Las de trabajo no son relaciones sociales. Lo mismo ocurre con las relaciones jerárquicas, pues éstas se fundan en la negación mutua implícita, en la exigencia de obediencia y entrega de poder que traen consigo. El poder surge con la obediencia y la obediencia constituye el poder como relaciones de mutua negación. Las relaciones jerárquicas son relaciones fundadas en la sobre valoración y en la desvaloración que constituyen el poder y la obediencia y, por lo tanto, no son relaciones sociales.

Corrientemente hablamos como si el poder lo tuviese el otro, y en verdad no es así. Recuerdo que durante el gobierno del Presidente Allende fue nombrado como ministro del Interior un militar, que debía procurar poner término a una huelga de camioneros; daba órdenes y no pasaba nada. ¿Dónde está el poder del militar? En la obediencia del otro. Si le doy una orden al soldado y no obedece ¿dónde está mi poder? El poder no es algo que uno u otro tiene, es una relación en la que se concede algo a alguien a través de la obediencia, y la obediencia se constituye cuando uno hace algo que no quiere hacer cumpliendo una petición. El que obedece se niega a sí mismo, porque por salvar u obtener algo hace lo que no quiere a petición del otro. El que obedece actúa con enojo, y en el enojo niega al otro porque lo rechaza y no lo acepta como un legítimo otro en la convivencia. Al mismo tiempo el que obedece se niega a sí mismo al obedecer y decirse: “no quiero hacer esto, pero si no obedezco me expulsan o me castigan, y no quiero que me expulsen o castiguen”.

Pero, el que manda también niega al otro y se niega a sí mismo al no encontrarse con el otro como un legítimo otro en la convivencia. Se niega a sí mismo porque justifica la legitimidad de la obediencia del otro en su sobre valoración, y niega al otro porque justifica la legitimidad de la obediencia en la inferioridad del otro.

De modo que las relaciones de poder y de obediencia, las relaciones jerárquicas, no son relaciones sociales. Un ejército no es un sistema social. Sin embargo, entre los miembros de un ejército pueden darse relaciones sociales. Para ver eso basta con mirar la literatura que revela situaciones de la vida cotidiana de los soldados. Por ejemplo, lo que pasa entre un general y su ordenanza. Escena: feliz el ordenanza le limpia el uniforme al general y conversan: “—¿Adónde va esta noche, mi general? —Voy a salir, — y... ¿es buena moza la niña? —¡Sí, claro, es muy linda!” Hasta ahí la relación social marcha bien, pero de pronto el ordenanza dice: “—mí general, fíjese que yo creo que lo que me pidió ayer que hiciera no puede ser. —¡Tienes que hacer lo que te dije! — Pero, mi general... — ¡Es una orden!” Se acabó la relación social. La amistad entre el ordenanza y el general no existe más, están ahora en la Jerarquía.

Los seres humanos no somos todo el tiempo sociales; lo somos sólo en la dinámica de las relaciones de aceptación mutua. Sin acciones de aceptación mutua no somos sociales. Sin embargo, en la biología humana lo social es tan fundamental que aparece a cada rato y por todas partes.

En el instante en que el patrón escucha a un operario o a un empleado respecto de la enfermedad que tiene su mujer aceptando su legitimidad, aparece la persona que realiza al operario o empleado y surge una relación social. Pero el patrón que escucha no es un buen patrón, porque confunde una relación que debiera ser exclusivamente de trabajo con una relación social. El buen patrón es el que cumple con sus compromisos con sus trabajadores y con las leyes o acuerdos comunitarios que regulan los acuerdos de trabajo. Es justamente porque las relaciones de trabajo no son relaciones sociales que se requiere de leyes que las regulen. En el marco de las relaciones

sociales no caben los sistemas legales, porque las relaciones humanas se dan en la aceptación mutua y, por lo tanto, en el respeto mutuo.

Los sistemas legales se constituyen como mecanismos de coordinación conductual entre personas que no constituyen sistemas sociales. Dentro del sistema social se opera en una congruencia conductual que se vive como espontánea, porque es el resultado de la convivencia en aceptación mutua. Si ustedes miran la historia, se darán cuenta de que los sistemas legales surgen cuando las poblaciones humanas se hacen tan grandes que dejan de ser sistemas sociales y se fragmentan en comunidades sociales más pequeñas pero independientes, o dan origen en su interior a comunidades no sociales que abren nuevos espacios de interacciones fundadas en otras emociones distintas del amor.

Yo digo que los fenómenos sociales tienen que ver con la biología, y que la aceptación del otro no es un fenómeno cultural. Más aún, mantengo que lo cultural, en lo social, tiene que ver con la acotación o restricción de la aceptación del otro. Es en la justificación racional de los modos de convivencia donde inventamos discursos o desarrollamos argumentos que justifican la negación del otro. A los niños desde pequeños les enseñamos a rechazar a ciertos tipos de personas y animales. Así, si la mamá ve que su niño quiere jugar con otro que a ella no le gusta, dice: "No juegues con ese niño, es un roto". Esto nos ocurre sin damos cuenta, porque vivimos una cultura que lo hace, y tenemos que reflexionar para evitarlo. Los perros de los ricos le ladran a los pobres. Interesante ¿verdad? Los perros de los ricos siempre le ladran a los pobres. ¿A quién le ladran? A la negación del otro que hace el rico. Estoy usando la palabra "rico" para decir una persona que niega al otro desde el miedo de perder lo que posee. Mi perro sabe exactamente quienes son mis enemigos.

¿Cómo lo sabe? Porque yo lo niego en mi dinámica emotiva al moverme en los dominios de acción que trae. Si mi emoción es el rechazo, mi conducta es no aceptar al otro como un ser humano legítimo en la convivencia y éste lo nota, aunque yo quiera Ocultarlo si pertenecemos a la misma cultura, porque pertenecemos al mismo dominio de congruencia estructural. No podemos evitar nuestra biología. Y, además, ¿para qué evitarla si ella nos constituye? Es mejor conocerla.

2.11 Ética.

Ahora quiero hacer ciertas reflexiones sobre lo ético. Nosotros, en la cultura occidental, hacemos muchas reflexiones sobre ética. Hablamos de los derechos humanos, tenemos la Carta de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Yo en mi laboratorio la tengo y he agregado dos puntos: el derecho a equivocarse y el derecho a cambiar de opinión. Hay libros donde se justifican los derechos humanos de manera racional. Sin embargo, la Carta de los Derechos Humanos y los discursos racionales sobre los derechos humanos, por impecables que sean, no convencen sino a los convencidos. ¿Por qué? Porque lo racional es un operar en un ámbito de coherencias operacionales y discursivas fundado por un conjunto de premisas fundamentales aceptadas a priori que lo determinan. El que no tiene esas mismas premisas fundamentales tiene otras, y genera, también de manera impecable, un discurso racional distinto que constituye otro dominio de coherencias operacionales y discursivas, y por lo tanto otro dominio racional.

¿Se aplica esto al campo de la ética? Ciertamente. La preocupación ética como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otro, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro y pertenece al dominio del amor. Por eso la preocupación ética nunca se extiende más allá del dominio social donde surge.

En 1955, yo era estudiante en Inglaterra. Con varios amigos chilenos visitamos una exhibición de cuadros de un pintor japonés sobre la destrucción y sufrimiento a que dio origen la bomba atómica lanzada sobre Hiroshima. Al salir, uno de mis amigos dijo: "¡qué me importa a mí que hayan muerto cien mil japoneses en Hiroshima si yo no conocía a ninguno!" Oír decir esto me dio escalofríos y, al mismo tiempo, me pareció maravilloso. Agradecí a mi amigo que lo dijese, porque me revelaba algo fundamental: si no tengo imaginación para incorporar a aquellos japoneses en mi mundo aceptándolos como legítimos otros en la convivencia, no puedo preocuparme de lo que les pasa como consecuencia de mis actos. Su honestidad era maravillosa y reveladora, aunque chocante.

La ética no tiene un fundamento racional sino uno emocional. De ahí que la argumentación racional no sirva, y es precisamente por eso que hay que crear sistemas legales que definan las relaciones entre sistemas humanos distintos desde la configuración de un pensar social capaz de abarcar a todos los seres humanos.

La *Carta de los Derechos Humanos* es supuestamente capaz de abarcar a todas las naciones en un sistema legal común que imita, por declaración, relaciones sociales que surgen espontáneamente en la convivencia fundada en el amor. Ha sido necesario hacer esto, porque en cada nación la preocupación ética no va más allá de sus fronteras. De ahí que hablar de la humanidad y esperar que se dé espontáneamente un ámbito social de lo humano no resulta, porque no es fácil extender sin reflexión la aceptación del otro más allá de las fronteras culturales.

Sin embargo, cuando estamos en el extranjero, todos los chilenos nos queremos. La verdad es que a uno no le importa mucho la ideología del otro y no se encuentra con él o ella allí. Creo que en el extranjero podríamos todos ser demócratas. ¿Por qué? Porque nos aceptamos simplemente por ser chilenos. (Por ejemplo, uno dice: “yo soy comunista. ¡Ah, fijate tú!, ¡Yo soy radical!, ¡Yo soy liberal! o ¡yo soy conservador! ¡Ah, que interesante!, Conversemos entonces”). Fuera de Chile conversamos de estas cosas, aceptándonos mutuamente; dentro de Chile nos peleamos. ¿Por qué? Porque allá el dominio social es un dominio definido por nuestra aceptación recíproca en la chilenidad. Aquí no. En Chile establecemos los bordes ideológicos y nos olvidamos de la chilenidad, que queda oculta en lo natural. En el dominio de la chilenidad nuestras preocupaciones éticas abarcan a los chilenos. Si el carnet de identidad definiese la extensión de nuestra aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, entonces todos los chilenos con carnet de identidad, y sólo éstos, serían parte de nuestras preocupaciones éticas.

Es debido al carácter social de las preocupaciones éticas, dependiente del amor y no de la razón, que una determinada comunidad política pueda hacer apreciaciones éticas que no son válidas para otra. El espacio social que define una ideología política no es igual al de otra, porque cada ideología política define un tipo de humanidad. Quiero insistir en que debemos darnos cuenta de esto, porque en la medida en que la fenomenología del amor está en el fundamento biológico de lo humano, ella estará presente de todos modos. Creo que no hay un buen entendimiento del fenómeno de convivencia y de la historia de los fenómenos políticos si uno no entiende la naturaleza de lo social y lo ético en el ámbito de su fundación emocional.

2.12 Constitución política y convivencia

Las relaciones humanas se dan siempre desde una base emocional que define el ámbito de convivencia. Por esto, la convivencia de personas que pertenecen a dominios sociales y no sociales distintos requiere de la estipulación de una legalidad que opera definiendo el espacio de convivencia como un dominio emocional declarativo que especifica los deseos de convivencia y así el espacio de acciones que lo realizan. La constitución de un país o nación hace esto, nos unifica en un proyecto nacional y, si la generamos en conjunto, nos unifica en el espacio de los deseos y constituye un espacio de aceptación mutua en el que puede darse la convivencia. Conviene comprender bien esto; sin aceptación mutua no puede haber coincidencia en los deseos, y sin coincidencia en los deseos no hay armonía en la convivencia ni en la acción ni en la razón, y por lo tanto, no hay libertad social. Más aún, si no comprendemos esto, no podremos comprender por qué hay ciertas discrepancias que nunca se van a resolver fuera de un acto declarativo que las suprime.

Por ejemplo, creo que la guerra católico-protestante de Irlanda del Norte es una guerra eterna; es decir, es una guerra de exterminio por oposiciones políticas que sólo pueden desaparecer si los que las sostienen las abandonan como motivos de discrepancia. Lo que me lleva a pensar de esta manera es mi comprensión de la biología del conocer y de las consecuencias que las distintas posiciones cognoscitivas tienen en las relaciones humanas. Los planteamientos políticos y religiosos se hacen, en general, desde la *objetividad sin paréntesis*, como dominios reveladores de una realidad independiente del observador. Por esto las discrepancias políticas y religiosas desde la *objetividad sin paréntesis* son eternas y no tienen solución, y si se acaban es por la conversión o desaparición de una de las partes. La tarea de la democracia es salir de tales oposiciones al crear un dominio de convivencia en el cual la pretensión de tener un acceso privilegiado a una verdad absoluta se desvanece. Vivimos una cultura que valida la competencia y la lucha, y frecuentemente decimos que la democracia es la libre lucha por el poder. Esto es un error si lo que queremos es una convivencia en la que no surjan la pobreza, el abuso y la opresión como modos legítimos de vida. No existen la sana competencia ni la lucha fraternal. Si lo que queremos es una convivencia en que no surjan la pobreza y el abuso como instituciones legítimas del vivir nacional, nuestra tarea es hacer de la democracia una oportunidad para colaborar en la creación cotidiana de una convivencia fundada en el respeto que reconoce la legitimidad del otro en un proyecto común, en la realización del cual la pobreza y el abuso son errores que se pueden y se quieren corregir.

Hagamos de la democracia un espacio político para la cooperación en la creación de un mundo de convivencia en el que ni pobreza, ni abuso, ni tiranía, surjan como modos legítimos de vida. La democracia es una obra de arte político cotidiano que exige actuar en el saber que no se es dueño de la verdad y que el otro es tan legítimo como uno. Más aún, tal obra exige la reflexión y la aceptación del otro, y, por sobre todo, la audacia de aceptar que las distintas ideologías políticas deben operar como distintos modos de mirar los espacios de convivencia que permiten descubrir distintos tipos de errores en la tarea común de crear un mundo de convivencia en el cual la pobreza y el abuso son errores que se quiere corregir. Esto es una cosa distinta de la lucha por el poder.

Por último, quiero hacer la siguiente reflexión. En la medida en que el lenguaje tiene que ver con la acción, siempre el lenguaje nos atrapa en el hacer.

Pinochet, en alguna ocasión, afirmó que era un error que lo consideraran un dictador, pues ningún dictador acepta aprobar una constitución que lo limita. Esa afirmación de Pinochet es particularmente interesante, al menos por dos motivos: uno, porque es válida, otro, porque también dice: me encuentro atrapado en mis propias declaraciones, porque a través de ellas el país ha cambiado y no las puedo negar, porque el hacer en que está el país no lo permite. La declinación de Pinochet comenzó con el trabajo de la comisión constitucional que él mismo designó en 1974. porque en ese momento se configuró el espacio de acciones que constituyó el camino a la transición democrática. El país se salió del camino de la dictadura en el momento en que comenzó la conversación de la democracia. Es decir, el país se salió del camino de la dictadura cuando comenzó el actuar y emocionar que constituye la transición al vivir democrático. Más aún, esto comenzó aun durante la persecución política y la negación de los derechos humanos. La conversación democrática constituye a la democracia: el vivir humano se hace en el conversar.

De ahí que la manera como presentamos lo que decimos es fundamental. Nuestras declaraciones, afirmaciones o discursos, en la medida en que constituyen las coordinaciones de acciones en que nos movemos, aun cuando nos parezcan abstractos y volátiles, nos configuran en su espacio de acciones. En otras palabras, cada vez que uno dice que el discurso del otro es una especulación sin fundamento, uno dice que el otro es hipócrita y afirma implícitamente: "yo creo que

cuando usted dice esto, en realidad está diciendo otra cosa que oculta con acciones que no son sinceras". Pero la hipocresía es una reflexión a posteriori. La hipocresía nunca es en el presente; la hipocresía es una reflexión sobre la legitimidad de las conductas del otro en el pasado, no ahora, de modo que mientras no se pueda acusar al que habla de mentira, el que habla está atrapado en sus palabras. Aun así, para la estabilidad en la armonía de la convivencia siempre será mejor un discurso sincero que no pueda ser desvalorizado a posteriori con la afirmación de hipocresía. La convivencia en la presunción de hipocresía sólo genera ruptura social y sufrimiento, porque siempre implica la continua generación de acciones contradictorias.

A veces creemos que un discurso por ser abstracto, no nos toca, pero no es así, porque, como ya lo he dicho, el hablar tiene que ver constitutivamente con el actuar. Más aún, en esta historia de interacciones recurrentes y de coordinaciones de acciones en coordinación emocional, hay otras emociones además del amor. Algunas lo niegan, otras no, otras se entrecruzan con él. El emocionar de la convivencia en el discurso, en el lenguaje, no se puede ni se debe negar, porque es con él que se da el vivir humano. Es en el emocionar que surgen tanto el amigo como el enemigo, no en la razón o lo racional, por esto debemos darnos cuenta de que la democracia se define y se vive desde la emoción, desde el deseo de convivencia en un proyecto común de vida.

En otras palabras, la tarea de crear una democracia comienza en el espacio de la emoción con la seducción mutua para crear un mundo en el cual continuamente surja de nuestras acciones la legitimidad del otro en la convivencia, sin discriminación ni abuso sistemático. Tal empresa es una obra de arte, un producto del deseo de convivencia democrática, no de la razón. Si no aceptamos la presencia del *fluir emocional* en un discurso, no lo comprendemos, y si no nos hacemos cargo del propósito creativo del discurso democrático, si no nos damos cuenta de que la democracia pertenece al deseo y no a la razón, no seremos capaces de vivir en democracia, porque lucharemos por imponer la verdad. La democracia es una conspiración social para una convivencia en la cual la pobreza, el abuso y la explotación son errores por corregir y se corrigen porque se tiene el deseo de hacerlo.

Aún más, el vivir en democracia exige aceptar que no cabe el diseño de un orden social, porque ella es, de hecho, una conspiración fundada en un deseo de convivencia. Al pretender diseñar un orden social abrimos el espacio de la tiranía, porque nos erigimos en sabedores del deber ser social y le exigimos a los otros que sean de una cierta manera que es la que nosotros consideramos apropiada. Y esto es tan así, que, como me lo hizo notar mi amigo Darío Rodríguez, los que hablan del hombre nuevo "son siempre aquellos que quieren imponer un diseño social particular desde una ideología política surgida en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis*".

Me parece que la democracia no puede plantearse en el diseño de un orden social sino que debe plantearse como la conspiración en la realización de un proyecto nacional en el deseo de generar continuamente un modo de vivir en el que el surgimiento de la pobreza, del abuso y la destrucción de la naturaleza sean errores que se pueden corregir y se quieren corregir. Yo llamo *conspiración ontológica* a la libertad de acción que se logra al compartir un deseo que sirve de referencia para guiar el actuar de los conspiradores en la convivencia. Cada vez que entramos en un *acuerdo* para hacer algo juntos, de modo que no necesitamos controlarnos mutuamente, porque desde la aceptación y respeto por el otro actuamos en la sinceridad, estamos en una conspiración ontológica. Es decir, estamos en la construcción de un mundo común desde el deseo de la convivencia. La democracia es una conspiración ontológica que surge desde el deseo de vivir juntos en un país en circunstancias que el mundo que traigamos consigo en el convivir será el mundo que viviremos juntos y que constituirá de hecho a ese país. La conspiración ontológica entrega libertad porque se funda en la confianza y el respeto mutuos. En la conspiración democrática, la constitución y las leyes que se generan bajo ella constituyen normas que permiten corregir los errores que se cometen en el propósito común, precisamente porque los seres humanos no somos todos iguales y no todos tenemos la posibilidad de tener al mismo tiempo la visión local y general del país que nos permita actuar siempre de una manera responsable frente al deseo que nos une. La conspiración democrática no requiere de un ser humano nuevo, sólo requiere sinceridad en la participación conspirativa democrática, y tal sinceridad no es difícil si uno sabe que es efectivamente parte de tal conspiración.

Al mismo tiempo, en la medida en que la conspiración democrática tiene que ver con el aspecto fundamental de lo humano que está en el amor; es decir,

en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, la conspiración democrática es una invitación creativa, no una restricción autoritaria.

El fracaso de las dictaduras y de los sistemas totalitarios y estatistas de carácter socialista o no, no es un fracaso económico sino espiritual. Su fracaso es el fracaso del sistema de diseño ontológico que busca imponer un orden social imponiendo un deber ser que niega al individuo como ser social consciente y responsable de su participación en la construcción del mundo que trae consigo en su convivencia con otros.

Cada vez que se deposita toda la sabiduría en un grupo humano, sea éste el de los militares, los filósofos, los técnicos, los proletarios, o cualquier otro, se genera una tiranía, porque se niega a los otros. Ahora estuvimos a punto de hacer eso entregando la sabiduría a los empresarios. La conspiración democrática es la única posibilidad de evitar tal enajenación si somos capaces de vivirla reconociendo que de hecho el mundo que vivimos lo constituimos *todos* en un convivir en el que somos nosotros mismos el ámbito natural que nos sustenta. Si logramos hacer esto, las distintas posturas existenciales, los distintos quehaceres, las distintas ideologías pasan a ser distintas miradas que permiten reconocer distintas clases de errores en la realización del proyecto común en un ámbito abierto de conversaciones que permite reconocer esos errores. Pero para que esto pase, debemos querer que pase. Y, ¿por qué no? Chile es nuestro país y, por consiguiente, es tanto nuestra responsabilidad como nuestra oportunidad.

TERCERA PARTE

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

TERCERA PARTE
3. PREGUNTAS Y RESPUESTAS

P. SE HA DICHO QUE LA CONSTRUCCION DE LA DEMOCRACIA DEPENDE FUNDAMENTALMENTE DE LAS EMOCIONES. Pero las emociones a uno le pasan; yo no las controlo y pienso que esto les ocurre a todas las personas. Por ejemplo, hace poco participé en un foro radial con un economista de gobierno; yo iba con un ánimo muy abierto, pero me encontré con un clima belicoso; me puse tenso y pasó algo completamente distinto de lo que yo quería hacer. Ahora comprendo más lo que ocurrió gracias a lo que tú has dicho respecto de las emociones, pero me pregunto. ¿cómo cambiar si éstas no dependen de mí?

R. Las emociones le pasan a uno, como todo lo demás, pero ocurren dos cosas al mismo tiempo:

1º Existe un trasfondo de semejanza y aceptación mutua fundamental entre los seres humanos en la biología de lo social. Esto se hace aparente en circunstancias más extremas, cuando los discursos justificativos de la negación del otro pierden presencia y sólo nos queda el encuentro fundamental, como ocurre frente a una catástrofe material o relacional. Normalmente tenemos discursos en los que negamos la legitimidad del otro desde una perspectiva ideológica, religiosa o económica que define la validez de nuestro argumento dándole un carácter trascendente racional. Cuando nos encontramos con otra persona en la agresión, por ejemplo, yo diría que lo más probable es que ambos o uno de los dos tengamos un discurso que pueda ser un soliloquio, a través del cual justificamos la negación del otro. Por ejemplo, pensamos: "ese otro es un extremista y todo lo que dice se funda en su ideología de la lucha de clases, lo único que quiere es atacarme". Tal conversación o reflexión trae consigo un cierto conversar que define al punto de partida del encuentro como uno de negación y no de aceptación. Si el otro se enfrenta así conmigo, yo puedo atraparme en su empujar y al razonar con él, hacerlo sólo en la agresión. Al otro puede pasarle lo mismo.

2º Sabemos que en toda relación interpersonal hay un trasfondo biológico último en el cual nos podemos encontrar como seres humanos. Si uno logra estar en ese trasfondo, las conversaciones de aceptación mutua, de cooperación y de conspiración para un proyecto común son posibles y durarán hasta que uno u otro salga de ese espacio emocional. Así, si el otro dice: "soy musulmán shiíta" y yo contesto: "soy católico", es posible que pasemos a otro espacio emocional de negación y no de aceptación, porque él "ser musulmán shiíta" y él "ser católico", traen consigo dinámicas emocionales diferentes. La verdadera tarea de la convivencia democrática está, primero, en desearla y, segundo, en generar una conspiración en la que no se den de manera sistemática conversaciones que llevan a la negación mutua. Yo pienso que no son los intereses materiales o ideológicos los que juntan a las personas en la creación de una convivencia en el mutuo respeto, porque cuando así ocurre, las uniones son tan inestables como el fluir de las ventajas comparativas que esos intereses ofrecen. Pienso que la convivencia democrática parte de la aceptación mutua y no la genera, porque es sólo desde la aceptación mutua que puede darse una conspiración ontológica que defina un modo de convivencia que no lleve al abuso.

P. ¿Puedo cambiar entonces mi emoción?

R. Por supuesto. Si te encuentras con otro en la negación, en la agresión, y de pronto, en el proceso del encuentro, te dices: "pero, en realidad, yo no quiero atacar a este hombre"; entonces empiezas a relacionarte con él de otra manera. ¿Qué ha sucedido? Ha cambiado tu emoción.

P. ¡Pero eso "me pasa", no lo cambio yo!

R. Tú no lo determinas como una acción externa desde ti hacia ti, pero, a través de tu reflexión, porque tú eres la reflexión, lo guías. Por ejemplo. Si creo que una persona me ataca o me critica y en vez de simplemente responder con un ataque me pregunto si *tengo fundamento para pensar así*, la interacción sigue otro camino. Al hacer esa reflexión, ya me encuentro en otra parte. Pero tengo que atreverme a hacer esa reflexión o *entrenarme* para hacerla; o, en otras palabras, tengo que

querer hacer la reflexión, y para querer hacerla tengo que partir desde la legitimidad de aceptar al otro.

P. Deseo preguntar si en el plano de la ética existe también una ética entre paréntesis y otra sin paréntesis. Hago esta pregunta porque de acuerdo a la cultura de cada pueblo, la ética puede ser distinta. Frente a la muerte o al crimen, por ejemplo. Pero al interior de una sociedad con la misma cultura ¿no existe acaso una ética distinta? Es lo que ocurre en Chile con las ideologías. ¿No sería más fácil que una sola ética comprometiera a una misma sociedad en un tiempo determinado?

R. Por supuesto, pero va a ser más fácil en la medida en que encontremos un espacio de aceptación mutua. Si tenemos discursos que justifican la negación del otro, detenemos la difusión de los espacios de aceptación mutua. Por ejemplo, si en mi discurso digo de cierto tipo de personas que lo único que quieren es generar una situación económica que, según mi posición, es inadecuada para el país, me encuentro en un discurso que continuamente valida una postura de negación del otro. Para cambiar eso necesito otro discurso que me aúne con los otros, de modo que eso no pase.

Por ejemplo, en un programa de televisión “De Cara al País”, Gabriel Valdés, invitado en esa ocasión, sostenía que las ideas no deben ser perseguidas, sólo las acciones. Con eso está diciendo que tenemos que dejar un espacio de aceptación mutua, desde el cual no tengamos presunciones que nos limiten la extensión de nuestra aceptación del otro como un ser legítimo. Aun, en el caso en que se juzga un crimen, el acusado, aunque sea condenado, debe ser aceptado como un legítimo otro, porque lo que se pena es su acción no su ser. Si no lo hacemos así, no podemos hablar de respeto a los derechos humanos.

El que no tengamos acceso a una realidad objetiva en sí, no quiere decir que no podamos definir criterios de acción. Al contrario, quiere decir que somos responsables de los criterios de acción que adoptamos porque ellos no son válidos en sí, sino porque nosotros los consideramos válidos. La aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia constituye la convivencia social como la única convivencia en la que el modo de convivir surge y se da en la aceptación y no en la negación que surge en la existencia al otro de que sea distinto. No es el miedo al castigo el que detiene el crimen en la vida social, simplemente no surge. El crimen surge después que la convivencia social se rompió.

El acto de generar una constitución funda a un país como una república al definir el espacio de conductas legítimas en la convivencia. Podría ser ésta u otra constitución, pero debemos ponernos de acuerdo al respecto, y al ponernos de acuerdo expresamos el deseo de convivencia en un espacio de aceptación mutua mínimo que la misma constitución acordada define. Nuestros discursos podrán parecer más o menos racionales o progresistas, pero lo fundamental es la creación de un dominio emocional de aceptación de unos con otros en un dominio de convivencia donde se desenvolverá nuestra legalidad. Y donde nos aceptemos. Esto es lo que quería decir Gabriel Valdés cuando sostenía que no podía negar al comunismo desde un punto de vista meramente ideológico, porque de hacerlo se encontraría negando muchos múltiples modos de pensar. Algunos de los cuales no conoce, y tendría que negarlos *a priori*, por si aparecen. Perseguir las ideologías nos conduce a esa situación. De ahí que él proponga un criterio de acción que permita reconocer de manera particular si tales personas quedan o no al margen de la legalidad acordada en la constitución. Si no hacemos esto de acordar un espacio de convivencia, pronto terminaremos viviendo según los caprichos de uno de nosotros, al que obedeceremos por miedo o por las ventajas secretas o visibles que nos trae.

En la dinámica humana siempre se forman grupos. Esto tiene que ver con las aceptaciones, con las conversaciones, con los encuentros. Cuando nos encontramos en un plano humano suficientemente básico, nos aceptamos. Por ejemplo, si voy al Sur de Chile, como un señor cualquiera y me encuentro en una situación de necesidad, golpeo a la puerta de una casa, pido ayuda y me la dan. Pero si voy al Sur de Chile como perteneciente a una ideología y golpeo a la puerta de una casa cuyos propietarios tienen otra ideología, no me ayudan. ¿Por qué? Porque con mi ideología he definido ya un borde de aceptación. La tarea democrática es generar un conversar en el cual el borde de aceptación sea tan amplio que nos abarque a todos en un proyecto común como un deseo básico de convivencia que es nuestro ámbito de libertad y nuestra referencia para nuestro actuar con responsabilidad social.

Respecto a la pregunta por una ética entre paréntesis, deseo precisar que la noción de estar entre paréntesis se refiere exclusivamente al darse cuenta de que uno no tiene acceso a una realidad

independiente y que, por lo tanto, uno no puede pretender que las cosas que uno dice sean válidas sólo porque uno tiene este acceso privilegiado a la realidad o verdad.

La preocupación ética se constituye en la preocupación por el otro, se da en el espacio emocional y tiene que ver con su aceptación, cualquiera que sea el dominio en el que ésta se dé. Por esto la preocupación ética nunca va más allá del dominio de aceptación del otro en que se da. Al mismo tiempo, según aceptemos o no al otro como un legítimo otro en la convivencia, somos o no responsables frente a nuestras interacciones con él o ella, y nos importarán o no nos importarán las consecuencias que nuestras acciones tengan sobre él o ella.

En el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis*, el otro no es aceptado como un legítimo otro y nunca somos responsables por la negación del otro. Lo negamos en la defensa de la humanidad, en la defensa de la verdad o en la defensa de la patria; si negamos al otro porque ofendió a la bandera, es el respeto debido a la bandera lo que lo niega, no nosotros.

En cambio, en el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis*, en que me doy cuenta de mi participación con el otro en la configuración del mundo, si niego al otro, lo hago porque a mí no me gusta lo que hace, y si lo niego porque él o ella pisotea la bandera mí negación se debe a que a mí no me gusta que pisoteen la bandera. En tal caso, mí negación del otro es un acto responsable. Es decir, me hago cargo de mis actos y acepto las consecuencias que pueden traer. No pretendo ser inocente y que ellos no tengan que ver con mis deseos. Repito, la preocupación por el otro no llega más allá del espacio de aceptación del otro en que surge; es decir, no llega más allá que el amor. La ética, como el dominio de nuestra preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen en la vida de otros seres humanos, pertenece al dominio de aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia; es decir, al dominio del amor.

Es por esto que las preocupaciones éticas nunca van más allá del dominio social en que surgen y tienen distintas formas en diferentes culturas. Es por esto, también, que los argumentos racionales sobre ética sólo convencen a los convencidos. La invitación ética no es racional sino emocional. Es desde el amor que el otro tiene presencia.

No digo como el Papa, "el amor es más fuerte", digo que la biología es más fuerte. El amor no es una cosa especial; es cotidiano y ustedes notarán que en todas las situaciones de crisis humanas, de crisis en las comunidades, de terremotos, de incendios, de situaciones extremas, las personas se encuentran en un nivel básico humano donde la solidaridad está presente y ni siquiera hay que recomendarla, surge sola ¿Por qué? Porque el amor nos pertenece como característica biológica que funda lo humano.

Fíjense ustedes que la mayor parte de las enfermedades humanas tiene que ver con la negación del amor. Nos enfermamos porque no nos quieren, si nos rechazan, si nos niegan o critican. Podemos, incluso, enfermamos de cáncer, porque la dinámica fisiológica tiene que ver con la dinámica emocional.

En lo que respecta al deseo de controlar las emociones, pienso que se trata de un planteamiento inadecuado, porque supone que hay que controlarlas por su carácter negativo. Pero no es así. Las emociones constituyen el fundamento de todo nuestro quehacer. Lo que sí cabe es darse cuenta de ellas para actuar responsablemente, esto es, dándose cuenta de sí uno quiere o no quiere las consecuencias de sus acciones. La responsabilidad tiene que ver con el darse cuenta de los propios deseos, y surge en la reflexión como un acto en el que uno pone sus deseos bajo el escrutinio de los deseos. En otras palabras, la responsabilidad no pertenece al dominio de la razón. Lo mismo ocurre con la libertad que surge con nuestra responsabilidad sobre nuestra responsabilidad.

El deseo de control es un deseo de dominio que surge de nuestra falta de confianza ante lo natural y ante nuestra capacidad de convivencia con lo natural.

En el deseo de control se constituye la ceguera ante el otro o lo otro, y ante sí mismo que no me permite ver las posibilidades de convivencia. Por ejemplo, si yo no pretendo controlar el clima, o el caudal del río Mapocho, las únicas preguntas que me puedo hacer son ¿qué cambios han ocurrido, y qué cambios tendría que hacer para que cambie la dinámica del río Mapocho, de tal manera que no sucedan ciertas catástrofes? Al aceptar al río Mapocho sin intentar controlarlo, no me pongo a luchar contra él y puedo ocuparme de la reforestación de la cordillera que resultaría en la regulación natural de su caudal, por ejemplo, si me ocupo de la reforestación para que los cerros retengan más agua cuando llueve y no la entreguen inmediatamente toda al río, no quiere decir que esté "controlando" el río, porque no estoy en lucha con él. Lo que hago, al modificar las circunstancias de la constitución del río, es convivir con él en un continuo darme cuenta de cuándo la cosa va siendo adecuada o no para esa convivencia. Porque acepto al río me doy cuenta de que él,

las montañas, nosotros, etc., formamos un sistema de coexistencia que no se puede alterar sin negar a uno u otro.

Cuando uno abandona la noción de control y acepta la noción de cooperación o convivencia, aparece el sistema. Uno se da cuenta de él.

Por ejemplo, con respecto a las inundaciones ocurridas hace algunos años, se consideraba al río como responsable de todo, porque no se veía al sistema río Mapocho, montañas y habitantes. Nunca había conversaciones al respecto. Uno puede decir que frente a una emergencia hará determinada cosa. Pero cuando digo que frente a la emergencia haré tal cosa, quiere decir que estoy consciente de que se trata de un momento en una situación más prolongada. En ese dar cuenta no hablo de control sino de emergencia, y de mis acciones en el sistema para evitar emergencias a través de un entendimiento total de todos los elementos y relaciones participantes. Es lo mismo en el espacio humano en lo que se refiere a las relaciones de convivencia.

P. No haré una pregunta, pero deseo expresar que no puedo aceptar la afirmación de que el poder no importa en una relación social.

Desde mi punto de vista el ejercicio del poder, que impone mandato también a personas que pueden no estar de acuerdo, es conveniente y necesario. Porque si una sociedad política, en términos democráticos, adopta un determinado acuerdo por mayoría e impone una determinada forma de convivencia y algunos de los que están sometidos voluntariamente a vivir en esa comunidad democrática no aceptan aquello (porque no lo estiman justo o porque no lo quieren), el poder, en ese caso, legítimamente se debe imponer, y se debe obligar a esas personas, por el bien común, a que tengan determinadas actitudes, aunque no estén dispuestas a ello.

R. No niego las relaciones de poder. He querido mostrar cuál es la dinámica en la relación de poder. Dije que había relación de poder cuando había obediencia. Y hay obediencia cuando uno hace algo que no quiere hacer, en respuesta a una petición que puede ser de una persona o de un sistema donde uno está inserto, porque quiere mantener esa relación.

Yo diría que en la convivencia dentro de una comunidad humana hay momentos en que uno debe aceptar relaciones de poder, pero esas relaciones no son relaciones sociales. Es cierto que todas las relaciones dentro de una comunidad humana son comúnmente llamadas sociales. Lo que yo mantengo es que en las relaciones participan distintas emociones y que éstas les dan distintas características que se obscurecen o niegan al no ser reconocidas. Así, las hay que tienen que ver con nuestra historia biológica, como el amor que constituye el dominio de aceptación mutua. Cada vez que hablamos de lo social en la vida cotidiana, hacemos referencia a esa emoción. Decir: "aquí no se socializa, aquí se trabaja" significa que socializar y trabajar son actividades distintas, y que son distintas porque se dan bajo emociones diferentes. De modo que cuando uno dice: "las relaciones de trabajo son relaciones sociales", uno junta relaciones injuntables si uno mira a las emociones involucradas. Yo no quiero hacer eso porque las distintas emociones constituyen dominios de acciones diferentes y las relaciones que se dan en ellas llevan a distintas maneras de actuar. En otras palabras, yo quiero separar las relaciones humanas según las emociones en que se fundan, porque es la emoción lo que las define. Si no hacemos esto, mantengo, no podemos comprender a las comunidades humanas, porque no vemos que éstas están constituidas como redes de distintas clases de sistemas que no se deben confundir porque implican acciones diferentes. Y si no entendemos a las comunidades humanas, mal podemos comprender a los individuos que las realizan y que viven como nodos en la intersección de muchos sistemas la vez.

Chile es una comunidad humana; por lo tanto, es una red de sistemas sociales y no sociales. Al formarse esta comunidad humana, como acuerdo fundamental de regulación de nuestras interacciones, nos damos una constitución que define ciertas conductas que aceptamos y que deben ser satisfechas de todos modos, y especificamos, además, una relación de poder. Es decir, aceptamos como miembros de dicha comunidad que hay ciertas cosas que debemos hacer por el solo hecho de aceptar pertenecer a ella. En tal acto de aceptación, acepto también las consecuencias de mis actos en ella según las normas de la constitución. Pero en el ámbito de tal acuerdo fundamental de convivencia hay sistemas sociales y sistemas no sociales, relaciones sociales y relaciones no sociales.

Alguien podría manifestar que me estoy poniendo en contra de todo el discurso sociológico tradicional. Tal vez sí, Sin embargo, pienso que todo quehacer profesional y técnico es una burbuja de conversaciones en el vivir cotidiano de donde surgen. Todas las palabras, por lo tanto, surgen en ese espacio. Por esto la palabra social hay que escucharla desde allí. Si no lo hacemos, no

llegaremos a comprender lo que pasa con su uso técnico y cometeremos errores conceptuales. Las palabras tienen que ver con la coordinación del hacer y es el hacer el que coordina lo que constituye su significado, no al revés.

La convivencia con un veterinario y con un mecánico es distinta, las coordinaciones de acciones son diferentes y los significados de las palabras son distintos aunque suenen igual. Las palabras son elementos en un dominio de coordinaciones de acciones. Así, el significado de la palabra 'gata' es distinto en la comunidad del mecánico que en la comunidad del veterinario y esto es así porque esa palabra participa en cada caso en distintos flujos de coordinaciones de acciones, y como tales sus significados pertenecen a la concretitud del vivir, y no al espacio abstracto de reflexiones en el que se las distingue al hablar de semántica. Más aún, es porque el significado de las palabras pertenece al quehacer que el lenguaje se aprende en el vivir en coordinaciones de acciones y que distintos dominios de acciones implican distintos dominios semánticos y viceversa. Es también por esto que si usted vive con un mecánico, las palabras surgen normalmente significando lo que significan en el dominio de la mecánica. Esto todos lo sabemos, pero no siempre nos hacemos cargo de ello, y no comprendemos cómo el vivir depende del conversar y cómo el conversar depende del vivir.

Las palabras son nodos en redes de coordinaciones de acciones que surgen en la convivencia. Por eso, cambiar los significados de las palabras implica cambiar los dominios de acción y cambiar los dominios de acción implica cambiar el modo de convivir. Y por eso también es cierto que si uno no cambia las palabras, no cambia las acciones que configuran y no cambia el modo de vivir. Si uso la palabra "social" de la misma manera como es usada en la sociología, no digo nada nuevo en sociología. Si quiero decir algo nuevo, tengo que distorsionar en una dirección u otra el uso de una palabra o inventar una nueva. Lo normal es que encuentre rechazo en ambos casos, porque de hecho lo que hago al cambiar el "lenguajear" es alterar el curso normal de las coordinaciones de acciones. Es lo que pasa con el uso de la palabra social al querer circunscribir su uso al ámbito de las relaciones humanas fundadas en el amor. Creo, sin embargo, que la distinción es tan fundamental que insistiré en ella a pesar de las dificultades que surjan.

CUARTA PARTE

4.EPITOME

CUARTA PARTE**4.EPITOME**

AHORA. PARA TERMINAR, QUISIERA HACER UN RESUMEN GENERAL DE ALGUNAS reflexiones que hice respecto del lenguaje, de las emociones, de la ética y de la conspiración.

4.1 Lenguaje.

Estamos acostumbrados a considerar el lenguaje como un sistema de comunicación simbólica, en el cual los símbolos son entidades abstractas que nos permiten movernos en un espacio de discursos, flotante, sobre la concreción del vivir aunque lo representen. Yo mantengo que tal visión surge de una falta de comprensión del lenguaje como fenómeno biológico.

En efecto, el lenguaje, como fenómeno que nos involucra como seres vivos y, por lo tanto, como un fenómeno biológico que se origina en nuestra historia evolutiva, consiste en un operar recurrente, en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales. De esto resulta que las palabras son nodos en redes de coordinación de acciones, no representantes abstractos de una realidad independiente de nuestro quehacer. Es por esto que las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no sólo revelan nuestro pensar sino que proyectan el curso de nuestro quehacer. Ocurre, sin embargo, que el dominio en que se dan las acciones que las palabras coordinan no es siempre aparente en un discurso, y hay que esperar el devenir del vivir para saberlo. Pero no es esto último lo que quiero destacar, sino que el contenido del conversar en una comunidad no es inocuo para esa comunidad porque arrastra su quehacer.

Permítanme una reflexión sobre lo sucedido en los últimos meses en la historia de Chile. Al mismo tiempo pido disculpas porque la hago como biólogo que no está en condiciones de hacer una evaluación histórico-político-económica. Yo pienso que lo que ha pasado en relación al plebiscito de 1988, muestra exactamente lo que he dicho sobre el lenguaje como un operar en coordinaciones de *coordinaciones de acciones*. En 1973, cuando se produce el golpe militar, la Junta de Gobierno afirma que tiene la intención de generar una democracia. Los que escucharnos no creemos, porque nos parece que las palabras no se ven confirmadas en los actos. Pero el discurso de intención democrática se mantiene. En el proceso se nombra una comisión constitucional que eventualmente escribe un proyecto constitucional que, modificado de una u otra manera por Pinochet, se aprueba en un plebiscito. Se comienza a hablar de leyes electorales, de leyes de partidos políticos, de procedimientos electorales. Es decir, se genera una trama de conversaciones para la democracia que constituye una red de acciones. Lo que pasa el 5 de octubre de 1988, día del plebiscito presidencial, no refleja seguramente el deseo de Pinochet, pero ocurre. ¿Ocurre porque el gobierno no lo puede detener? Ocurre porque la red de conversaciones, la red de coordinaciones de acciones generada en el proceso de los discursos y debates sobre la democracia y la legalidad democrática, constituyen una trama de acciones que no se pueden evitar, porque no existe el espacio de conversaciones en el que surjan las acciones que lo hagan. ¡No, ésta no es una reflexión superficial a posteriori!. Las conversaciones, como un entrelazamiento del emocionar y el "lenguajear" en que vivimos, constituyen y configuran el mundo en que vivimos como un mundo de acciones posibles en la concreción de nuestra transformación corporal al vivir en ellas. Los seres humanos somos lo que conversamos, es así como la cultura y la historia se encarnan en nuestro presente. Es el conversar las conversaciones que constituyen la democracia lo que constituye la democracia. De hecho, nuestra única posibilidad de vivir el mundo que queremos vivir es sumergirnos en las conversaciones que lo constituyen como una práctica social cotidiana en una continua *conspiración ontológica* que lo trae al presente.

4.2 Emociones.

Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; *las emociones son dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos*. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos

ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible.

De esto resulta que el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. Yo llamo a este entrelazamiento de emoción y lenguaje, conversar. Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal.

Si queremos entender las acciones humanas no tenemos que mirar el movimiento o el acto como una operación particular, sino a la emoción que lo posibilita. Un choque entre dos personas será vivido como agresión o accidente, *según la emoción* en la que se encuentran los participantes. No es el encuentro lo que define lo que ocurre sino la emoción que lo constituye como un acto. De ahí que los discursos racionales, por impecables y perfectos que sean, son completamente inefectivos para convencer a otro si el que habla y el que escucha lo hacen desde emociones distintas. Y esto es así, porque también el dominio racional en que nos movemos lo constituyen como un dominio de coherencias operacionales, y la aceptación de las premisas fundamentales que constituyen un dominio racional es un acto en un dominio emocional. Las premisas fundamentales que constituyen un dominio racional las aceptamos a priori, porque queremos hacerlo, porque nos gustan. En otras palabras, *si queremos democracia, tendremos democracia* y tendremos racionalidad democrática. Pero *nunca la tendremos si no la queremos y no hacemos las conversaciones* que la constituyen como un dominio de *coordinaciones de acciones y emociones* que funda la racionalidad que la justifica.

Me parece que el gran problema en la constitución de un país es la creación de una *inspiración* desde la cual sus habitantes pueden encontrarse en una concordancia emocional que les permite hacer ciertas conversaciones, como la de la democracia. Cuando era estudiante de medicina, en 1950, los estudiantes vivíamos nuestro ser como un quehacer que nos permitiría devolver a la comunidad chilena, al país, lo que habíamos recibido de él al hacer posible nuestro ser estudiantes. Estudiábamos medicina para devolver a la comunidad lo que habíamos recibido de ella. Nos ganaríamos la vida en el proceso, pero nuestra tarea era devolver al País lo que habíamos recibido del País. Y esto, de una u otra manera, constituía una inspiración fundamental, porque era allí donde los distintos grupos ideológicos nos encontrábamos. En el fondo, las distintas ideologías eran distintas perspectivas para mirar la tarea de cumplir un propósito fundamental, común.

Personalmente, no veo a la democracia como la oportunidad de lucha ideológica. Creo que la lucha ideológica niega la democracia y, al mismo tiempo, pienso que las ideologías son absolutamente esenciales y tienen presencia porque son distintos modos de mirar que permiten ver distintas cosas. Las distintas ideologías implican distintas conversaciones, es decir distintas redes de coordinaciones emocionales y de acciones, lo que resulta en distintas distinciones, en la tarea de realizar un proyecto común.

Las conversaciones de lucha no pertenecen a la democracia. La lucha constituye al enemigo porque lo requiere y oscurece las condiciones que le dan origen. En la lucha hay vencedores y derrotados, no-desaparición de enemigos. El derrotado tolera al vencedor en la espera de una oportunidad de revancha. La tolerancia es una negación del otro suspendida temporalmente. Las victorias que no exterminan al enemigo preparan la guerra siguiente. En la democracia no hay lucha. Si queremos democracia y de hecho estamos en la pasión de la construcción de una democracia, estamos en las conversaciones que constituyen un *proyecto común* de convivencia en la aceptación y respeto recíprocos que permiten la colaboración en la configuración de un mundo en el que la pobreza y el abuso no surgen como modos legítimos de vivir. Si estamos en la pasión por la democracia estamos en las conversaciones que hacen a las distintas ideologías distintos modos de descubrir distintos errores en la realización del proyecto común. Si estamos en la pasión por la democracia podemos escuchar al otro y cooperar. Si estamos en la lucha, el otro debe desaparecer o pronto o tarde me destruirá a mí.

4.3 Ética.

Ya narré la experiencia que tuve en Inglaterra al visitar un museo que exhibía el sufrimiento provocado por la bomba atómica en Hiroshima, y conté como un amigo mío se había mostrado indiferente ante el dolor de ese pueblo. En relación a esta actitud pienso que si no estoy en la emoción que incluye al otro en mi mundo, no me puedo ocupar por su bienestar. Los discursos sobre los derechos humanos, fundados en la justificación racional del respeto a lo humano, serán válidos solamente para aquellos que aceptan a lo humano como central, para los que aceptan a ese otro como miembro de

la propia comunidad de uno. Es por eso que los discursos sobre los derechos humanos, los discursos éticos fundados en la razón, nunca van más allá de quienes los aceptan de partida y no pueden convencer a nadie que no esté ya convencido. Sólo si aceptamos al otro, el otro es visible y tiene presencia.

En otras palabras, la preocupación ética nunca va más allá de la comunidad de aceptación mutua en que surge. Por esto, si queremos vivir de hecho una democracia que se extienda en todo el país, tenemos que hacer del país una unidad con un fundamento ético-moral común en el cual todos sean legítimos. Tenemos que hacer del país una unidad con un propósito común, que lo defina de hecho como unidad, y dentro de la cual todos los chilenos seamos emocionalmente aceptados como miembros.

Parece una tarea difícil. No tengo una respuesta, pero la Historia nos muestra ejemplos interesantes y oportunos. Estoy pensando en aquellas comunidades antiguas, no primitivas, donde existían los Consejos de Ancianos que incluían a hombres y mujeres mayores. Se trataba de comunidades que no se regían por leyes escritas donde los Consejos de Ancianos constituían la referencia ético-moral desde la cual se reflexionaba sobre las fallas, las dificultades y las transgresiones a los modos de convivencia que se producían. Pienso también en el caso de los aborígenes de Australia. Entre éstos existe un problema grave de alcoholismo, pero en algunas comunidades dicho problema se está resolviendo solo. Se trata de comunidades que han recuperado los Consejos de Ancianos como referencia ético-moral para los más jóvenes. Hombres y mujeres alcohólicos traen sus problemas al Consejo, el que al escucharlos les ofrece un espacio de aceptación y respeto que da sentido y legitimidad social a sus vidas y desaparece el alcoholismo.

Un ejemplo moderno ahora. La Corte Suprema de los Estados Unidos tiene como función revisar si las resoluciones judiciales que lleguen ante ella violan o no la intención de la Constitución. Ahora bien, la *intención* de la constitución tiene que ver con lo *ético-moral*, con el propósito de convivencia, no con las formas particulares que ésta adopta. La intención de la constitución es un proyecto ético-moral que, aunque queda escrito, debe ser interpretado en cada lectura. El resultado es que la Corte Suprema de los Estados Unidos de América del Norte actúa de hecho como un Consejo de Ancianos frente al proyecto de país que funda la constitución. Es la intención de convivencia la que define un país, porque es la referencia que funda sus leyes y es la coincidencia en esa intención la tarea más difícil en la constitución de una democracia.

4.4 Conspiración

La tragedia de Chile es su desmembramiento como comunidad. Los sistemas sociales se fundan y se constituyen bajo la emoción de la aceptación mutua. No todas las relaciones humanas son relaciones sociales. Son relaciones sociales solamente aquellas que se constituyen en la aceptación mutua, esto es, en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Otras relaciones, como las relaciones de trabajo, por ejemplo, que se constituyen en la aceptación de un compromiso para la realización de una tarea, involucran otra emoción fundamental distinta del amor, y por esto digo yo que no son relaciones sociales. Digo lo mismo respecto de las relaciones jerárquicas, porque se constituyen bajo otra emoción, la de la mutua negación. Obedecemos cuando hacemos lo que otro nos exige en circunstancia de que no querríamos hacerlo. Por esto el que obedece se niega a sí mismo al obedecer, y niega al que manda porque no acepta espontáneamente la validez de lo que éste le pide. A su vez, el que manda niega al que obedece porque le exige que haga lo que éste no quiere hacer, y se niega así mismo porque se cree merecedor de la obediencia del otro. De modo que las relaciones jerárquicas no se fundan en la aceptación mutua. Se fundan en la mutua negación.

Por otra parte, las relaciones de trabajo tampoco se fundan en la aceptación del otro, sino que se fundan en el compromiso para la realización de una tarea. De ahí es que el ser social, en las relaciones de trabajo, es una impertinencia. Uno puede ser reemplazado por un robot. Cuando la unidad de una comunidad humana se pierde y ésta se fragmenta en sistemas sociales y no sociales independientes, sé requieren sistemas legales que establezcan una coordinación que cruce los bordes de tales sistemas y reconstituya a la comunidad como totalidad. Para que eso ocurra, sin embargo, tales sistemas legales deben ser expresión del deseo de reconstituir tal comunidad. La mirada ética no alcanza más allá del borde del sistema social en que surge, y la adopción de conductas no éticas en una comunidad surge de la fragmentación de dicha comunidad como unidad social. En estas circunstancias, ¿qué es lo que nos ha pasado en Chile? : *nos hemos fragmentado* como comunidad, y la única forma, creo, de reconstituimos como nacionalidad, es a través de una

conspiración, de una inspiración común para nuestro quehacer como nación. Debe ser una conspiración ético-moral que defina y constituya un espacio de aceptación mutua donde la presencia de cualquier chileno sea legítima aunque no lo conozcamos, y donde nuestras acciones no nieguen esa presencia. Para eso necesitamos, tal vez, imaginar algo como lo que imaginaron los norteamericanos en su Corte Suprema que es un organismo que constituye una referencia para determinar cuando una legislación o una decisión judicial viola la intención ético-moral de la constitución.

CREATIVIDAD: ESTRATEGIAS DE DESARROLLO

ALFONSO PAREDES AGUIRRE

CONTENIDO

- Tema 1: La creatividad, características y estrategias de desarrollo.
- Tema 2: Quiénes y cómo deben promover el desarrollo de la creatividad
- Tema 3: La evaluación de alto orden y su relación con la creatividad.
- Tema 4: Habilidades inventivas y creativas.

TEMA 1:

LA CREATIVIDAD:

CARACTERÍSTICAS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO

(Mg. Alfonso Paredes Aguirre)

DEFINICIÓN DE CREATIVIDAD

La creatividad es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, etc.) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales. Supone estudio y reflexión más que acción.

Creatividad es la capacidad de ver nuevas posibilidades y hacer algo al respecto. Cuando una persona va más allá del análisis de un problema e intenta poner en práctica una solución se produce un cambio. Esto se llama creatividad: ver un problema, tener una idea, hacer algo sobre ella, tener resultados positivos. Los miembros de una organización tienen que fomentar un proceso que incluya oportunidades para el uso de la imaginación. experimentación y acción.

La sinéctica es una disciplina que desarrolla métodos o conjuntos de estrategias cuyo propósito es desarrollar la creatividad y la productividad.

CONSIDERACIONES INICIALES

1. La creatividad está latente en casi todas las personas en grado mayor que el que generalmente se cree.
2. Cuando se trata de creatividad e inventiva, lo emocional y no racional es tan importante como lo intelectual y lo racional.
3. Los elementos emocionales y no racionales pueden enriquecerse metódicamente por medio del entrenamiento.
4. Muchas de las mejores ideas nacen cuando no se está pensando conscientemente en el problema que se tiene entre manos. La inspiración surge durante un período de "incubación", como cuando un hombre está manejando camino al trabajo o regando su jardín o jugando.

CUALIDADES DE LA PERSONA CREATIVA

Se debe aclarar que no existe ningún estereotipo del individuo creador, si bien todos presentan ciertas similitudes. Algunas de esas similitudes se indican a continuación:

1. Manifiestan una gran curiosidad intelectual.
2. Disciernen y observan de manera diferenciada.
3. Tienen en sus mentes amplia información que pueden combinar, elegir y extrapolar para resolver problemas.
4. Demuestran empatía hacia la gente y hacia las ideas divergentes.
5. La mayoría puede ser introvertidos.
6. No están pendientes de lo que los otros piensan sobre ellos y se hallan bastante liberados de restricciones e inhibiciones convencionales.
7. No son conformistas en sus ideas, pero tampoco anticonformistas. Son más bien, auténticamente independientes.
8. Poseen capacidad de análisis y síntesis.
9. Poseen capacidad de redefinición, es decir para reacomodar ideas, conceptos, gente y cosas, para trasponer las funciones de los objetos y utilizarlas de maneras nuevas.

CONDICIONES PARA ESTIMULAR LA CREATIVIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL.

1. Preparación - reflexión previa sobre la experiencia en torno al problema.
2. Disposición de ánimo -la actitud mental y psíquica adecuada.
3. Apertura -liberación de prejuicios o concepciones prefabricadas.
4. Receptividad -cierto estado de conciencia, de perceptividad.

5. Entusiasmo -el goce de la creación.
6. Estimulación -excitación mental y emocional.
7. Concentración -crear y aprender constituyen las dos tareas más duras de la existencia humana.
8. Expresión -desarrollo de la habilidad y arte para una óptima expresión de los pensamientos.

Recuerde la práctica hace más fácil la expresión y la creatividad.

Cada nuevo invento o trozo de creación se origina en alguna otra cosa. La creación consiste generalmente en trasladar los atributos de una cosa a otra. En otras palabras, le damos a la cosa con la que estamos trabajando, alguna nueva cualidad o característica o atributo hasta entonces aplicado a alguna otra cosa.

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD

A continuación presentamos una lista sugerente de técnicas para desarrollar la creatividad en nuestros alumnos:

1. Pida al alumno que haga una lista de todos los objetos utilitarios con los que puede entrar en contacto durante un período de 24 horas. Hágale seleccionar para una investigación ulterior aquellos artículos que presenten una considerable fricción (o problemas, dificultades, etc.) en términos de función o apariencia.
2. Otra estrategia podría ser la siguiente: Pida al alumno que haga una lista de todos los posibles artículos utilitarios relacionados con áreas de trabajo, estudio, transporte, recreación, relajación, alimentación, agricultura, etc. Permítale hacer elaboraciones sobre los artículos o problemas más prometedores que haya encontrado.
3. Plantee un problema de clase y busque cuantas alternativas sean posibles. Por ejemplo, ¿por qué cierto fabricante extendió las vacaciones pagas de sus empleados de una a dos semanas?
4. Presente a la clase un objeto común, tal como una tapa de congelador plástica, y pida funciones alternativas para las que podría servir.
5. Haga que los alumnos adivinen la finalidad de algún objeto a partir de un mínimo de claves verbales o gráficas. Por ejemplo, si el objeto conocido es una taza, dibuje en el pizarrón un asa incompleta, agregando parte tales como el resto del asa, o un lado, hasta que el estudiante adivine el artículo correcto.
6. Permita que el alumno redefina o rediseñe artículos examinando las características del objeto. Para un calendario de pared (representativo de las artes gráficas) la lista de atributos generados por los alumnos podría incluir números, meses, tapa, horizontales, verticales, hojas, textura del papel, dispositivo para colgarlo, ilustraciones, poemas, leyendas, publicidad, descripciones, nombres de personajes, color, pliegues, fases de la luna, fechas importantes, tipografía, etc.

Deberá prestar entonces particular atención a los distintos atributos en términos de mejoras o innovaciones.

7. Haga que el alumno realice asociaciones entre ideas o artículos relativamente inconexos. Las asociaciones servirán como puntos de partida para desarrollar ideas para almacenar, unidades de funciones combinadas y otras relaciones que sugieran un perfeccionamiento permanente.

8. Haga que los alumnos sugieran (oral o gráficamente) mejoras para un objeto de uso cotidiano.

9. Aliente a los alumnos a ser receptivos a las ideas de otros. Hágalos buscar instancias en que las ideas "extravagantes" hayan tenido mucho éxito.

Gordon presenta algunas estrategias más:

10. Volver conocido lo extraño. En toda situación de planteo y solución de problemas, la responsabilidad primordial de los individuos participantes es la de comprender el problema.

11. Haciendo extraño lo conocido. Esto es distorsionar, invertir o trasponer las maneras cotidianas de ver y de responder que hacen del mundo un lugar seguro y familiar (hacer cosas "fuera de foco". Se plantean cuatro mecanismos para lograr volver extraño lo conocido:

a. **La analogía personal.** Faraday "escudriñaba... en el corazón mismo del electrólito, tratando de hacer visible a sus ojos mentales el juego de su átomo" (Tyndall).

b. **La analogía directa.** Hadamard señala que "especialmente la biología, tal como Hamite solía observar, puede ser un estudio excelente aun para los matemáticos, dado que pueden aparecer analogías ocultas pero eventualmente fructíferas entre los procesos de ambos tipos de estudio". Albert Einstein observó que el "juego combinatorio parece ser el rasgo esencial del pensamiento productivo" (Reiser). Y Alexander Graham Bell recordaba: "Me llamó la atención que los huesos del oído humano fueran tan voluminosos, en comparación con la delicada y endeble membrana que los accionaba y se me ocurrió que si una membrana tan delicada podía mover huesos relativamente tan voluminosos, por qué no iba a poder un trozo de membrana más grueso y voluminoso mover mi pieza de acer. Y fue concebido el teléfono".

La forzada comparación de una observación científica de un campo con la de otro campo, tiende a imponer una expresión novedosa de un problema.

c. **La analogía simbólica.** A diferencia de la analogía personal, aquí se usan imágenes objetivas e impersonales para describir el problema. Estas imágenes, aunque técnicamente inexactas, son estéticamente satisfactorias.

La analogía simbólica es una enunciación muy comprimida, casi poética de las implicaciones de una palabra clave seleccionada del problema comprendido o que tiene relación con el problema.

Ejemplo:

Cremallera----- Segura intermitencia

Mezcla----- Confusión balanceada
 Acido----- Agresor impuro
 Viscosidad----- Desplazamiento vacilante
 Multitud(complete usted)
 Solidez
 incendio de campos
 Ráfaga de ametralladora
 Blanco

d. **La analogía fantástica.** Se proponen soluciones ideales aunque quizás inaplicables.

Finalmente el "juego" que consiste en hacer asociaciones libres con los significados de las palabras y "dejar leyes sin efecto" (por ejemplo, anular la gravedad) se sugieren también como medios para estimular nuevas ideas. En su forma más simplificada estos métodos sinécticos pueden aplicarse para estimular la imaginación de estudiantes primarios y secundarios. Aun los alumnos de muy corta edad, trabajando individualmente o en clase pueden adquirir nuevas ideas examinando las semejanzas entre el problema planteado y las soluciones que les puedan aportar metafóricamente otras personas, animales, insectos o plantas. Por ejemplo, un problema de transporte podría encararse llevando a los alumnos a pensar cómo "mueven sus cosas de aquí para allá" los animales inferiores; un problema de contaminación del aire o del agua podría resolverse pensando en ideas relacionadas con "limpiar cosas".

CREATIVIDAD MEDIANTE LA LECTURA Y REDACCIÓN

a. Predicción (Contexto lingüístico)

Ud. puede presentar párrafos incompletos para que el alumno pueda completarlos con entera libertad. Ejemplos:

- * Se viaja al extranjero por varias razones
- * La economía del Perú mejoraría si
- * Si el alumno dedicase menos tiempo a la Tv entonces.....

b. Síntesis

- * Solicitar que coloquen un título a un párrafo (leído o escuchado)
- * Elaborar un mapa conceptual o esquemas.
- * Resumir una lectura.
- * Extraer la lección o mensaje principal de una lectura.

MAPA DE IDEAS

Consiste en aplicar varias preguntas alrededor de un tema.

¿Cómo se elabora?. Aplicando la siguiente fórmula:

Mapa de ideas = PQQCCCD

En donde:

PQQCCD significan: ¿Por qué? ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Cuánto? ¿Dónde?, etc.

Ejemplo:

Supongamos que el tema propuesto es "La violencia en el mundo" (puede ser cualquier tema de su programa curricular), entonces ahora los alumnos deben formular preguntas con respecto al tema.

Usted o los alumnos van escribiendo las preguntas alrededor del tema. Finalmente, el mapa de ideas o de preguntas quedaría estructurado de la siguiente manera:

¿Por qué se produce ..? ¿Quiénes producen ...? ¿Qué es ...? ¿Qué tipos existen?

La violencia en el mundo

¿Qué se puede hacer para evitar...? ¿Cuál es el origen de la ...? ¿Existe violencia en nuestro medio?

RED CONCEPTUAL

Consiste en jerarquizar y organizar los conceptos e ideas de un determinado tema. Veamos algunos ejemplos:

Elaboremos un mapa conceptual con el siguiente párrafo:

"PERSONAS VERDADERAMENTE NOTABLES: Existen dos tipos de personas: las que entran en un salón y dicen: "¡Aquí estoy!", y las que llegan y dicen: "¡Ah, aquí estás!".

La red conceptual que posiblemente el alumno construiría sería:

Personas notables

las que entran en un

salón y dicen

"¡Aquí estoy!"----- "¡Ah, aquí estás!"

Ahora, elabore Ud. otras redes con los siguientes párrafos:

a. FIEBRE: La causa más frecuente de la fiebre, o sea la temperatura corporal anormalmente alta,

son las infecciones bacterianas (así como las toxinas de las bacterias) y virales. La temperatura corporal inhibe en parte la reproducción microbiana y acelera las reacciones corporales que facilitan la reparación.

b. HABILIDADES EN LA COMUNICACIÓN: Existen cinco habilidades verbales en la comunicación. Dos de éstas son codificadoras: hablar y escribir. Dos son habilidades decodificadoras: leer y escuchar. La quinta es crucial, tanto para codificar como para decodificar: la reflexión o el pensamiento. Este último no solo es esencial para la codificación, sino que se halla implícito en el propósito mismo.

c. NECESIDAD DE UN MEJOR CONOCIMIENTO DEL HOMBRE: Las ciencias de la materia inerte han hecho progresos inmensos, mientras que las de los seres vivientes permanecen en un estado rudimentario. El lento avance de la Biología se debe a las condiciones de la existencia humana, a lo intrincado de los fenómenos y a la forma de nuestra inteligencia, que se complace en las construcciones mecánicas y en las abstracciones matemáticas.

d. ALIMENTO PARA LA MENTE: La mente, a semejanza del cuerpo, necesita de alimento puro a fin de disfrutar de salud y fortaleza. Da a vuestros hijos (y alumnos) algo para pensar que esté fuera de ellos y fuera de ellos. La mente que vive en una atmósfera pura y santa no llegará a ser trivial, frívola, vana y egoísta (White).

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MEDIANTE SIMULACIÓN DE DIAGRAMAS DE FLUJO

Con los siguientes ejemplos y utilizando diagramas de flujo resuelve los problemas presentados a continuación:

1. José compró seis caramelos y le regaló dos a Tomas. Este guardó uno y le prestó el otro a Raúl quien completó una cantidad igual a la mitad de los que recibió José, más uno que le habían regalado. De éstos, Raúl le regaló dos a José y le pagó a Tomás el caramelo que le debía
¿Cuántos caramelos tiene cada niño?

2. Un camión urbano lleva 40 personas. En la primera parada bajan 15 personas y suben 10; en la siguiente parada 10 y suben 10; en la otra, bajan 20 y suben 5; en la otra, no bajan y suben siete; luego, bajan ocho y suben 16; en la siguiente, bajan cuatro y no suben; en la otra parada bajan 11 y suben nueve; en la otra, bajan dos y suben 14; en la otra, bajan 12 y suben tres; en la última parada bajan cinco y suben cuatro ¿Cuántas personas quedan en el camión después de la tercera parada, la séptima parada y la última parada? ¿Cuántas paradas realizó el camión?

3. El señor Pérez guarda su dinero en el banco. Hace cinco meses tenía un saldo de \$1 000 000. Desde entonces ha hecho los siguientes movimientos durante cada mes

MES	DEPOSITO	RETIRO
1	200000	150000
2	100000	180000
3	300000	200000
4	40000	100000
5	300000	500000

El señor Pérez desea hacer el balance de su cuenta para saber cuánto dinero tiene al finalizar el quinto mes.

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD : ¿QUIÉNES Y CÓMO DEBEN PROMOVER

Mg. Alfonso Paredes Aguirre

INTRODUCCIÓN

Hace más de dos mil años un sabio dijo: "Dale buena educación al niño de hoy, y el viejo de mañana jamás la abandonará". Posteriormente, en el siglo pasado, hace más de cien años, una distinguida educadora afirmaba: "En su sabiduría el Señor ha decretado que la familia sea el mayor agente educativo. En el hogar es donde ha de empezar la educación del niño. Allí está su primera escuela". (E. G. de White, *LEC*:154). Posteriormente agregó: "Hablo a los padres y a las madres: Podéis ser educadores en vuestros hogares". *LEC*, 167. Padres y docentes pueden contribuir en el desarrollo del alumno.

Tanto los padres como los docentes de educación inicial, primaria, secundaria y superior deben colaborar en la obra de la verdadera educación que consiste en "educar a los jóvenes para que sean pensadores, y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres". Esto incluye precisamente el desarrollo de la creatividad.

RAZONES PARA PARTICIPAR EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

1. Hoy se exige con mayor énfasis que los nuevos profesionales se distingan por su elevada creatividad. Asimismo, en el futuro ya no se hablará de "manos de obra" sino de "mentes de obra", porque las actividades laborales que hoy ejecutan las "manos de obra" las realizarán las computadoras o robots; y las acciones más eficientes que realicen las computadoras dependerá de las eficientes mentes humanas.

E. G. de White decía: "los hombres en quienes se desarrolla esta facultad son los que dirigen empresas" (*EC*: 17).

2. Una de las dos metas nacionales de la educación peruana, es el desarrollo de la creatividad, tarea que le compete también al hogar. Esta es otra razón que justifica no solo la presentación de este tema, sino la ejecución de las recomendaciones que se ofrecen y la búsqueda continua de nuevas formas para incrementar la creatividad en los educandos.

3. La tercera razón, y la más importante, es desarrollar la facultad del pensar en los educandos, como parte de la obra redentora del hogar, como labor restauradora de la imagen de Dios en el educando (EC:17).

4. La educación en el aula debe complementarse con la educación efectiva en el hogar. La labor docente no es perfecta del todo, pero mejorará si los padres y madres o familiares colaboran en este proceso educativo.

Veamos un ejemplo:

Einstein recuerda que en la escuela le obligaban a aprender cosas de memoria y sin reflexión, y no se le permitía hacer preguntas al profesor, ni hablar entre sí. La escuela no influyó mucho.

Fue su tío, Jacob el ingeniero, quien le hizo ver su talento por las matemáticas al presentarle algunas aplicaciones interesantes de las matemáticas. Al respecto, E. G. de White sostiene que "se debería enseñar a cada joven la necesidad y el poder de la aplicación" (EC:232).

Asimismo, fueron en sus ratos libres, cuando se satisfacía su espíritu de curiosidad, mediante sus excursiones en el campo. En el hogar, abrumaba a sus padres con sus "porqués" hasta producirles desasosiego. Instintivamente racional, necesitaba comprender todo lo que veían sus ojos o palpaban sus manos.

Albert solía hacer preguntas que no estaban en los textos; esto irritaba a sus profesores. Cierta día, un profesor cansado de su insaciable curiosidad, le dijo que prefería no tenerlo en su clase. Einstein le respondió: "Yo no tengo la culpa de que me manden, señor. Si por mí fuera, créame que tampoco vendría aquí a perder el tiempo...". El profesor lo arrojó del salón inmediatamente. En una aula cristiana no se da cabida a aquellos excesos. Pero de todos modos, siempre se reclama la participación de los hogares en la educación de los alumnos.

¿CÓMO PROMOVER LA CREATIVIDAD EN LOS EDUCANDOS?

ESTIMULE LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

Isidor Rabil, Premio Nobel, recuerda que su madre le preguntaba siempre apenas llegaba del colegio: "*¿hiciste una buena pregunta hoy?*" El niño se sentía estimulado a preguntar cada día. Las preguntas del tipo POR QUÉ deben ser las que más se deben estimular. Aunque en forma natural existe una etapa en la niñez cuando este tipo de preguntas son espontáneas.

En "A Child's Christmas in Wales" (Una navidad en Gales) Dylan Thomas que en corta vida fue llamado "el trovador de voz dorada de nuestros tiempos" -cuenta la decepción que tuvo siendo niño, cuando le regalaron "un libro que me decía todo acerca de las abejas, excepto su *¿por qué?*" Así, en una sola frase crucial, el poeta cristaliza la queja más generalizada que tiene el hombre común: se proporcionan demasiados detalles del cómo de las cosas, pero no se responde a la sencilla y repetida pregunta de *por qué*.

Ya habíamos referido, que Albert Einstein en su hogar, abordaba constantemente a sus padres con sus "por qué".

En el hogar o centro educativo puede realizar el siguiente ejercicio: Plantee una pregunta sobre un tema que le interese al hijo o alumno, luego espere la respuesta de ello. Recibida la respuesta X, y en relación a ella, pregunte, ¿por qué X?. Espere la respuesta, y repregunte; y así continúe hasta agotar las respuestas. Cuando ya no pueden dar respuestas, es porque han llegado al fondo de sus conocimientos, y por lo tanto es un indicador que ha llegado el momento de cavar más profundo y ofrecer contenidos significativos.

Un ejemplo: ¿Por qué las calles se han inundado de muchos grillos? ... (Espere la respuesta). Y supongamos que le respondieron, que es "porque la temperatura ha bajado mucho en estos días"; entonces repregunte: ¿Por qué la temperatura ambiental ha bajado mucho en estos días?... (Espere la respuesta)... y continúe hasta agotar las respuestas.

NO SEA INFLEXIBLE, DESTIERRE EL TEMOR Y EL CASTIGO.

Einstein afirmaba: "Lo peor es educar por métodos basados en el temor, la fuerza y la autoridad, porque se destruye la sinceridad y la confianza y sólo se consigue una falsa sumisión".

No se puede forzar al niño a cumplir un horario de estudios rígido. En Europa se calcula que un 10% de los alumnos de 6 a 12 años son muy dotados y poseen inteligencia muy elevada, y se los denomina "los niños de los cuatro minutos", porque ese es el tiempo que requieren para captar lo previsto para una clase de 45 minutos. Y a lo mejor esto podría estar sucediendo con nuestro hijo o alumno cuando nos responde: "ya lo sé" al pedirle que se ponga a estudiar.

Cuando el educando no está colaborando en la clase, preguntémonos: ¿será porque ya lo sabe? ¿será porque tiene problemas biológicos (parasitismo), psicológicos (problemas familiares), nutricionales, económicos, etc.? o a lo mejor ¿será porque no estamos realizando una clase participativa, activa sino una clase tradicional con dictados rápidos y con poco sentido? Por lo tanto el maestro no puede usar por ninguna razón la dureza, la inflexibilidad para motivar al alumno a estudiar.

APLAUDA LAS RESPUESTAS, INCLUSO LAS RESPUESTAS QUE LE PARECEN AMBIGUAS.

De las preguntas o respuestas ambiguas han surgido grandes inventos o soluciones que han contribuido con el bienestar de la humanidad. Por este motivo, se debiera tener cuidado de etiquetar a un alumno de "tonto", "bruto", o llamarle la atención duramente por no responder bien, pues no vaya a ser que los "tontos" seamos nosotros al no saber establecer relaciones entre la pregunta y la respuesta profunda, que va más allá de una respuesta simple.

Un ejercicio podría ser el siguiente: Divida al grupo en dos, luego uno de ellos lista una serie de seres vivientes y el otro hace una lista de cosas. Ahora, solicite que ambos grupos lean el primer término (uno podría decir "elefante" y el otro diría "lápiz"), luego formule la pregunta: ¿qué le dice el elefante al lápiz? .. Espere respuestas y después continúe con el siguiente par de términos y así sucesivamente. ¡Ah, y no se olvide de aplaudir las respuestas!.

En un reporte especial de la revista "Newsweek" publicado el 28 de junio de 1993, se presentó las características de los genios. Algunas de ellas son: (a) capacidad para relacionar entre sí asuntos que parecen incompatibles o absurdos, descubriendo relaciones originales entre ellos; (b) tolerancia por la ambigüedad y (c) paciencia para pensar en las cosas más increíbles. Así que cuando escuche una respuesta ambigua, antes de molestarse, piense en que Usted a lo mejor está frente a un niño muy inteligente.

ESTIMULE LA ACTIVIDAD EN TODOS LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA.

Algunos padres afirman "mi hijo no puede aprender porque es muy intranquilo". Esto es un mito sin fundamento. Lo que están diciendo los alumnos con esa actitud es que propiciemos un aprendizaje con actividad, es decir, que usemos estrategias de enseñanza activas y participativas. Permita que el alumno participe en las clases ya sea en los grupos de discusión, proyectos de aula, presentando resultados, etc.

Las clases dinámicas y participativas empezaron en el Edén. En el aula natural, Adán preguntaba a Dios; un proyecto de clase que realizó Adán fue el de poner nombres a los animales después de observar agudamente los diversos hábitos y características de los animales. Dios no le dio los nombres. Asimismo, en sus excursiones al campo, muy comunes, observaba, sentía, imaginaba, creaba, y así su mente se desarrollaba.

ESTIMULE LAS PREGUNTAS Y RESPUESTAS "SOÑADORAS"

Muchas de las grandes innovaciones, inventos, mejoras empezaron con un "sueño". ¿Acaso no ha escuchado a aquellos que después de haber logrado algo con mucho éxito expresan que les parecía un sueño?

En su hogar o en su próxima clase, podría Ud. solicitar que los educandos expresen: (a) cómo les agradecería que sea su escuela, comunidad o país; (b) qué cambios harían si hoy fueran elegidos docentes, directores o presidente del país; (c) siete deseos que les agradecería que se realicen.

OFRÉZCALES TAREAS DÓMÉSTICAS QUE REALIZAR

Una destacada educadora manifestó: "Debiera enseñarse a los niños a cargar con una parte de los deberes domésticos" (E.G. de White, *LEC:57*). El alumno que realice tareas cotidianas, adquirirá habilidades, actitudes y conocimientos que le servirán de mucho.

NO PERMITA QUE LA TELEVISIÓN ESTÉ POR ENCIMA DE LOS ESTUDIOS.

Cuando sus dos hijos regresaron de la escuela con bajas calificaciones en matemáticas, un padre neoyorkino descubrió que los vivaces alumnos de cuarto y quinto grado de enseñanza primaria nunca habían aprendido las tablas de multiplicación. "Preparé entonces tarjetas numeradas y les prohibí ver televisión hasta que las aprendieran", recuerda. "Protestaron, pero al cabo de tres días ya las sabían".

Este señor no es un crítico de los maestros de escuela, sino el mejor de sus paladines: Albert Shanker, presidente de la Federación Norteamericana de Maestros. Pero como padre comprendió que en última instancia era él, más que la escuela, el responsable de la educación de sus hijos. Si por alguna razón no lograban aprender algo básico como las tablas de multiplicar, él tendría que compensar, en el hogar, esa insuficiencia. Si un pequeño no sabe multiplicar -o sumar, o leer- sus problemas se complicarán.

Ciertos conocimientos fundamentales son la base de todo el trabajo ulterior, por lo tanto, no permita que la televisión con la mayoría de sus programas inofensivos o aparentemente inofensivos, destruya el intelecto y la inteligencia emocional de su hijo o alumno.

DEDÍQUELES TIEMPO PARA INTERACCIONAR CON ELLOS

La interacción entendida en términos de apoyo en sus tareas, compañía en sus juegos, conversación sobre sus dificultades, expectativas, etc. es un factor positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional de los educandos. ¿Acaso no es conveniente participar con ellos en los juegos y recreaciones?.

DEMUESTRE INTERÉS POR EL PROGRESO DEL EDUCANDO.

Acérquese a él y pregúntele como va en los estudios. Si Ud. es el apoderado converse con sus profesores sobre el progreso de su hijo. Si Ud. es el profesor, muestre al alumno su ficha de progreso personal y exprese cómo está avanzando, dígame cómo podría avanzar más, felicítelo por sus logros y anímelo a continuar con perseverancia.

OFREZCA ESTÍMULOS DE APRENDIZAJE.

Adquiera ya sea juguetes creativos, libros y revistas interesantes, motivadoras y de calidad.

La revista "*Selecciones del Reader's Digest*" puede ser considerada como una revista de mucha calidad, que bien se puede usar no solo en la casa sino también en la escuela, colegio y universidad.

Dentro del rubro de estímulos del aprendizaje, también están las salidas al campo.

REALICE EJERCICIOS DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y HABILIDADES COGNITIVAS.

Algunos ejemplos podríamos dar:

- a. En base a una suposición, solicítele que realice algunas conjeturas. Ejem.: Supongamos que ... ¿qué sucedería? ¿qué ocurriría?, etc.
- b. Plantee un problema y pídale algunas medidas alternativas.
- c. Plantee un asunto problemático y pídale que establezca las ventajas y desventajas.

El espacio es reducido para tratar las múltiples estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento.

DESAFÍELO A SER INNOVADOR.

Preguntas como ¿qué más quisiéramos que este objeto realice? ¿cuáles son sus limitaciones? ¿se podría mejorar?. Preguntas semejantes se pueden hacer para cualquier hecho o proceso.

LLEVE A CABO EJERCICIOS DE PRECISIÓN.

Se puede solicitar al alumno o hijo que analice los siguientes párrafos:

- a. Julio es más alto que Albert, pero Julio no es más grande que Albert. ¿Cuál es la diferencia? ¿Qué diferencia existe entre alto y grande?
- b. Jesús no es solo uno de los maestros, es El Maestro. ¿Qué es lo que se está diciendo?

AGUDICE SU OBSERVACIÓN

Se le puede solicitar al hijo o alumno que describa objetos, animales, situaciones o fenómenos.

ANIME LAS RESPUESTAS PROYECTIVAS

Una de ellas podría ser del tipo: ¿Y entonces qué?.

ANIME A SU HIJO A ESCRIBIR

Cómprele un cuaderno un buen lapicero, y quizás ofreciéndoles algunos estímulos pídale que escriba sus sueños, cuentos creados por él mismo, etc. Junto con él realice algunas modificaciones y que lo vuelva a escribir. Recuerde, que esta y todas las actividades de aprendizaje deben ser divertidas y amenas.

HÁGALE SIEMPRE PRESENTE LAS EXPECTATIVAS ALTAS Y RAZONABLES QUE SE TIENE DE ÉL

Según Marilyn Atherley (1995), si el padre o docente expresa bajas expectativas del niño, el niño llegará a sentir que no tiene caso tratar de lograr nada o de apuntar demasiado alto

La frase "**durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas**" debiera ser una arenga continua, al iniciar el día. Repítalo: "**durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas**", "**durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas**" "*durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas*" "*durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas*" "*durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas*" "*durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas*" "*durante el día, tendrás desafíos, pero en Dios harás proezas*"

Pero no olvide, no hay que ser inflexible con las expectativas. Si Ud. espera que su hijo se interese por la teología, pero desea seguir biología, ofrézcale su apoyo. Pero en esa área, siempre hágale recordar que deber ser "cabeza y no cola".

NO SE PREOCUPE POR SUS CALIFICACIONES OBSESIVAMENTE.

Según estudios, la creatividad no se relaciona estrechamente con el rendimiento académico.

Existen otras actividades que complementan la educación en el aula: club de conquistadores, los deportes, las actividades en la iglesia, etc.

Una nota no necesariamente refleja el aprendizaje significativo del alumno. Basta recordar la siguiente historia:

Thomás Alva Edison hizo su estreno en el escuela de Milán. La madre se preocupó de informar al maestro que la inteligencia de su hijo se salía de lo común. Pero el maestro de encogió de hombros con displicencia. Y finalmente creyó un desordenado y tonto, cuando vio que Al (Thomas Alva) en vez de escuchar las explicaciones que daba el maestro y esperar que le tocara el turno de ser preguntado, comenzó a hilvanar una serie tremenda de preguntas. Preguntas para todos los gustos. El pobre maestro se vio envuelto en un gran barullo.

La cabeza está vacía, no tiene nada adentro -dijo muy convencido el señor maestro.

Cuando estas palabras llegaron a oídos de la señora Edison, ésta se indignó en gran manera y vino hacia el profesor.

!Qué mi pequeño tiene la cabeza hueca - exclamó. !Ya le explicaré yo a ese caballero lo que es tener inteligencia!

Tomó al niño de la mano muy decidida y se marchó de la escuela"

Tomás Alva Edison es un ejemplo de alumno apoyado por su madre, ella siempre confió en él. Ella veía lo que otros no veían. Edison contribuyó muchísimo.

NO LO HUMILLE.

Un desempeño académico pobre o no cumplir con las expectativas del profesor puede especialmente llevar a una baja autoestima y a la falta de confianza en sí mismo. Si el niño es humillado en su primer intento, estará muy asustado de tratar de nuevo o de intentar con más fuerza por el temor a ser humillado nuevamente si no lo logra.

Albert Einstein no fue un niño prodigio. Tardó mucho en aprender a hablar y sus padres temieron que fuese un niño subnormal, pero no lo expresaron en ese entonces. Era cuidadoso, metódico y concienzudo. A los cuatro años Albert era un niño tranquilo y ensimismado. A los nueve años terminó su educación primaria sin haber dado muestras de un talento especial. Pero llegó a ser un genio.

PROMUEVA CONCURSOS NO COMPETITIVOS EN SU HOGAR.

Se les podría pedir a los hijos que canten usando letra y música creada por ellos o se les podría dar el objeto o tema de canto y que ellos le pongan música y letra. También podría pedirles que solucionen un problema práctico que Ud. les puede plantear, por ejemplo: (a) Cómo hacer que un barquito de papel no se hunda en el agua durante 4 horas. Quizás gane el que frotó el papel con una vela de cera. (b) Que traten de hacer flotar en agua una aguja.

Somos conscientes que las recomendaciones que se ofrecen no son completas para lograr el propósito del tema, pero si tan sólo hiciéramos estas cosas, los resultados serán muy significativos.

APLAUDA LOS LOGROS.

Elogiar los logros del niño no sólo le causa a él un enorme placer, sino que, además, fortalece las conexiones entre la corteza frontal y la amígdala del cerebro medio, asiento de las emociones" (Kiester y Kiester, 1996).

Estimado docente o padre de familia, recuerde que el binomio escuela-hogar debe actuar en forma conjunta para contribuir con el desarrollo de la creatividad de los educandos. El tiempo que dedique a estas actividades, no serán tiempo perdido, serán una gran inversión, presente y futura, y sobre todo contribuirá en el engrandecimiento del reino de Dios.

LA EVALUACIÓN DE ALTO ORDEN Y CREATIVIDAD

[Mg. Alfonso Paredes Aguirre](#)

Las pruebas de evaluación y los test aplicados a los alumnos, siempre han sido objeto de reflexión. Y no necesariamente solo cuando nos sentimos alarmados por la elevada reprobación, repitencia y deserción, sino cuando queremos armonizar el tipo de evaluación que utilizamos en el contexto de una educación con calidad y excelencia. Esto es una preocupación internacional.

Según D'Ambrosio "ninguna investigación es convincente para afirmar que las evaluaciones, de la forma en que están actualmente siendo aplicadas, son indicadores de rendimiento escolar". Rendimiento escolar, entendida en el sentido cabal de la palabra, orientada hacia el desarrollo personal del alumno y proyectada hacia la solución de problemas del entorno.

Pero mientras la educación esté basada en la trasmisión del "conocimiento", es decir, en el manejo de datos más que en la aplicación y transformación de ellos, no podremos contribuir al desarrollo personal del alumno, ni al desarrollo social ni en la competitividad internacional.

Los padres, por un lado, exigen que sus hijos sean capaces de "pensar y hacer" y no sólo "conocer" o recordar". Por otro lado, las instituciones empleadoras cada vez más unifican sus criterios y exigen que el sector educación forme personas capaces de evaluar críticamente, y de definir problemas, buscar información, procesarla, interpretarla y optar por las alternativas más apropiadas. De allí, que se señala que próximamente ya no se estará usando el término de "manos de obra" sino de "mentes de obra".

Con estos desafíos delante de nosotros, ¿qué se podría hacer para contribuir a mejorar la educación mediante las evaluaciones?

Cabría realizar algunas preguntas reflexivas y específicas: la evaluación que se está utilizando ¿contribuye a formar personas pensadoras, analíticas, creativas? ¿se está promoviendo el desarrollo de habilidades para solucionar problemas?

En los trabajos de investigación, recientemente realizado a nivel de escuelas y colegios se han encontrado resultados sorprendentes.

En la revisión de los exámenes tomados, se ha considerado el grado de relación entre las variables de evaluación y las variables de habilidades intelectuales de la persona. Ejemplo:

Abertura de las preguntas (preguntas abiertas o cerradas) con la expresividad del alumno;

El nivel de las preguntas (informativas, de comprensión, análisis, síntesis, aplicación, valoración, etc.) con el desarrollo del pensamiento de más alto orden; (3) el nivel personal del reactivo

(informativa, formativa y transformativa) con el desarrollo trascendental; (4) nivel de aplicación de la pregunta (reproductiva y productiva) con el desarrollo de la productividad y creatividad del alumno.

En un reporte preliminar realizado se ha observado lo siguiente: son muy frecuentes las preguntas del tipo "cerradas" (preguntas con alternativas múltiples y de respuesta única y similares); en cuanto al nivel de las preguntas se observan que el porcentaje va disminuyendo conforme aumenta el nivel, es decir, que uno de los extremos son las informativas (con el mayor porcentaje) y el otro extremo son la de valoración (con el menor porcentaje); asimismo, las preguntas del tipo transformativo son menos abundantes que las formativas, y las formativas más escasas que las informativas.

También se observa en estos trabajos, que las evaluaciones se orientan más a la reproducción de contenidos que a la producción de ellos, por lo tanto la productividad y creatividad del alumno está siendo afectada.

Las preguntas cerradas podrían estar relacionadas con la expresión "telegráfica de los alumnos". Al respecto Cabello, Filp y Ochoa (1995) afirman lo siguiente: "Cuando uno observa en la sala de clases llama la atención que el estilo comunicacional es TELEGRÁFICO, se utilizan pocas palabras".

Tharp encontró que los tiempos cortos son desventajosos para los alumnos que enfatizan el pensamiento deliberado y que provienen de culturas en las cuáles se valora el tomar en cuenta todas las ramificaciones e implicaciones posibles para tomar una decisión. De esta manera, **la instrucción basada en obtener respuestas cortas y rápidas es muy desventajosa** para los alumnos". Si deseamos llevar a resultados cognitivos positivos para el estudiante, se deben FORMULAR PREGUNTAS de mayor orden cognitivo (Samson, Strykowski, Weinstein, Waldberg, 1987).

En el estudio preliminar se ha observado, regularmente la ausencia de las preguntas "por qué". En varios estudios relacionados, Pressley y colegas observaron que el solo hecho de formular la pregunta " por qué" estimula el aprendizaje, incluso si el estudiante no genera respuesta alguna. Lo anterior sugiere que el formular preguntas puede, por sí solo, llevar al individuo a elaborar en su mente, lo cual eventualmente resulta en la formación de conocimientos nuevos.

Existen investigaciones que señalan que la utilización de preguntas que evocan respuestas de pensamiento crítico por parte del estudiante, aumenta el pensamiento crítico en forma sustancial.

Cuando el maestro no aumenta el número de preguntas de este tipo, al alumno no puede generalizar el proceso de pensamiento crítico para pasar de una situación a otra (Ferrel, 1991; Edelman, 1986). Hay evidencias en el sentido que los estudiantes a quienes se les pide responder a preguntas que requieren de pensamiento de alto orden, se desempeñan mejor que aquellos a quienes no se les hacen tales preguntas.

Una forma de contribuir con la excelencia educativa, es aplicar evaluaciones de alto orden que permitan el desarrollo del pensamiento y ayuden a adquirir habilidades intelectuales muy demandadas por nuestra sociedad actual y futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Edwards, Verónica. 1991. *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO/ OREALC, Santiago.

Edwards Derek y Neil Mercer. 1988. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.

Gálvez, Grecia e Irene Villaroel. 1988. "La enseñanza de las matemáticas en los niveles básico y medio en Chile", en *Boletín N1 15*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO? OREALC, Santiago.

UNESCO, 1990. *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Narcea Ediciones, Madrid.

D'AMBROSIO, Ubiratan. "Evaluación del rendimiento del alumno. Investigación en la sala de clases: acciones pedagógicas complementarias". *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Chile, UNESCO, agosto 1996.

HABILIDADES INVENTIVAS Y CREATIVAS

Alfonso Paredes Aguirre

A continuación se presentan algunas estrategias que contribuyen mucho en el desarrollo de la creativa productiva.

A. POSITIVO, NEGATIVO E INTERROGANTE

OBJETIVO: Lograr una actitud reflexiva ante los diversos hechos o fenómenos y evitar la impulsividad, pensando de una manera equilibrada.

Problema 1: Considere ideas positivas, negativas e interrogantes acerca de la siguiente situación: Se decide eliminar los exámenes parciales.

Ideas positivas:

- *
- *

Ideas negativas:

- *
- *

Interrogantes:

- *
- *

Problema 2: Considere ideas positivas, negativas e interrogantes acerca de las siguientes situaciones reales o supuestas:

- a. Se prohíbe fumar en sitios públicos.
- b. Se toma un acuerdo mundial de dejar de ver televisión.
- c. Las madres que tengan hijos menores de 3 años deben dedicarse a criar de ellos y no trabajar fuera de casa.

B. CONSIDERACIÓN DE VARIABLES

OBJETIVO: Permite que el alumno explore y busca de manera consciente las variables que debe considerar antes de tomar una decisión o resolver un problema:

Problema 1: Un matrimonio joven decide comprar una mesa. Van a una mueblería y sin pensarlo se deciden por una de estilo colonial americano que les gustó. Cuando llegaron a la casa con la mesa se dieron cuenta que no cabía ni por la puerta, ni por la ventana, ni por el balcón.

¿Qué piensan que le ocurrió a esta pareja? ¿Por qué llegaron a esa situación?

Casos como éstos son frecuentes en la vida cotidiana. ¿Qué concluyen del ejemplo?

¿Cómo se habría evitado el problema de la pareja?

Problema 2: ¿Qué variables debe considerar para planificar una excursión?

Problema 3: ¿Qué variables debería considerar para comprar una computadora?

Problema 4: ¿Qué variables debe considerar para mirar televisión?

C. CONSIDERACIÓN DE CONSECUENCIAS

OBJETIVO: Prever lo que podría suceder, a corto y a largo plazo.

Problema 1: Considere las consecuencias inmediatas y mediatas, de la invención del motor de gasolina.

Problema 2: ¿Cuáles podrían ser las consecuencias a corto y a largo plazo del creciente uso de computadoras en actividades educativas?

Problema 3: Considere las consecuencias del uso indiscriminado de los recursos naturales no renovables.

Problema 4: ¿Qué ocurriría si en la ciudad donde usted vive se reducen considerablemente las reservas de agua?

D. CONSIDERACIÓN DE OBJETIVOS O PROPÓSITOS

OBJETIVOS: Dirigir la atención hacia lo que se desea lograr y clarificar la intención de actos y pensamientos.

Problema 1: Durante una discusión acerca del problema del alza del costo de la vida surgen diferentes argumentos provenientes de grupos de amas de casa, dueños de supermercados, gobierno, agricultores y dueños de procesadoras de alimentos. ¿Cuáles podrían ser los objetivos más importantes de cada grupo en esta discusión?

Problema 2: Imagínese que ganó un viaje al Cusco ¿Cuáles serían sus objetivos?

Problema 3: Supongamos que Ud tendría que rendir examen la próxima semana, ¿qué quisiera lograr? ¿hacia dónde quisiera llegar?

E. CONSIDERACIÓN DE ALTERNATIVAS O POSIBILIDADES

OBJETIVO: Adquirir el hábito de considerar posibilidades o cursos de acción antes de elegir alguno de ellos como la alternativa más apropiada para llegar a una meta o resolver un problema.

Problema 1: Un compañero de estudios reprobó la mayoría de los cursos durante el semestre pasado, ¿que explicaciones puede dar a este hecho?

Problema 2: ¿Cómo lograr la excecía en los estudios universitarios?

Problema 3: Una persona se halla montada en una motocicleta. Aprendió apresuradamente cómo empezar a arrancar y hacer algunos cambios. La motocicleta ha emprendido una veloz carrera. Se

da cuenta que no aprendió cómo parar y apagar el motor. ¿Qué alternativas ofrece Ud para que el motociclista pare y no se accidente?

Problema 4: Un padre descubre que su único hijo le está haciendo creer que va muy bien en sus estudios, pero en realidad no es cierto. ¿Qué alternativas podrían encontrar para ayudar a este padre a afrontar esta situación?

Problema 5: Enumere todos los posibles usos de cada uno de los siguientes objetos: escoba, árbol, periódicos, botellas.

F. CONSIDERACIÓN DE PRIORIDADES

OBJETIVO: Valorar la utilidad que tiene la jerarquización de ideas en el logro de una alta productividad y seguridad en sí mismo.

Problema 1: Usted se encuentra en una situación de emergencia y debe tomar una decisión para elegir dos entre las siguientes alternativas ¿Cuál sería su decisión?

- a. Salvarse
- b. Ayudar a otro
- c. Llevar consigo sus pertenencias
- d. Salvar a su perro
- e. Evitar daños en su departamento
- f. Proteger a los animales

Problema 2: Supongamos que Ud gana \$500,000 de dólares ¿Cuáles serían sus prioridades para distribuirlo?

Problema 3: Enumere tres características más importantes que debe tener un programa de televisión adecuado para adolescentes. Piense en el mayor número posible de características y luego seleccione.

G. CONSIDERE PUNTOS DE VISTA

OBJETIVO: Crear conciencia de que no todas las veces los puntos de vista personales son los más acertados o los más aceptados por el resto de las personas. Asimismo, la persona que toma en cuenta los puntos de vista de otros es capaz de colocarse en la posición de los demás y es más acertada para resolver sus problemas, logra mayor aceptación social y puede comprender mejor el mundo que le rodea.

Problema 1: Un vendedor de motos tiene una moto deportiva usada y trata de venderla a un cliente. Durante la negociación ambos exponen sus argumentos o formulan preguntas. ¿Cuáles creen que serían los puntos de vista del vendedor y del comprador? (¿Qué le diríamos al comprador? ¿Qué diríamos ahora si fuéramos el comprador?).

Problema 2: La directora de una escuela sorprende a un niño de 12 años fumando en los sanitarios. Le prohíbe que continúe haciéndolo. ¿Cuáles podrían ser los puntos de vista de la directora y de la niña?

H. SOLUCIONANDO PROBLEMAS

1. PRIMERA ESTRATEGIA: Solución de problemas mediante la representación en una dimensión.

a. Definición de REPRESENTACIÓN EN UNA DIMENSIÓN: Es una estrategia que consiste en utilizar dibujos o gráficas para visualizar el enunciado de un problema. Se representan los datos de una sola variable. Lo que se representa son datos relativos, es decir, relaciones entre los valores de la variable considerada en el problema.

b. Pasos de la estrategia de representación en una dimensión:

- (1) Leer todo el problema
- (2) Identificar las variables
- (3) Identificar lo que se pide en el problema.
- (4) Decidir el tipo de representación por utilizar.
- (5) Leer el problema, parte por parte, y representar en el diagrama los datos que se dan en cada parte.
- (6) Observar el diagrama una vez concluido y formular la respuesta del problema.

c. Problemas

- (1) Luis pesa menos que Antonio, pero más que Pablo. Pablo pesa menos que Luis, pero más que Esteban, ¿Quién pesa más y quién le sigue en esta variable?
- (2) El río Dirubo es menos largo que el río Valga, pero en cambio su extensión es mayor que la del río Ran. Por otra parte, si comparamos los kilómetros que miden los ríos Ran, Dirubo y Sona, vemos que a pesar de que el primero no es tan extenso como el segundo, supera en kilómetros al Sona, ¿Cuál es el río más extenso y cuál le sigue en longitud ?
- (3) Daría nació 15 años después que Patricio. Said triplica la edad de Patricio. Dinorah, aunque le lleva muchos años de diferencia a Daría, nació después que Patricio. Alfredo, tío de Daría, es menos viejo que Said, pero mucho menos joven que Patricio. ¿Cuál de los cinco es el mayor?
- (4) El Distrito Federal y Nueva York tienen mayor grado de contaminación que Monterrey. Nueva York tiene más contaminantes que Tokio, pero menos que el Distrito Federal y Monterrey tiene menos contaminación que Tokio. ¿Cuál es la ciudad más contaminada y cuál es la menos contaminada?

(5) Un grupo industrial tuvo ganancias el año pasado en cuatro de sus empresas y pérdidas sólo en una. Esa información se transmitió al presidente del grupo mediante computadora, pero la impresora falló y los datos se transmitieron incompletos.

Se sabe que: (a) La empresa Soilá ganó más que la empresa Tilode, pero menos que la empresa Dosina; (b) La empresa Dosina ganó más que la Cincesa; (c) La empresa Trati ganó más que la Soilá, pero menos que la empresa Cincesa. ¿Qué empresa ganó y cuál ganó menos?

2. SEGUNDA ESTRATEGIA: Representaciones lineales: enunciados con inversión de datos.

a. Definición: Los enunciados de los problemas no siempre son directos. Ocasionalmente, durante la lectura del problema se presentan datos sin relación con los anteriores y, por lo tanto, no pueden representarse. En este caso la información se deja momentáneamente a un lado hasta que surgen los datos necesarios para completarla. Los datos faltantes permiten establecer los nexos necesarios para completar la representación gráfica. La estrategia que permite posponer los datos se denomina *postergación*.

b. Pasos a seguir

- * Leer detenidamente el problema.
- * Identificar la variable y la pregunta del problema.
- * Escoger el tipo de representación y los códigos para representar los datos.
- * Fijar una referencia y representarla gráficamente.
- * Leer el problema, paso a paso, deteniéndose en ciertos momentos para representar los datos.
- * Observar la representación y postergar datos en los casos en que se dé información que requiera datos posteriores para su procesamiento.
- * Verificar si los datos representados corresponden con el enunciado.
- * Observar el resultado de la representación.

c. Problemas

(1) José es más rápido que Tomás. Pedro es más rápido que Samuel, pero a diferencia de José es más lento que Tomás. Por otra parte, se sabe que José es más lento que Miguel y Samuel más rápido que Jacobo. ¿Quién es el más rápido?

(2) Gloria es mayor que Josefina, pero no tanto como Carmen, quien a su vez es mayor que Pamela y que Natalia, por otra parte, es más joven que Pamela, pero mayor que Josefina y Gloria. ¿Quién es la más joven?

(3) El Sol es la fuente calorífica del sistema planetario solar. El calor que reciben los planetas está en relación directa con su distancia al Sol. De los siguientes planetas: Neptuno, Plutón, Urano y Saturno, ¿cuál es el menos caliente y cuál el menos frío? Si Neptuno es más frío que Saturno. Éste

a su vez es más caliente que Urano. Plutón es el planeta más frío y Saturno es mucho más caliente que Neptuno. Urano es más frío que Neptuno.

3. TERCERA ESTRATEGIA: Representaciones lineales: enunciados indeterminados.

a. Definición: En estos enunciados no se proporciona la información necesaria para que la solución del problema quede definida.

b. Pasos a seguir:

- (1) Leer el problema.
- (2) Identificar la variable y lo que se pide.
- (3) Elegir el tipo de representación.
- (4) Hacer una representación para tratar de comprender las relaciones entre los datos y lo que se pide para identificar posibles datos o relaciones faltantes.
- (5) Completar el enunciado del problema.
- (6) Verificar la congruencia del resultado.

d. Problemas

(1) Nelly y Carolina ganan lo mismo. Nelly gana más que Brenda, quien a su vez gana menos que Elisa. ¿Cuál de las siguientes posibilidades es la más correcta?

- (a) Nelly gana menos que Elisa.
- (b) Nelly gana más que Elisa.
- (c) Nelly podría ganar más o podría ganar menos que Elisa.

(2) Daniel y Sergio ganaron la misma cantidad de medallas en el campeonato de natación del colegio. También es cierto que Daniel ganó más medallas que Víctor, quien a su vez ganó menos que Armando. ¿Qué información se necesita agregar para saber si Daniel ganó más o menos medallas que Armando?

- (a) Víctor ganó menos medallas que Sergio.
- (b) Armando ganó menos medallas que Sergio.
- (c) Daniel ganó más medallas que Víctor.
- (d) Armando tiene más medallas que Víctor.

4. CUARTA ESTRATEGIA: Representación en dos dimensiones usando tablas de valores numéricos.

a. Pasos a seguir:

- (1) Leer todo el problema a identificar las variables y la pregunta o lo que se pide.
- (2) Elaborar una tabla que incluya dos de las variables cuyos valores están dados.

(3) Leer el problema, parte por parte, y representar los datos de la tercera variable conforme se dan hasta completar la lectura de todo el enunciado.

(4) Deducir a partir de los datos conforme se complete la tabla.

(5) Contestar la pregunta del problema.

(6) Verificar el procedimiento seguido y la respuesta obtenida.

b. Problemas

(1) Elena, María y Susana estudian idiomas y entre las tres tienen 16 libros de consulta. De los cuatro libros de Elena, la mitad son de francés y uno es de italiano. María tiene la misma cantidad de libros que Elena, pero sólo tiene la mitad de los libros de francés y la misma cantidad de libros de italiano que Elena. Susana tiene solamente un libro de alemán, pero en cambio tiene tantos libros de italiano como libros de alemán tiene María. ¿Cuántos libros de francés tiene Susana y cuántos libros de cada idioma tienen entre todas?

(2) Tomás, Luis y Juan tienen 13 pelotas y un número de juegos de mesa que excede en 10 unidades al de balones. Tomás tiene un total de juegos de mesa que excede en dos unidades al número de pelotas y Luis tiene dos pelotas, o sea, cuatro pelotas menos de las que tiene Tomás. Por otra parte, Luis tiene un número de juegos de mesa que duplica su número de pelotas y se sabe que Juan tiene tres juegos de mesa más que Tomás. ¿Cuántos juegos de mesa tiene Juan?

(3) Inés es jefa de enfermeras de un hospital. Debe recibir el material de sus subordinadas cada cambio de turno. Alejandra le entregó 23 vendas, tres termómetros, una jeringa y el mismo número de frascos de suero que le entregó Gracia. Fabiola le dio un frasco de suero más de los que entregó Alejandra, siete jeringas y cuatro termómetros. Maricela le entregó 34 artículos, entre los que había 14 termómetros. Gracia le entregó en frascos de suero el doble de lo que Fabiola le entregó en termómetros y el total de artículos que devolvió fue de 45, incluyendo 20 vendas. Entre todas le devolvieron 27 termómetros y entregaron 53 vendas más de las que entregó Alejandra. Entre los 152 artículos devueltos había cuatro jeringas menos que termómetros.

**CREATIVIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL:
IDEAS FUERZAS EN LA IMPLEMENTACION DE UN TALLER DE FORMACION
DOCENTE¹.**

Dr. Alejandro Villalobos Claveria²

RESUMEN

Dentro de las estrategias de intervención pedagógica destinadas al mejoramiento de la formación docente de profesores, el entrenamiento y desarrollo de las **capacidades creativas** aparece como un elemento de vital importancia para la generación de una nueva respuesta del profesor moderno a un entorno educativo y socio-cultural en **constantes transformaciones**.

El presente informe muestra la efectividad en el aumento de las capacidades creativas, en una muestra de estudiantes de pedagogía asistentes a un módulo de estimulación de la creatividad aplicada, en una etapa de su proceso de formación pedagógica.

Por cierto, además de la ejercitación específica en técnicas creativas, fue proporcionado un clima psicológico facilitativo y aceptador para el reconocimiento de los bloqueos de la creatividad, con el propósito de generar cambios en su auto-percepción y desarrollo personal. Tal perspectiva de trabajo fue asumida dentro de los parámetros de una Inteligencia Emocional.

Palabras claves:

Creatividad — Formación Docente — Inteligencia Emocional — Orientación Educativa

¹ Informe parcial de los proyectos de investigación en su etapa final: “Elementos para la creación de un modelo de creatividad grupal en la formación docente” y “Un programa de intervención pedagógica en el manejo eficiente de las emociones en la formación docente”. Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

² Profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

Algunos Antecedentes Conceptuales:

Los cambios impulsados por el Ministerio de Educación en mejorar la educación nacional y el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (Ffid, 1997), deben ser considerados como antecedentes de la introducción de este programa de intervención pedagógica tendiente a desarrollar talentos creativos en un proceso de formación intergral de un estudiante de pedagogía de esta Facultad de Educación

En este contexto, un taller de creatividad debe ser entendida como la capacidad de gestionar un proceso investigativo y sistemático de la labor docente, pertinente a su formación inicial y a su futuro desempeño laboral, es decir, su asistencia y participación es la oportunidad de explorar, ejercitar y desarrollar destrezas comunicacionales e innovadoras tendiente a fortalecer su propio desarrollo personal y profesional. Más allá de cualquier cuestionamiento epistemológico o pedagógico, un taller de creatividad es la instancia para crear, mostrar y examinar su estilo de ser; pero también de generar un particular estilo docente.

Surge así una innovación conceptual y metodológica, al ser una experiencia integral, sistémica e integradora — capaz de provocar una “auténtica” revolución pedagógica — cuando ofrece y reclama la posibilidad de una transferencia teórico-conceptual-didáctico en el estudiante involucrado, dando oportunidad a la creación de su propio saber pedagógico.

Esto implica desarrollar y fortalecer una concepción de formación docente fundamentada en la reflexión crítica y en la investigación didáctica, que sea capaz de trabajar en torno a la aproximación sistémica del fenómeno pedagógico: una visión integradora y de proyección a la resolución de problemas.

- a) Pensar en una concepción de formación docente e investigación como reflexión crítica, obliga a volver la mirada sobre un trabajo permanente de análisis y síntesis de lo real, en la lectura de contextos y en la construcción de explicaciones para la comprensión de los problemas cotidianos de la educación.
- b) Desde la visión integradora, puede implicar un análisis profundo de la dinámica interactiva de los sistemas: natural, social y cultural, para lo cual es importante recurrir al diálogo de saberes que confluyen en la escuela y en la sociedad.
- c) Para la visión relacionada con la resolución de problemas, se hace necesaria una lectura permanente del contexto social, una priorización de la problemática en discusión. Es necesario que aquí se pregunte: ¿Qué problemática existe?, ¿Con qué conocimientos se cuenta?, ¿Cuáles conocimientos se deben construir? y ¿Cómo aplicar esos conocimientos?. Las respuestas a estas interrogantes exigen una buena dosis de creatividad e innovación en el sujeto participante, pero también, necesarias habilidades de transferencia conceptual y de formación pedagógica.

Tales desafíos pueden ser mejor contextualizados dentro de una perspectiva que valore la creatividad, la innovación, y la inteligencia emocional. Estos enfoques dieron origen a la implementación y desarrollo de este taller de creatividad.

El Taller de Creatividad:

El desarrollo del taller de creatividad significa conceptualizar una dimensión experiencial del desarrollo humano que tributa en la expresión creadora. No hay que olvidar que aprender a ser creativo es una experiencia subjetiva, de naturaleza personal y profunda comunicación con los estratos más profundos de la mente humana.

En las personas creativas, tal situación está ligada a las habilidades de pensamiento superior con las modalidades de procesamiento profundo y elaborado de la información, hecho subyacente en la personalidad creativa. La investigación científica en forma paulatina ha contribuido a explicar el fenómeno creativo y con ello, se ha iniciado la investigación relacionada a la aplicación de técnicas y programas de estimulación del pensamiento creativo, los que cada vez alcanzan mayor vigencia en el quehacer pedagógico.

El propósito fundamental del diseño e implementación de las metodologías y técnicas contenidas en el taller es orientar el desarrollo de los “potenciales creativos” de los estudiantes de pedagogía, ubicados en el 4º año de su formación. Hay un énfasis en el desarrollo integral de su formación profesional, dando importancia a la estimulación, vivencia y conocimientos asociados con estas temáticas emergentes de la actual sociedad.

De este modo, mediante el entrenamiento de la creatividad se ejercita la capacidad de producir nuevas ideas y de ampliar el desarrollo de las ya existentes en estos estudiantes; situación de la cual no escapa el concepto de Inteligencia Emocional. Para Goleman (1997), existen en la inteligencia emocional cinco habilidades esenciales:

- a) **Conocer las propias emociones:** es la capacidad de reconocer los sentimientos propios, se refiere a la conciencia de uno mismo (el reconocer un sentimiento mientras ocurre). Este es el momento clave de la inteligencia emocional. Una mayor certeza con respecto a nuestras emociones es una buena guía para las elecciones vitales, ya sea desde casarse hasta optar entre un trabajo u otro.
- b) **Manejar las emociones:** es la capacidad de administrar los sentimientos propios. Las personas que saben serenarse y librarse de la ansiedad, irritación o melancolías excesivas se recuperan con mayor rapidez de las dificultades de la vida. Por cierto, su desarrollo supone un adecuado desenvolvimiento de la capacidad anterior.

- c) **La automotivación:** Las personas que saben controlar la impulsividad y saben esperar para obtener su recompensa cumplen con sus objetivos y están conformes con sus logros.
- d) **Empatía:** es la capacidad para reconocer las emociones de los demás, al saber qué quieren y qué necesitan es una habilidad fundamental para establecer buenas relaciones sociales y vínculos personales. Esto permite una adecuada comunicación emocional entre las personas y una mejor convivencia entre su comunidad, dada la calidad de su reacción emocional.
- e) **Manejar las relaciones:** Esto significa saber actuar de acuerdo con las emociones de los demás, suele estar asociada a la capacidad de liderazgo y popularidad.

Estas “herramientas” permitirían el desplazamiento y la exploración del mundo sentimental, como también, el manejo de emociones propias y ajenas del ser humano, es decir, daría la base para la existencia de una verdadera e invisible “brújula del corazón”. Tal vez, un elemento significativo en el despertar creativo.

Metodología de trabajo

Estos antecedentes conceptuales, brevemente enunciado, dieron la orientación para planificar y ejecutar esta investigación destinada a estimular y a evaluar los cambios en la capacidad creativa de una muestra de estudiantes de pedagogía. Este taller facilitador de la expresión creativa dio espacio para la autoexploración y de su conocimiento de ambos factores potenciadores de un nuevo estilo docente.

La conformación de este taller de creatividad se encuentra justificada en la concepción de que **la capacidad creativa es una facultad humana compleja, que incluye un conjunto de elementos cognitivos y emocionales, por lo cual es necesario un programa integral de entrenamiento para el logro de cambios reales en estos aspectos.**

Durante el primer semestre del año en curso, se comenzó a trabajar con estudiantes de pedagogía en la asignatura de Orientación Educacional, en el desarrollo de este proyecto de investigación, dando a conocer estas temáticas y las posibilidades que ofrece tanto en la vida personal como profesional para el futuro profesor tales temáticas descritas.

El entrenamiento de la creatividad como cualidad humana y profesional es una temática compleja y difícil de abordar en breves líneas. Sin embargo, es posible caracterizar algunos aspectos que fueron considerados en trabajo de talleres:

- a) **Para el orientador**, asesor o coordinador del grupo: la responsabilidad de crear una atmósfera cálida, comprensiva y permisiva en un ambiente de trabajo cooperativo y facilitador de la expresión creativa personal. De ahí su carácter cordial, empático, tolerante y motivador del trabajo en equipo.
- b) **Para los participantes**: una experiencia de auto-conocimiento y exploración personal de sus talentos y fortalezas. El compromiso, la empatía, la verbalización de sus estados, la disposición a crear, la audacia ante lo desconocido, el compartir, suelen ser algunos de los comportamientos distintivos que se expresan en un ambiente sereno, discreto y apoyador, y con una fuerte motivación de logro y fortalecimiento de su autoestima.
- c) **La metodología de trabajo**: corresponde a un taller pedagógico, con la ejecución de técnicas de desarrollo personal, interacción grupal y facilitadoras de la creatividad. No están ausentes los juegos, dinámicas grupales, técnicas de comunicación, entre otros elementos técnicos; además de la inclusión de recursos y multimedios para afianzar conceptualizaciones en torno a las temáticas que se trabajan en cada sesión.
- d) **La evaluación**. El rol de la evaluación la asume el mismo participante (auto-evaluación), el grupo (evaluación grupal), o el profesor en consonancia con las otras dos formas, según avance personal del producto logrado en relación a criterios dados por el asesor.

Por consiguiente, el énfasis está centrado en el proceso y no en el resultado, de cada actividad abordada. Interesa el concepto de evaluación integral, que otorgue el máximo de flexibilidad de intervención.

Cada uno de estos aspectos surgió como respuesta a los objetivos planteados durante la formulación de este proyecto de investigación. A partir de lo cual se propusieron tres tipos de tareas en torno al “si mismo”, a la dimensión corporal y a la existencia de los otros; actividades vinculadas a la sensibilización emocional y a la estimulación creativa como ejes centrales de este taller.

Así por ejemplo, **el primer taller — de naturaleza exploratoria** — tiene como finalidad el reconocimiento del potencial interior de cada uno. Para ello, se realizaron una serie de ejercicios de identificación con su cuerpo, de ubicación espacial, de empatía y de relajación; pero también de exploración de su capacidades creativas.

El segundo taller — de naturaleza auto-comprensiva — buscaba tomar conciencia de la propia corporeidad. Supone ejercicios vinculados a la respiración, de relación con los sentimientos de alegría, amor, enojo, miedo, entre otras emociones. También, promueve la observación y auto-observación de los sentimientos, la relación entre sentir, sentir y actuar. Esto también permite mejorar los niveles de autoconciencia de sus habilidades creativas.

El tercer taller — de naturaleza especialmente creativa — ofrecía la oportunidad de ejercitar su creatividad a través del reconocimiento y aceptación

de uno mismo. En este sentido, son importantes las vivencias que ofrecía la visualización creativa, la recreación de vida personal como de otras formas de vida, formulación de metas y planes de vida. Al mismo tiempo, la riqueza de su exploración se ve complementada con la resolución de problemas, la pregunta creativa, la metáfora, la analogía, entre otras técnicas creativas que fueron aplicadas.

En suma, en esta breve descripción de los aspectos prácticos de los talleres ofrecidos se ha olvidado toda la riqueza existencial y los aspectos afectivos que involucra a sus participantes. Sin embargo, estos antecedentes permiten señalar la vitalidad de tales experiencias y la necesidad de su vivencia como el mejor elementos de su auténtica comprensión.

RESULTADOS OBTENIDOS Y CONCLUSIONES TENTATIVAS

La evaluación del "impacto" que produjo la realización de este taller en la formación de profesores, se hizo, principalmente con la aplicación de un cuestionario (formato Likert), pero también con una pauta de observación, entrevistas y reflexión crítica de lo acontecido.

La actitud resultante de la participación de un taller de creatividad, según respuestas de los alumnos, es altamente favorable. La mayoría de las opiniones acerca del rol que tuvo el animador, el clima del laboratorio, las estrategias utilizadas (técnicas de auto-exploración, comunicación y creatividad) fueron evaluadas positivamente (90% favorable). El tipo de participación que exhibió el alumno, la forma de evaluación asumida, la consideración por la persona del participante, son elementos altamente discriminados en forma favorable por estos participantes que, incluso reconocen cambios en su quehacer cotidiano de estudiante (90% aprobación).

Por consiguiente, el cambio personal logrado y tendiente a favorecer el desarrollo de la creatividad, tuvo -en lo inmediato- implicaciones en la rutina pedagógica del alumno. No se debe olvidar que estos alumnos se encuentran realizando su práctica de jefatura de curso en distintos colegios de la región. De ahí, que se considera como algo significativo su participación en el Taller de Creatividad, pero también, provocó un cambio en la perspectiva del Educador y un mejor conocimiento del fenómeno "aprendizaje". Por lo cual, se ha sentido estimulado a crear o plantear nuevas formas de enseñanza a fin de mejorar su calidad profesional.

En este sentido, el enfoque creativo puede transformarse en una teoría holística del Curriculum, y con consecuencias insospechadas para la investigación educacional.

DISCUSION Y PROYECCIONES CURRICULARES

Este trabajo de Taller de "Desarrollo de la Creatividad", con diferentes énfasis y en distintos períodos, se ha replicado con distintos tipos de alumnos y promociones, (Educación Parvularia y Educación Básica; Agronomía, Medicina Veterinaria e Ingeniería Agrícola; Profesores de Educación Básica, Profesores universitarios, entre otros), obteniéndose similares resultados de aprobación, logros y desafíos.

Lo anterior, nos lleva a plantear su generalización e incorporación en la formación de los profesores de diferentes niveles y especialidad; pero también, a expandir su aplicación a otras carreras profesionales. Existen experiencias importantes en el campo de la Ingeniería, (Universidad de Santiago); Medicina (Austral, Concepción); y otras áreas en la Universidad Católica de Santiago.

Sin embargo, se debe advertir que la tarea del animador de un Taller de Creatividad no es algo fácil ni simple de hacer. Se requiere de un profesional capacitado en curriculum, creatividad, comunicación — asesoramiento personal y grupal, técnicas grupales, estrategias de aprendizaje — evaluación, entre otras materias; porque de lo contrario, esta línea de trabajo pedagógico puede perder toda su efectividad.

BIBLIOGRAFIA

- ARON S., Ana María y MILICIC M., Neva (1994): Vivir con otros.
Programa de desarrollo de habilidades sociales.
Editorial Universitaria, Santiago.
- BARRON, F. (1976): Personalidad creadora y proceso creativo.
Marova. Madrid.
- BEAUDOT, A. (1980): La Creatividad.
Narcea. Madrid
- C.P.U. (1989): Desarrollo de la Creatividad.
Ediciones Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.
- DAVIS Y SCOTT (1975): Estrategias para la creatividad.
Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- De La TORRE, S. (1991): Evaluación de la Creatividad.
Escuela Española. Madrid.

- GARDNER, H. (1988): La nueva ciencia de la mente.
Paidós Barcelona.
- GARDNER, H. (1995): Inteligencias Múltiples.
Paidós Ibérica. Barcelona
- GOLEMAN, Daniel (1997): La Inteligencia Emocional.
Editorial Javier Vergara, Buenos Aires.
- SHAPIRO, Lawrence (1997): La Inteligencia Emocional en los niños.
Editorial Javier Vergara, Buenos Aires.
- TERRA, OSMAR (1999): Entenda melhor suas emoções.
Porto Alegre, Mercado Aberto
- VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro (2000): Creación de ambientes
facilitadores de la expresión creativa e innovadora del estudiante de
pedagogía. Estrategias y desafíos. Universidad de Concepción, Dirección
de Docencia. Proyecto de Investigación nº 93
- VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro (1999): Elementos para la creación de un
modelo de creatividad grupal en la formación docente. Universidad de
Concepción, Facultad de Educación, proyecto de investigación.
- VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro (1999): Un programa de intervención
pedagógica en el manejo eficiente de las emociones en la formación
docente. Universidad de Concepción, Facultad de Educación, proyecto de
investigación.
- VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro (1996): La Escuela Creativa: ¿Es posible
transformar la educación moderna en una pedagogía post - moderna?" EN:
COLETÂNEAS (Universidade Federal Rio Grande do Sul; Porto Alegre,
Brasil), v. 2, nº 4 p.121-132

SOBREDOTACIÓN, TEST DE INTELIGENCIA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS: UN APUNTE SOCIOLÓGICO

María del Mar Noda Rodríguez
Universidad de La Laguna, España

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende llamar la atención sobre un tema del que la Sociología de la Educación se ha olvidado por completo: la atención a la diversidad «por arriba» o atención a la sobredotación. Hasta ahora, desde esta disciplina se ha abordado el tema de los test de inteligencia en relación, fundamentalmente, a las etnias, a las clases sociales, a niños y jóvenes con problemas escolares y/o disruptivos, dejando de lado a los sobredotados. Ello ha podido deberse, por un lado, a que la sobredotación es una materia de estudio muy reciente, cuyos primeros trabajos datan de comienzos del siglo XX, y que en el caso de España no han hecho más que iniciarse. En este sentido, se trata de una materia encuadrada en la educación especial y/o en la atención a la diversidad que fundamentalmente ha sido abordada desde la Psicología y la Pedagogía, ya que por lo general se tiende a considerar que es un tema esencialmente biológico y no social. Por otro lado, algunos sectores de la comunidad científica tienden a identificar la atención a la superdotación con la creación de una elite que atenta contra el principio de igualdad, al tiempo que considera a los superdotados como los grandes beneficiarios de los test de inteligencia.

Frente a estos y otros planteamientos similares vamos a centrarnos en aquellos elementos relativos a la sobredotación que precisan de un análisis sociológico: test de inteligencia, clase social, género e igualdad de oportunidades educativas. Para ello, hemos estructurado el artículo en dos partes. En la primera abordamos la naturaleza de los test, desde la consideración de la sobredotación y sus implicaciones sobre el derecho a la igualdad de oportunidades educativas, a partir del cuestionamiento de las definiciones o modelos comúnmente utilizados para identificarlos. En la segunda parte, hacemos un breve recorrido por la legislación española referente a la sobredotación para analizar posteriormente la situación de esta población en el sistema educativo.

IDENTIFICACIÓN DE LA SOBREDOTACIÓN: MODELOS EXPLICATIVOS, COCIENTE INTELECTUAL (CI), GÉNERO Y CLASE SOCIAL

Para poder conocer a este sector de la población escolar lo primero que tenemos que plantearnos es qué se entiende por sobredotación. Nada más empezar a analizar este término nos encontramos con que, incluso desde la propia psicología, su delimitación es muy compleja. De hecho, en la actualidad, los distintos modelos sólo coinciden en algunos aspectos básicos. Así, existe acuerdo general en que «el inteligente nace y se hace», por lo que la inteligencia tiene dos componentes, lo innato (aptitudes) y lo adquirido (adquisición de conocimientos y entrenamiento, es decir, circunstancias ambientales que

acompañan al desarrollo intelectual: salud, relaciones familiares, estímulos, circunstancias sociales...). Existe también consenso en lo relativo a que todos los superdotados no son iguales, esto es, existen diferentes grados de superdotación que exigen diferentes medidas a adoptar. Asimismo, se manifiesta la necesidad de distinguir a un alumno superdotado, brillante, genio, talentoso, precoz, creativo, etc., ya que su problemática es diferente.

Sentado lo anterior, no existe ningún acuerdo sobre lo que se entiende por sobredotación, o mejor aún, no existe una única teoría de lo que es la sobredotación, de ahí que se hable más de modelos explicativos o descriptivos¹ que de teorías explicativas. Estos modelos vienen determinados por la particular orientación, filosofía, formación y experiencias de los diferentes autores, lo que provoca, entre otras causas, discrepancias acerca del volumen de población de estas características, oscilando las diversas estimaciones entre el 1-3% y el 15-20% de la población escolar.

Veamos algunas de las definiciones y/o modelos explicativos que prevalecen en la actualidad:

- OMS: el superdotado es una persona con un cociente intelectual igual o superior a 130.
- Sánchez Manzano² (2001): los superdotados son personas con un CI igual o mayor a 125.
- Marland (1972): el término superdotado se aplica a personas con un CI de 130 o mayor y que además poseen unas determinadas características: habilidad intelectual generalizada, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, habilidad para el liderazgo, habilidad para las artes visuales y representativas y habilidad psicomotriz³
- La «teoría triárquica de la inteligencia» de R. J. Sternberg (1986) «pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación mediante los cuales el individuo procesa y automatiza la información, para así conseguir la adaptación al medio social donde se desarrolla»⁴, utilizando, para ello, tres subcategorías o subteorías que explican la superdotación⁵.
- Modelo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1985; 1996): personas con un cociente intelectual de 130 o mayor, en donde la capacidad intelectual incluye: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia kinestésico-corporal, inteligencia musical, inteligencia interpersonal e intrapersonal.
- Renzulli (Renzulli, 1990): lo que define a un individuo superdotado es la posesión de tres características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas, que son: alta capacidad intelectual superior a la media, alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad. En la revisión de su propio modelo, el autor concede más importancia a los factores ambientales, a la familia y a la escuela, para el desarrollo de las características ligadas a la

¹ Los principales modelos son: los modelos basados en las capacidades (Estudio Longitudinal de Terman (1947), Criterios de la oficina USA (1972), Modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983), Modelo de Taylor (1978), Modelo de Cohn (1981), etc.); modelos basados en el rendimiento (Modelo de Renzulli (1978; 1986), Modelo de Feldhusen (1986), Modelo de la Fundación Nacional Alemana), etc.); modelos cognitivos (Modelo de R. J. Sternberg (1995), Modelo de Borkowski y Peck (1987), Modelo de Jackson y Butterfield (1986), etc.); y los modelos socio-culturales (Modelo de Tannenbaum (1986), Modelo de Cskszentmihalyi y Robinson (1986), Modelo de Haemslly, Reynolds y Nash (1986), Modelo de Albert y Runco (1986), Modelo chino, etc.). Descripciones de estos modelos pueden encontrarse en las referencias bibliográficas de este trabajo.

² Director de un estudio realizado en la Comunidad de Madrid por iniciativa del MEC, la Consejería de Educación y Cultura de la CAM, la Confederación Empresarial Independiente de Madrid y la Fundación Rich.

³ Marland, 1972, p. 10.

⁴ Rojo Martínez, 1997, pp. 61-62.

⁵ Rojo Martínez, 1997, pp. 60-75.

superdotación, estableciendo un CI superior a 116, o un percentil superior a 75 en capacidad, implicación en la tarea y creatividad.

- Piechowski (1995): Destaca la necesidad de utilizar criterios múltiples, de manera que el diagnóstico no sólo se base en los tests de rendimiento y de capacidad sino también en toda la información sobre el niño que pueda obtenerse de los padres, profesores y compañeros.
- Verhaaren (1990): los superdotados son personas que poseen una capacidad intelectual superior a la media, aunque no tienen porque ser extraordinariamente inteligentes, y que demuestran tener una gran capacidad de trabajo que les hace ser muy creativos⁶.
- Modelo triádico de la superdotación (Mönks, 1988;1994): se trata de incluir, en el modelo de Renzulli, los marcos sociales de la familia, el colegio y los compañeros⁷.
- Yolanda Benito (1999): «lo que tienen en común los niños con sobredotación intelectual es un sobresaliente resultado en la ejecución en los tests de inteligencia y una elevada capacidad para el aprendizaje. Los alumnos con sobredotación intelectual pueden manifestar incapacidades en diferentes áreas»⁸. Así, tener una elevada puntuación en los tests de inteligencia significa «tan sólo capacidad para aprender más rápido en tareas académicas, aprendizaje fundamentalmente inductivo y mayor capacidad de abstracción, lo que hace que la percepción de la realidad pueda diferir de los homólogos de su misma edad (aun sólo considerando este factor, a ello deberían unirse factores personales y del contexto socio-cultural del alumno)»⁹. Ello significa que los índices de frecuencia pueden llegar a un 10-15%.
- Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez (1997): El establecimiento de un modelo general sobre las altas habilidades ha de aglutinar todos o la mayor parte de los planteamientos de los modelos basados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos cognitivos y modelos socio-culturales. «Tal modelo ha de dar cuenta de los rasgos comunes y específicos que definen a los sujetos situados en la categoría amplia de la superdotación y /o la «alta habilidad», por lo que para definir la superdotación, es necesaria la presencia de un nivel de habilidad intelectual general, pero esta no es condición suficiente para hablar de alta habilidad, requiriéndose otros componentes de tipo cognitivo y personal»¹⁰.

No vamos a discutir cuál de estos modelos y/o definiciones es el más adecuado o acertado, porque consideramos que el establecimiento de un modelo o definición es imposible de llevar a cabo. Para poder comprobarlo vamos a partir de una definición, a priori muy simple, con la que todos podemos estar más o menos de acuerdo. Así, digamos que un sujeto es superdotado o altamente capacitado si tiene un cociente intelectual por encima de la «media» de la población de su misma edad, así como unas determinadas características o rasgos.

Ahora bien, lo primero que nos tenemos que plantear es la propia naturaleza de la «situación de test», es decir, ¿cómo se puede catalogar toda la potencialidad de un niño en pocas horas y además en un ambiente extraño y con un desconocido?, ¿es objetiva una «situación de test» en donde el niño sabe o

⁶ Verhaaren, 1990, pp. 6-7.

⁷ Acereda Extremiana, 2000, pp. 144-146.

⁸ Benito, 1999, p. 19.

⁹ Benito, 1999, p. 23.

¹⁰ Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez, 1997, p. 36.

intuye que se está jugando su futuro? y, por último, ¿qué entendemos por un CI por encima de la «media»? Con respecto a las dos primeras preguntas, cabe señalar por elemental que parezca que los niños sobredotados son niños, es decir, también sufren ansiedad, inquietud, desconfianza, etc., por lo que coincidimos plenamente con Tort cuando señala que la relación que se establece entre el experto y el objeto de estudio es artificial, no neutra, se trata de una relación social, porque cuando «el niño [...] está frente al psicólogo, se encuentra también frente a la psicología, es decir, a un aparato de apariencia científica, cuya misión social es la de decidir sobre su porvenir y su orientación»¹¹. Por tanto no debemos olvidar, con todo lo que ello conlleva, que la «situación de test» implica «cuestionar al propio niño».

Con respecto a qué se entiende por un CI por encima de la «media», acabamos de ver que no existe acuerdo. ¿Se trata de un CI superior a 116, o igual o superior a 125, o a 130?. En el caso de que todos aceptáramos, por ejemplo, que se trata de un CI igual o mayor a 130, ¿qué diferencia habría con otro sujeto con un CI igual a 129?. Es decir, no existe un límite de corte real entre superdotado y no superdotado, incluso admitiendo al CI como uno de los elementos válidos de cara a su identificación. En efecto, como la mayor parte de los fenómenos relativos a grandes poblaciones, las puntuaciones obtenidas en el CI siguen una distribución normal –cuya representación gráfica es la conocida «campana de Gauss»–, en donde, por ejemplo, una puntuación que selecciona al 1% superior está más de dos veces alejada por encima de la media que una que selecciona el 15 % más alto¹². De esta forma, cualquier límite numérico es claramente arbitrario. Sin embargo, este puede ser el límite entre tener derecho al reconocimiento a la diversidad en el sistema educativo o no tenerlo, a pesar de que muchos expertos reconocen las limitaciones de las pruebas estandarizadas comúnmente utilizadas para identificar a este tipo de niños, y ya no consideran las puntuaciones Q que se obtienen de los distintos tests de inteligencia como puntuaciones absolutas e inflexibles¹³, por lo que se aconseja reunir toda la cantidad de información que sea posible sobre el niño a partir de diferentes fuentes (profesores, padres, compañeros, actividades y trabajo diario de los alumnos). Además, como señalamos anteriormente, la relación que se establece entre estos y el experto tampoco es neutra, es una relación social, de poder.

En cuanto a los rasgos que se consideran característicos o propios de la población superdotada, y que deben complementar la información obtenida mediante el test de inteligencia, suelen considerarse, reuniendo los distintos modelos más comúnmente usados a los siguientes: curiosidad, memoria excepcional, amplio vocabulario, creatividad, imaginación inusitada, gran capacidad crítica, niveles muy altos de motivación, ambiciones e ideales muy elevados, producción de trabajos únicos y vitales, dotación para la música, el arte y el teatro, capacidad de liderazgo, precocidad intelectual y motora, construcción y manejo de altos niveles de abstracción, carácter emprendedor, agudo sentido del humor... Sin embargo, a este respecto, lo primero que hay que señalar, es que –tal y como ya hemos comprobado– tampoco existen coincidencias en relación a cuáles de estos factores deben tener un papel preponderante en el diagnóstico; es decir, la identificación de la sobredotación depende, nuevamente, del autor o del modelo utilizado (así, un niño con un CI de 130 puede ser identificado o no como superdotado en función de los rasgos de un modelo determinado, e incluso puede que en unas pruebas obtenga la puntuación necesaria para una identificación

¹¹ Tort, 1999, p. 482.

¹² Robinson y Olszewski-Kubilius (1997), cit. en Benito, 1999, p. 17.

¹³ Según Verhaaren el CI es únicamente una forma muy primaria de obtener una indicación de la habilidad intelectual del alumno (Verhaaren, 1990, p. 6).

positiva y en otras no), y de la cultura hegemónica de esa sociedad –como veremos con posterioridad. Por otro lado, hemos de destacar que en la selección de dichos rasgos (competencia, independencia, racionalidad, asertividad) parece estar presente un claro sesgo «masculino», ya que la población femenina identificada es ínfima en relación con la masculina, hablándose de proporciones de hasta 9 a 1 a favor de los niños¹⁴, lo que nos lleva a plantear que los programas de identificación de la superdotación están diseñados para la población masculina. En este sentido, Bell (1990) y Halpern (1993) señalan que «los perfiles psicoeducativos de los estudiantes superdotados en la educación secundaria mostraron que estos poseen un autoconcepto superior respecto a sus compañeros no superdotados. Por ende, en aquellas profesiones correspondientes al estereotipo masculino, las mujeres que sobresalen en ellas fueron normalmente adolescentes superdotadas y se caracterizan por poseer rasgos considerados como «masculinos», tales como la competencia, la independencia, la asertividad y la racionalidad, aunque retienen a su vez algunas características del estereotipo «femenino» como el calor, la afectividad y la expresividad»¹⁵. De igual modo, Ellis y Willinsky (1997) consideran que en el caso de las mujeres superdotadas puede establecerse un fuerte conflicto entre lo que saben que pueden llegar a ser, y aquello con lo que se supone que deben conformarse –de acuerdo con los roles femeninos tradicionales– de forma que la interiorización de este conflicto conlleva, posiblemente, sentimientos de ansiedad y culpa.

De tal modo que la discriminación que, aún hoy, sufre la mujer parece agravarse en el caso de las niñas o mujeres sobredotadas, en cuyo caso se puede constatar el triunfo de estereotipos sexistas que las inducen a la invisibilidad (la mujer no debe o no puede ser «demasiado» inteligente si desea estar bien integrada escolar y socialmente). Así, si bien los niños superdotados «extremos», con una elevadísima capacidad intelectual, prefieren jugar con niños mayores o adultos; sin embargo a las niñas «lo que les interesa es, simplemente, no manifestar sus capacidades “diferentes” para así sentirse aceptadas e integradas en su grupo de compañeros»¹⁶. Por tanto, las niñas superdotadas deben enfrentarse a muchos más obstáculos que sus «colegas» masculinos, como los prejuicios de padres y educadores y la agresiva competitividad de sus compañeros varones que se niegan a aceptar sus mayores capacidades. De esta forma, el pánico a ser rechazadas socialmente se puede convertir en una auténtica obsesión, siendo así que «el miedo al éxito se manifiesta por el posible rechazo social bajando intencionadamente su nivel académico a costa de sufrir sentimientos de culpabilidad y soledad»¹⁷.

Además de este fuerte sesgo sexista, debemos recordar siempre que el conocimiento es construido socialmente, y, por ende, sucede lo mismo con los sistemas educativos, los tests de inteligencia, etc., por lo que estos vendrán siempre determinados por el momento histórico-social-político-económico-cultural de cada país, tal y como ya plantearon los clásicos de la sociología; de ahí que toda prueba o test de la índole que sea (inteligencia, creatividad, personalidad, asertividad, madurez) es producto de la interrelación de variables psicológicas-sociales-culturales-económicas en cada momento y lugar determinado. De esta forma, la consideración de sobredotación o excepcionalidad viene determinada, en parte (no debemos, tampoco, olvidar lo biológico), por condicionantes psicológicos-sociales-culturales o, simplemente, por

¹⁴ Meckstroth (1989) cit. Benito, 1999, p. 41; Resultados similares nos podemos encontrar en el estudio realizado por Sánchez Manzano (2001) en la Comunidad Autónoma de Madrid, con diferencias de 8 puntos a favor de los niños.

¹⁵ Bell (1990) y Halpern (1993) cit. en Acereda Extremiana, 2000, p. 166.

¹⁶ Acereda Extremiana, 2000, p. 170.

¹⁷ Benito, 1998, p. 5.

modas (así, el que hace veinte años era considerado superdotado puede que hoy no lo fuera y viceversa). Es decir, cada sociedad va a determinar qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de poseer un talento especial.

En efecto, teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de los análisis realizados por Julia Varela¹⁸ sobre la LOGSE, según los cuales dicha ley presenta «como valores universales, valores ligados fundamentalmente a nuevos grupos sociales en lucha por la hegemonía social, lo que pone de manifiesto el interés existente entre las diferentes fracciones de la clase media por legitimar sus formas de percibir el mundo y sus estilos de vida a través de «la escuela», nos encontramos con un sistema educativo que, presentándose como universal, responde mayoritariamente a los intereses de las «nuevas clases medias», las cuales, por tanto, determinan el cociente intelectual «medio» y, por ende, las cualidades-capacidades que debe poseer un sujeto para ser considerado superdotado; hecho constatable al observar la «coincidencia» que se produce entre los esquemas valorativos y perceptivos de estas «nuevas clases medias» y los rasgos o características que deben poseer los superdotados, por supuesto, llevados estos últimos a su máximo nivel: creatividad, capacidad de liderazgo, independencia, madurez personal, capacidad de abstracción, capacidad comunicativa, respuestas novedosas ante los problemas, etc. García Yagüe (1986)¹⁹ ha constatado que en las zonas degradadas, las profesiones subalternas o sin especialización, las familias muy numerosas y los núcleos cerrados, dan porcentajes altos de niños deficitarios y tienen menos dotados. En cambio, los hermanos mayores y las fratrias moderadamente reducidas, los núcleos abiertos y algunos grupos profesionales, que no son necesariamente los que suelen etiquetarse como categoría profesional superior, están llamativamente cargados de niños inteligentes. Por tanto, queda puesta de manifiesto una «nueva» desigualdad con respecto a las clases sociales subalternas al existir una prevalencia de niños con dotes superiores en familias de las «nuevas clases medias». Como muestra, en el estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid el porcentaje de superdotados disminuye en centros públicos (13 puntos), aumentando por contra en los concertados (8 puntos) y en los privados (5 puntos) (Sánchez Manzano, 2001).

SISTEMA EDUCATIVO Y NIÑOS SOBREDOTADOS

Antes de analizar cuál es la situación de los niños superdotados en el sistema educativo español es preciso recordar cuándo aparece recogida en la legislación española la necesidad de identificar a este sector de la población escolar como alumnos con necesidades educativas especiales, y qué medidas están previstas para ellos.

Lo primero que debemos señalar es que sólo en fechas muy recientes ha empezado a producirse una preocupación desde el punto de vista legal por estos alumnos, pues si bien nos encontramos referencias a la educación especial desde la Ley General de Educación²⁰, pasando por la Constitución

¹⁸ Varela, 1991, p. 70.

¹⁹ Investigación realizada en 1981-82 entre el alumnado de 1º y 3º de EGB en 325 colegios de 16 provincias con una muestra de casi 9.000 niños.

²⁰ Esta ley sólo hace referencia a los deficientes e inadaptados sociales.

Española, la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Docentes (LOECE)²¹, el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo²², y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (artículos 36 y 37)²³, no va a ser hasta la publicación del Real Decreto 28 abril 1995²⁴ cuando se haga referencia expresa a este alumnado (capítulo II y disposición adicional primera). El objeto de este Real decreto es, según se señala, «la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial». Asimismo, se hace referencia en sus artículos 6, 7, 8 y 9 al proyecto curricular, a las adaptaciones curriculares, a los recursos, medios y apoyos complementarios, así como a la participación de los padres. Por otra parte, dentro del Capítulo II se señala que «La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas» (Artículo 10), para lo cual se indica que «El MEC determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción» (Artículo 11.1), precisando que «a este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con formación especializada» (Artículo 11.2).

Sentadas estas bases legales de partida, la disposición adicional primera hace referencia a la flexibilización del período de escolarización y determina que junto «con las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias educativas, establecerá las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual». Con posterioridad, la Orden de 24 de abril de 1996, con carácter de norma básica, regula las condiciones y el procedimiento para esta posible flexibilización, con carácter excepcional, de la duración del período de escolarización obligatoria de estos alumnos. En este sentido, se contempla la posible anticipación del inicio de la escolarización obligatoria, es decir, la admisión temprana en el primer curso de educación primaria, así como el adelantamiento de dos cursos, uno en la educación primaria y otro en la secundaria. Al propio tiempo, se determinan los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico. Esta Orden se desarrolla mediante una Resolución de 29 de abril de 1996, que señala la necesidad de ofrecer una adecuada respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales a través de una identificación y evaluación temprana y precisa; y, por último, la Resolución de 20 de marzo de 1997 determina los plazos (entre el 1 de enero y el 31 de marzo) de presentación y resolución de los expedientes.

²¹ La Ley 13/1982 de 7 de abril, establece los principios de normalización, integración y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada en relación con las personas con necesidades educativas especiales.

²² El Real decreto 334/1985 de 6 de Marzo estableció un conjunto de medidas tendentes a la progresiva transformación del sistema educativo con objeto de garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran alcanzar con carácter general los objetivos educativos y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en sus ámbitos personal, social y laboral.

²³ LOGSE, 1990, pp. 41 y 42.

Por tanto, hace sólo seis años que explícitamente o, mejor dicho, legalmente, el alumnado sobredotado es reconocido como un alumnado con necesidades educativas especiales. Este tiempo quizás pueda parecer insuficiente para hacer un análisis valorativo acerca de la efectividad de este reconocimiento legal, o, más concretamente, de la atención que están recibiendo los niños/jóvenes superdotados; pero teniendo en cuenta lo dicho en la sección anterior, así como los trabajos publicados y las entrevistas realizadas –a miembros de la Administración educativa, profesores de primaria y secundaria, orientadores, psicólogos, profesorado de pedagogía terapéutica y alumnado sobredotado– estamos en disposición de presentar algunas de las causas más significativas por las que este alumnado está desatendido o pasa inadvertido.

Para empezar, debemos señalar que el sistema educativo está concebido como una estructura rígida e uniforme, con muy poca capacidad real para adaptarse o flexibilizarse ante determinadas necesidades, al limitarse a distribuir al alumnado en función del año de nacimiento para instruirle homogéneamente.

Además de este problema de naturaleza estructural, y entrando de lleno en la problemática de la identificación práctica de los niños sobredotados, no se están llevando a cabo las identificaciones oportunas por falta de conocimientos adecuados, interés y medios humanos y materiales. Existen muy pocos estudios sobre cribaje o detección en escuelas, y los que hay son realizados sin ninguna atención sobre la validez o fiabilidad de los mismos²⁵. La mayoría de los sujetos identificados lo han sido a partir de la previa identificación por parte de sus padres y no de la entidad escolar, existiendo además una correlación significativa entre identificación y clase social. A esta discriminación por clase social se añade el enmascaramiento de la sobredotación en el caso de niños que presentan algún tipo de *handicap*²⁶ físico (motórico, auditivo, etc.), trastornos neurológicos, emocionales, de aprendizaje o bajos rendimientos²⁷, así como el anteriormente mencionado fenómeno del encubrimiento voluntario de las habilidades – fundamentalmente por parte de las niñas– para lograr una mejor integración en el aula. A todo ello hay que añadir la reiteradamente comentada dependencia de la identificación con respecto al modelo utilizado.

En relación al papel del profesorado, agente fundamental en este proceso, tanto desde el punto de vista del diagnóstico como desde el de la aplicación práctica de medidas educativas, hemos de señalar, en primer lugar, que la mayoría del profesorado no tiene una formación adecuada en el tema de la sobredotación debido a la escasa –o nula– relevancia concedida a este tema en los planes de estudio de Magisterio. Esto explica, por ejemplo, que en el estudio realizado por García Yagüe (1986) se concluya que el 38,5% de los niños de 1º de EGB y el 36,7% de los de 3º señalados como superdotados, según el criterio del profesorado fueran chicos medios y hasta en algunos casos «flojos»; por el contrario, más de la mitad de los superdotados habían pasado desapercibidos por sus profesores y nada más que el 26% les habían parecido alumnos con buenas aptitudes. Conclusiones similares nos podemos encontrar en Karnes, 1987; Genovard, 1990; Gotzens y González, 1995; Prieto, 1997; Acerea Extremiana, 2000; Benito 1999; Verhaaren, 1990; Sánchez Manzano, 2001. Según Verhaaren, «estos profesores no han de ser

²⁴ BOE 2 junio 1995, n.º 131.

²⁵ Benito, 1999, pp. 43-45.

²⁶ Whitmore, 1988; Freeman, 1994; Maker y Orzechowski, 1989.

²⁷ White, 1988; Alonso, 1990 y 1992; Benito, 1999.

necesariamente unos especialistas, pero deben estar abiertos a ideas nuevas y distintas, dispuestos a permitir que los estudiantes, a veces, sigan adelante con independencia y tener la habilidad de dirigir los esfuerzos individuales de los estudiantes hacia su máxima realización» (Verhaaren, 1990, p. 6).

Además de esta falta de formación del profesorado, o, tal vez, como consecuencia de ella, se detectan frecuentes reticencias en las aulas ordinarias a realizar adaptaciones curriculares para el alumnado altamente capacitado. Ello se debe, entre otras causas, a la no consideración personal de encontrarse ante un alumno superdotado, confundiendo en gran medida este concepto con el de genio; a la creencia de que los superdotados no precisan de una atención individualizada debido a la propia condición de superdotación; a tener otros problemas más «serios» o urgentes en el aula a los que deben dedicarse: alumnos conflictivos, con retrasos escolares, etc., ignorando que algunos de estos pueden ser, incluso, sobredotados.

Finalmente, y aun en los pocos casos en que se produce una correcta identificación del sujeto, en la mayoría de las ocasiones esta se traduce en la práctica en un mero adelantamiento de curso, sin ningún otro tipo de medidas que la acompañen, como puede ser una adaptación curricular individualizada.

Hemos de señalar que aunque no se sepa con exactitud cuál es el volumen de la población afectada por estas causas –por los motivos anteriormente señalados–, sí se tiene constancia de que abarca a un conjunto considerable del alumnado superdotado, al cual se le está impidiendo el pleno desarrollo personal, escolar y social. En este sentido, García Yagüe (1986) señala que la tónica general hace pensar que los bien dotados aprovechan poco sus posibilidades durante el primer ciclo, unas veces porque ya dominaban a la entrada los niveles programados para la salida, y otras porque mejoran muy poco su nivel de aprendizaje de 1º a 3º de primaria. Además, un número importante empieza a rezagarse durante el ciclo y salen de él con notas altas y buena reputación, pero con graves deficiencias de base.

Estos prejuicios pueden provocar, incluso, desajustes emocionales y escolares, que se suelen traducir en aburrimiento en el aula²⁸, hiperactividad, inadaptación escolar y social, conflictividad, malos resultados escolares, fracaso escolar²⁹, etc. En este sentido, cabe destacar lo que se suele denominar el efecto «pígalión» negativo, siendo este la consecuencia del no-reconocimiento de la capacidad del niño por parte de su entorno más inmediato, lo que provoca, como antes indicamos, que el niño trate de ajustarse lo más posible a lo que se espera de él, produciéndose entonces un desajuste en este; es decir, «el ajuste del superdotado a la conducta normal o media provoca una imagen de sí mismo de "fracasado" ya que, constantemente está negando su verdadera capacidad e interés para ser o parecer lo que los demás esperan de él, en un intento de responder a esa imagen de lo que "no es"» (Acereda Extremiana, 2000: 132-133). En relación a los problemas de bajo rendimiento escolar, en un estudio realizado por Pérez Domínguez a 122 familias con hijos superdotados en distintas Comunidades Autónomas, se señala que el 15% del alumnado superdotado de su investigación presenta un bajo rendimiento (Pérez Domínguez, 2001, p.10). Este bajo rendimiento puede llegar en muchos casos al fracaso escolar. En este sentido, los datos difieren mucho según las fuentes utilizadas, lo cual puede ser debido a las variaciones en cuanto a la

²⁸ Benito, 1999, p. 135.

estimación del volumen de la población superdotada; así, mientras algunos estudios hablan del 50%, otros señalan que los índices son similares a los de la población no sobredotada.

CONCLUSIONES

Después del breve recorrido efectuado sobre esta problemática, tanto desde lo relativo al diagnóstico o a la detección de los individuos considerados en cada momento y en cada sociedad como sobredotados, como desde el escaso reconocimiento legal –y, aún menos, en la práctica educativa cotidiana– de las consiguientes necesidades educativas especiales, cabría resumir, a modo de conclusión, que los alumnos altamente capacitados están abandonados en el sistema educativo. Esto es así porque, a pesar de que este se jacta de atender a la diversidad, o lo que es lo mismo de ofrecer igualdad de oportunidades, se están llevando a cabo políticas educativas igualitaristas en donde se sobreentiende que todos los niños tienen la misma cultura y las mismas aptitudes.

El análisis llevado a cabo se ha estructurado en dos partes relacionadas entre sí. Hemos planteado primeramente la cuestión acerca de quiénes son los sobredotados, para a continuación analizar cuál es su situación dentro del sistema educativo actual. Teniendo en cuenta la realidad de este último, la atención a la diversidad pasa necesariamente por la identificación de los sujetos como pertenecientes a una población considerada como «especial». En nuestro caso de estudio, esta identificación se basa en la realización de tests de inteligencia, supuestamente neutros e incuestionables, que a su vez dependen de los diversos modelos utilizados –al respecto de los cuales, tal y como vimos, el consenso es bastante limitado–. En este sentido, hemos tratado de contribuir a desmitificar estos tests, tanto desde el punto de vista de su pretendida neutralidad –dependen de cada momento histórico y de cada modelo de sociedad– como desde el de su pretendida infalibilidad, pues no parece razonable pretender que todo el potencial intelectual de un niño pueda diagnosticarse con una batería de preguntas, realizada en pocas horas y, además, por un agente extraño que posiblemente condicione las respuestas del sujeto, que se sabe evaluado y que intuye que su futuro puede depender de esas pruebas. Evidentemente, esta última desmitificación –o relativización, si se prefiere– es común a la mayor parte de estudios con base numérica y estadística, realizados sobre cualquier aspecto de la conducta o de las habilidades del ser humano.

El otro pilar fundamental de la problemática, la posible atención a la «diversidad por arriba», una vez establecida la identificación positiva del sujeto, además de con la ya comentada falta de preparación de los agentes educativos, choca con la existencia de un tabú instalado en la mentalidad de muchos educadores y también, posiblemente, en los análisis que pudieran hacerse desde la propia sociología de la educación, que parte de la concepción dominante de que el reconocimiento y la atención a la sobredotación implica traicionar los principios igualitaristas y solidarios y posibilitar la formación de elites de «seres superiores».

Por todo ello, sólo nos resta decir que, probablemente, este análisis crítico no sería pertinente si realmente el sistema educativo ofreciera igualdad de oportunidades y, por tanto, una auténtica atención a la

²⁹ Acereda Extremiana, 2000, pp. 209-214; Benito, 1998; Castejón Costa, Prieto Sánchez y Rojo Martínez, 1997, pp. 18 y 19; Sánchez Manzano, 2001.

diversidad, atendiendo a la interrelación existente entre los factores anteriormente señalados: clase social, cultura, capacidad intelectual y género.

BIBLIOGRAFÍA

ACEREDA EXTREMIANA, A. (2000): *Niños superdotados*. Madrid, Pirámide.

BENITO, Y. (1999): *¿Existen los superdotados?* Barcelona, Práxis.

--- (1998): «Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados. Considerando el nivel de superdotación y la edad», Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, República de Argentina.

BENITO, Y. (coord.) (1996): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca, Amarú.

--- (1994): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú.

CASANOVA, A. (1998): «Políticas de atención a la diversidad», Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, República de Argentina.

CASTEJÓN COSTA; PRIETO SÁNCHEZ, y ROJO MARTÍNEZ (1997): «Modelos y estrategias de identificación del superdotado», en M. D. Prieto (coord.): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, pp. 17-40. Málaga, Aljibe.

ELLIS, J., y WILLINSKY (ed.) (1999): *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid, Narcea.

FERNÁNDEZ DÍEZ, J.: «Superdotados: tres cuestiones por resolver», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 267.

FREEMAN, J. (1994): «Some emotional aspects of being gifted», en: *Journal for the education of the gifted*, 17 (2), pp. 180-197.

GARCÍA YAGÜE, J., y otros (1986): *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid, Cepe.

GARDNER, H. (1996): «Are there additional intelligences?», en J. Kane (ed.): *Education, information and transformation*. Nueva York, Prentice-Hall.

--- (1985): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York, Basic Books.

GENOVAR, C. (1990): *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid, Fundación Juan March, Serie Universitaria 250.

GOTZENS, C., y GONZÁLEZ, C. (1995): «Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad», en: FAISCA n.º 2, pp. 9-26.

KARNES, M. (1987): *Parents and teachers nurturing the gifted*. Cicles Pines, Mnn., American Guidance Services (AGS).

MAKER, C. J., y ORZECZOWSKI-HARLAND, D. (eds.) (1989): *Critical issues in gifted education. Vol. II: Defensible programs for cultural and ethnics minorities*. Austin (Texas), PRO-ED.

- MARLAND, S. (1972): *Education of the gifted and talented*. Washington, D. C., Committed on Labor and Public Welfare, U. S. Senate.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- (1982): *Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Madrid, MEC.
- PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P.; LÓPEZ, C., y ALFARO E. (2000): *Educación de hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid, Editorial CCS.
- PÉREZ DOMÍNGUEZ, L. (2001): «Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas», <http://www.ucm.es/info/sees/articulo.htm>
- PRIETO, M. D. (coord.) (1997): *La identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga, Aljibe.
- PIECHOWSKI, M. M. (1995): «Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence», en N. Collangelo y G. A. Davis (eds.): *Handbook of gifted education*, 2ª ed. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- RENZULLI, J. S. (1990): «The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity», en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.): *Conception of giftedness*, pp. 53-93. Nueva York, Cambridge University Press.
- (1986): *Systems and models for developing programas for the gifted and talented*. Mansfield Center, Creative Learning press.
- ROJO MARTÍNEZ, A. (1997): «La teoría triárquica de la inteligencia: un nuevo enfoque para el estudio y la valoración del superdotado» en Prieto, M. D. (coord.): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, pp. 59-77. Málaga, Aljibe.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2001): «El 1.5% de los alumnos de 6 a 12 años son superdotados», en: *Comunidad Escolar*, 2001, n.º 627.
- TORT, M. (1999): «La situación de test: una relación social», en: M. Fernández Enguita: *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel.
- VARELA, J. (1991): «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en: *Archipiélago*, n.º 6.
- VERHAAREN, P. R. (1990): *Educación de alumnos superdotados*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- WHITE, B. L. (1988): «Capacidad y sobredotación», en J. Freeman (dir.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana.
- WHITMORE, J. R. (1988): «Nuevos retos a los métodos de identificación habituales», en J. Freeman (dir.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, pp. 115-138. Madrid, Santillana.
- Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo.
- Real Decreto 28-4-1995, núm. 696/1995 de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI

El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias de las personas con necesidades educativas especiales

Rafael Sánchez Montoya

Profesor de la Universidad de Cádiz (EUEJE). España. Autor, entre otros, del libro "Ordenador y discapacidad. Guía práctica" (www.ordenadorydiscapacidad.net)

Becado por el Consejo de Europa (*Desing of computer Software por Educational Purpose*, Noruega, 1989), taller *Computer-Enhanced Strategies Spoken and Writing Language* (Hamline University, USA, 1990), Proyecto Europeo A106, Seminario de la *Akademie fur Lehrerfortbildung* (Munich, 1991).

Colabora en diversos programas con América Latina (Honduras, R. Dominicana, etc.), y es representante español, en el *Proyecto SEN-IST-NET* (Red Europea de Excelencia sobre Necesidades Educativas Especiales y Tecnologías de la Sociedad de la Información, www.senist.net) de la *Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial* (Bruselas, 2003).

RESUMEN

La experiencia nos dice que de poco valen las prácticas pedagógicas uniformes y homogeneizadoras si no todos los alumnos aprenden de la misma forma, están igualmente motivados, ni tienen las mismas capacidades. Las Nuevas Tecnologías, como herramienta marco, nos permiten integrar diferentes sistemas simbólicos que favorecen y estimulan a los alumnos a desarrollar sus inteligencias más eficientes a niveles aún mayores y a trazar "puentes cognitivos" entre éstas y las que les dificultan conseguir determinadas habilidades y destrezas.

INDICE

1. Estilos de aprendizajes
2. Comunicación y representación
3. Centros Estimuladores de las Inteligencias
4. Experiencias cristalizantes
5. Conclusiones

1. Estilos de aprendizajes

Hay estudiantes que requieren una ayuda permanente (deficientes visuales y ciegos, sordos, con retraso mental, paráliticos cerebrales, autistas, etc.) y también otros, alrededor del 20%, que sólo presentan dificultades temporales de aprendizaje: trastornos de atención, dificultades para el desarrollo de la lectura y escritura, dificultades para comunicar las ideas, etc.

Nuestra pregunta es ¿cómo pueden las Nuevas Tecnologías (NTs) favorecer el desarrollo de las inteligencias (que aceptamos como sinónimo de capacidades, aptitudes) de las personas con necesidades educativas especiales?

La figura 1 nos muestra un primer acercamiento conceptual que tiene en cuenta las directrices del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (1998), de la Organización Mundial de la Salud (2001) y la Carta de Rehabilitación Internacional (1999). Aunque a primera vista pueda parecer que hay una relación causal y unidireccional entre la deficiencia, la restricción de actividad (discapacidad) y la limitación de participación (minusvalía), no es así. Estos tres elementos funcionales son multidimensionales y entre ellos se realiza un proceso interactivo y evolutivo.

Nuestro interés por los planteamientos sobre inteligencias múltiples y la importancia de las diferencias individuales en el rendimiento escolar, nos lleva a reflexionar sobre la contribución de las NTs desde un enfoque que evita centrarse en las deficiencias del alumnado (paradigma del déficit) y busca un modelo más ecológico y contextual. Nuestro deseo es que las NTs sean un instrumento:

[a] Pedagógico (reeducación y refuerzo) y de rehabilitación porque con ellas se puede seguir un programa de trabajo para intentar conseguir que una persona con necesidades educativas especiales alcance un nivel físico, mental y/o social óptimo y pueda modificar su vida.

La selección del software y el hardware adecuado está estrechamente relacionada con las respuestas que el centro educativo, globalmente considerado, proporciona a sus alumnos: materias optativas, refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, diversificaciones y programas de garantía social. En todos los casos, para la elaboración de las estrategias didácticas con la ayuda del ordenador e Internet, hay que tener en cuenta no sólo el diagnóstico y evaluación del alumno, sino el proyecto Curricular del Centro en sus diferentes niveles de concreción.

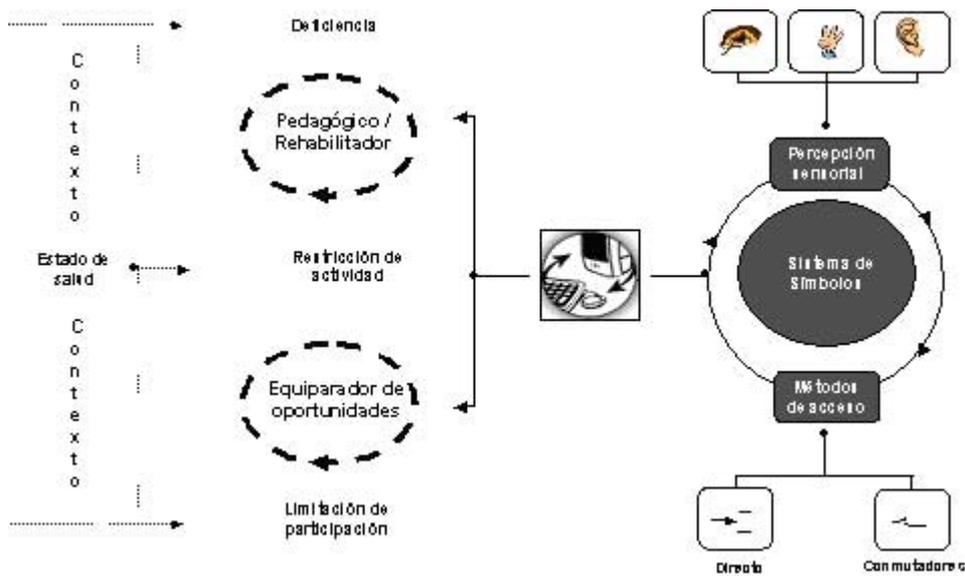


Figura 1

[b] **Equipador de las oportunidades**, ya que facilitan la participación de las personas con discapacidad en todos los niveles de la vida social, cultural y económica. El espacio para conseguirlo es amplio y depende de muchos factores aunque no hay duda de que tendrán una gran influencia la formación de los alumnos y los familiares y profesionales que les atiendan. El proyecto RNIB Pilot Internet (Reino Unido), es un buen ejemplo. Participaron más de 200 alumnos de escuelas especiales y regulares, algunos con dificultades visuales o ciegos y otros sin discapacidad. La experiencia puso de manifiesto (Waddell. L., 2000) cómo Internet y el correspondiente software de autoayuda (lectores de pantalla, amplificadores, portátil-braille, etc) hacen a los estudiantes más independientes, mejora la comunicación entre ellos (a través de tabloneros de anuncios, Chat, ...) y, en general, favorece el aprendizaje a los que presentan deficiencias visuales ya que les ofrece el material didáctico en formato electrónico. Sin duda, supone utilizar las NTs como un elemento que ayuda a corregir desigualdades y convierte la atención a las personas con necesidades educativas especiales en una obligación de justicia social.

2. Comunicación y representación

Aprender es pensar, poner en marcha las inteligencias, y para ello es necesario que el docente tenga una actitud positiva ante el cambio y la innovación. Si observamos la figura 1, vemos cómo con la ayuda del sistema de símbolos, los métodos de acceso y el campo perceptivo, el profesor puede crear un espacio útil, interactivo y multisensorial que facilita a la persona un entorno psicológicamente comprensible y flexible en el que puede desarrollar al máximo sus inteligencias. ¿Por qué? Básicamente por dos motivos:

[-] **El medio informático soporta todos los sistemas simbólicos** (pictográfico, morse, braille, etc.). Las personas con trastornos en la comunicación se encontraban muy limitados por los sistemas tradicionales, en los que la información estaba soportada sobre un medio estático, como el papel o los tableros, con estructuras gráficas simples y expresiones sintácticas secuenciales. Con los nuevos recursos, los caracteres e imágenes ya no están grabados sino que pasan a transformarse en energía controlada. En la pantalla o en la línea braille no está la información, sino que

ésta es sólo una representación final que se convierte, a la vez, en producto y rastro efímero de un proceso en constante transformación.

Destaquemos, por ejemplo, el proyecto ALDICT (Access for Persons with Intellectual Disability to Information and Communication) (2000) que ha hecho posible la elaboración de un software – Writing with Symbols 2000- que facilita el intercambio de información por Internet a personas con dificultades de comunicación y aprendizaje. Han creado una interfaz amigable, que toma como referencia los sistemas de símbolos PCS, Rebus y PIC, y hace posible un nivel de comunicación amplia que abarca desde expresiones de necesidades básicas hasta las que requieren mayores competencias cognitivas, además de facilitar la traducción simultánea de los mensajes emitidos por el usuario al resto de los participantes a través de Internet. La experiencia se ha valorado muy positivamente (Inclusion for Europe, 2001) por los más de 130 usuarios que procedían de organizaciones de Francia, Alemania, Portugal y Reino Unido.

Todo ello nos confirma que el ojo humano está preparado para captar diversas informaciones a la vez, y podemos construir lenguajes gráficos más potentes, con campos semánticos que correspondan a realidades físicas visibles, que favorezcan el aprendizaje y la comunicación a los individuos con necesidades especiales. En la rehabilitación del habla se ha producido este cambio. La voz introducida a través del micrófono, convierte los parámetros acústicos del habla en representaciones gráficas interactivas, sincronizadas con repeticiones auditivas digitalizadas. Los efectos visuales animados – Speechviewer, AVEL o VISHA- permiten a los logopedas motivar a sus alumnos y definir los parámetros con notable claridad.

[.] La interacción con el sistema simbólico es flexible y multisensorial. Por muy pequeño que sea el resto voluntario del usuario, es casi siempre suficiente para acceder a la comunicación. En muy pocos años, el desarrollo de la microelectrónica ha permitido la aparición de gran cantidad de periféricos que se pueden conectar al ordenador. Con las NTs, un joven sin lenguaje oral, por ejemplo, con sólo controlar el pestañeo o un ligero movimiento de lengua, puede llegar a hablar y expresarse por escrito.

Aunque es comprensible que la impaciencia lleve a algunos profesionales a buscar resultados inmediatos, el uso de una nueva herramienta es siempre una tarea delicada, y es necesario que transcurra cierto período de tiempo hasta que se consigue que el usuario se familiarice con ella y encuentre útil y ventajoso su uso cotidiano. El proceso de aprender a escribir, por ejemplo, se complica para una persona con discapacidad motora que no puede utilizar el lápiz, porque al aprendizaje normal debe añadir uno supletorio: el manejo de un procesador de textos. Aunque lo aprenden con bastante rapidez, no hay que olvidar que no es sólo el acto mecánico de apretar las teclas, sino todo un modelo conceptual de funcionamiento del programa que requiere cierto tiempo. En este caso concreto, el uso de esta herramienta sería una prótesis cerebral para facilitar el proceso de escritura. Ante estas situaciones, algunas personas ven desventajas mientras otras simplemente aceptan que están en un proceso más largo.

El proyecto Multisensory Environments: the use of interactive technology del Instituto de Educación de Londres y la Universidad de Birmingham, muestra cómo la simulación multisensorial (SME) se puede considerar como una forma perfeccionada de los recursos multimedia. Los olores junto a los sonidos, las luces, las superficies táctiles y las NTs abren nuevas vías que impulsan las actividades motrices y perceptivas de las personas con severas y profundas dificultades en el proceso de comunicación y aprendizaje. El uso de los entornos SME pueden favorecer el desarrollo integral y armónico de la persona.

3. Centros estimuladores de las inteligencias

Gardner, H (1997), en la línea de Thurstone o Guilford, afirma que las personas no tenemos una sola inteligencia de tipo general, medible según los tradicionales tests de inteligencia, sino que ésta tiene una estructura múltiple y actúa como sistemas cerebrales semi-autónomos. La figura 2 muestra estos siete módulos mentales o inteligencias: musical, lógico-matemática, lingüística, intrapersonal, interpersonal, corporal-cinestésica y espacial. Para cada uno de ellos hemos añadido, en un recuadro, aquellos recursos de NTs y tradicionales que pueden ayudar a su desarrollo. Algunos afirman que la suma de la inteligencia interpersonal y la intrapersonal es la que Goleman (1998) denomina inteligencia emocional.

A este grupo de inteligencias se le añadió, posteriormente, la naturalista, que se ha definido como la habilidad para reconocer patrones de la naturaleza, clasificar seres vivos o encontrar relaciones en los ecosistemas. Antunes (1998) ha propuesto incluir también otras inteligencias como la pictórica o la espiritual.

Ante cualquier tarea, estas inteligencias interactúan entre sí, y el éxito obtenido es fruto de todas ellas.

Hasta hace poco se consideraba la inteligencia como algo innato e inamovible: se nacía inteligente o no, la educación no podía cambiar este hecho. Al considerarla como capacidades cognitivas éstas si se pueden desarrollar, con lo que se mejoran las competencias en determinadas destrezas o habilidades

La teoría de las inteligencias múltiples que plantea controversias y críticas por parte de algunos psicólogos y estudiosos del tema, tiene cada vez más aceptación por parte de los docentes. ¿Motivos? Uno de ellos quizás sea porque Gardner (1997), para fundamentar su teoría, utiliza el estudio de casos de personas que muestran pérdidas funcionales en determinadas capacidades, mientras conservan otras. Los docentes de alumnos con necesidades especiales encuentran su referencia en el aula. Jessica (Serra.M. y Díaz M., 2001), por ejemplo, con graves problemas de comunicación, tiene en la música y la emisión de sonidos, el vehículo para expresar sus deseos y emociones. Otros, con rasgos autistas y trastornos en el lenguaje y la conducta, muestran islas de competencias en el dibujo, la memoria o el cálculo. Personas con parálisis cerebral que muestran dificultades para comunicarse por escrito o de forma oral – y que algunos, erróneamente, pueden pensar que es debido a un retraso mental-, suplen su déficit en el sistema nervioso central desarrollando las competencias necesarias para expresar sus habilidades lingüísticas con ayuda de un procesador de textos y, si es necesario, con la síntesis de voz. Adquiere más sentido no hablar de las personas discapacitadas como un todo, sino de persona normal que tiene una restricción o ausencia de capacidad para realizar determinadas actividades.

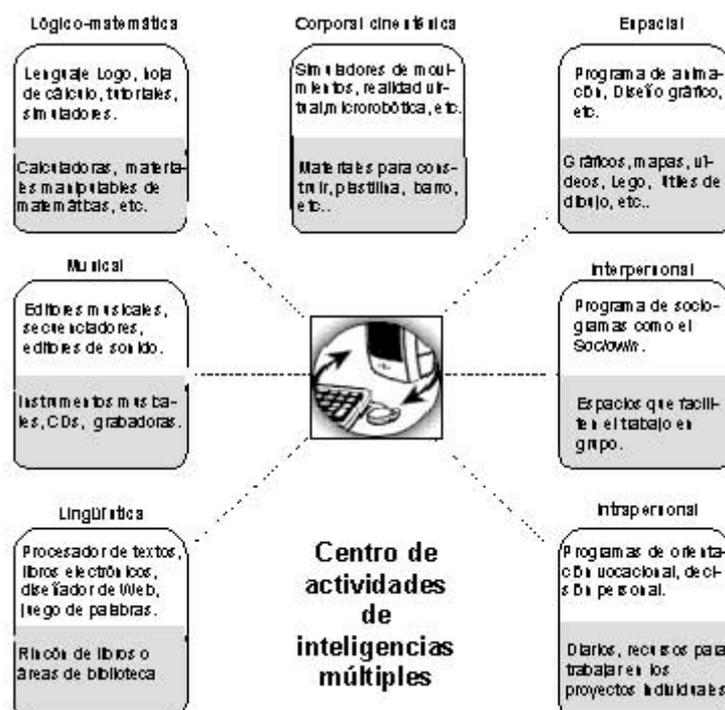


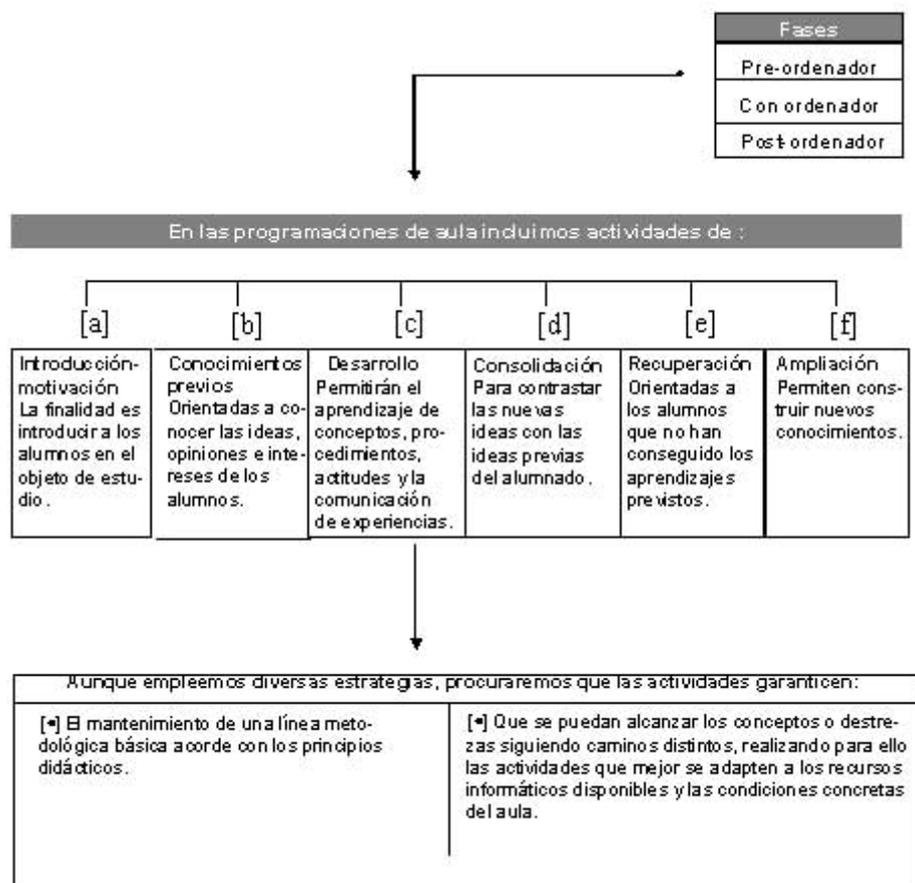
Figura 2. Diseñamos entornos de clase ricos, llenos de materiales atractivos para estimular las diversas inteligencias y sus combinaciones. Nos viene a la memoria la frase es posible enseñar cualquier cosa a un niño siempre que se haga en su propio lenguaje (Araujo y Chadwich, 1988)

4. Experiencias cristalizantes

Los recursos los utilizamos con una doble vertiente: como mediadores e instrumentos psicológicos en el sentido vygostkiano – Centros Estimuladores de las Inteligencias del apartado anterior- y como elementos que favorecen la adaptación del individuo.

El programa de adaptación tiene un carácter amplio y es necesario realizarlo para compensar las restricciones a las que la persona está sometido como consecuencia de su deficiencia. Para llevarlo a cabo contaremos con personal especialmente preparado que diseñe, si fuera necesario, un plan para modificar los espacios físicos, adaptar el equipamiento con un mobiliario apropiado a las características físicas y sensoriales de las personas desde el que resulte fácil acceder al equipo informático, adecuar el tiempo al ritmo de cada alumno; incluir ayudas pedagógicas (actividades complementarias para el aprendizaje del braille, lengua de signos, recursos informáticos, etc.) y seleccionar una metodología que incluya, modifique o excluya los contenidos que los profesionales consideren convenientes.

¿Qué estrategia didáctica seguimos para incluir las NTs en el aula? Su uso es similar – a pesar de su potencia y flexibilidad- a otros recursos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y para que sea eficaz es necesario conectarlo con el currículo escolar. La planificación de las actividades y su formalización mediante microproyectos o programas-guía, son opciones metodológicas del equipo educativo. Diversos autores (Gimeno y Pérez, 1992, Driver, 1998, Antúnes, 1992) opinan que la metodología viene determinada por las actividades programadas y su secuencia a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje.



Veamos, brevemente, nuestra propuesta citando un proyecto del Horace Mann School de Boston (EE.UU). En este centro se combinan varios recursos de NTs para que sus alumnos desarrollen habilidades cognitivas (insistiendo en los refuerzos visuales del ordenador), socioafectivas (fomentando los trabajos en equipo y el respeto a las normas sociales) y las relativas al desarrollo de la comunicación y lenguaje con el aprendizaje y uso de la lengua de signos.

Propuesta de actividades	Tipo
Ver un vídeo en el que un cuentacuentos narra, en la lengua de signos, una historia (observar las partes, diálogos, explicaciones, etc.)	[a]
Todos comparten la historia. La profesora hace preguntas, les plantea dudas y les motiva a que lo expliquen al resto de sus compañeros.	[b, c, d]
El alumno, al dar su versión, se convierte en protagonista y emisor de mensajes didácticos.	[b, c, d]
Las grabaciones de la profesora pretenden corregir y favorecer el intercambio.	[c, e, d]
Para trabajar diferentes códigos de representación la profesora les motiva para que usen el ordenador y escriban la historia, incluyendo secuencias de video, fotos, etc.	[b, c, d, e, f]



Figura 3. Dos instantáneas de la experiencia en el Horace Mann School de Boston (EE.UU.)

Podemos ofrecer también ejemplos de actividades que toman como referencia los Diseños Curriculares de las diferentes materias. Aunque se presenten separadas por inteligencias, sabemos que el proceso de aprendizaje se produce de forma compleja. El simple hecho de usar el ordenador obliga a poner en marcha la corporal-cinestésica para conectarlo, teclear o mover el ratón, la espacial para orientarse con respecto a lo que ocurre en la pantalla y en su entorno inmediato, la lingüística para entender los mensajes que facilita el ordenador, la emocional, implícita en todas ellas, etc.

[.] ESPACIAL Y CORPORAL-CINESTÉSICA

En Austria, la escuela de Educación Especial Kufstein (1999), organizó un concurso de dibujos que debían ser debatidos por cada uno de los grupos participantes. En total intervinieron unos 1700 alumnos. ¿Qué ventaja ofrece este tipo de experiencias? Muchas veces dibujar con el ordenador es el primer contacto que muchas personas tienen con la máquina, lo que les resulta muy gratificante ya que es sencillo de manejar y les deja volar su imaginación y expresarse artísticamente en el lienzo de la pantalla. El profesor, atento al aprendizaje del alumno, puede introducir, además de colores, conceptos como grande/pequeño, grueso/delgado, oscuro/claro, dentro/fuera, transparente/opaco, etc. Cuando se ha superado este nivel, invita a explorar otras actividades: ¿cómo podemos hacer determinadas formas?, ¿cómo producir imágenes simétricas?, etc.

El proyecto alemán Mei Kiez (1997) trabaja con planos de Berlín y los participantes deben señalar su barrio y los lugares que visitan asiduamente. Los dibujos-planos son colgados en Internet: www.mein-kiez.de

Para conseguir estimular las inteligencias es necesario disponer de una cierta variedad de dispositivos de entrada y salida además de los programas adecuados.

- Podemos aprovechar el uso del teclado para que el usuario refuerce su capacidad de coordinar sus movimientos oculares con otras partes del cuerpo. Sabemos la importancia del desarrollo de las habilidades perceptivas y motrices en los aprendizajes. A los alumnos con dificultades motoras (Martí Eduardo, 1992) el lenguaje Logo les ofrece la posibilidad de controlar espacios que normalmente están fuera de su alcance. Les ayuda a establecer relaciones entre la idea de un proyecto, que está en su mente y su resultado concreto en el ordenador.

- Usar el tablero de conceptos supone, entre otras cosas, trabajar la estructura espacial en relación con el espacio inmediato (el individuo como referente), el espacio

circundante (otro objeto o sujeto) y la actividad relacionada con el espacio gráfico desde niveles distintos (el plano de la pantalla y el de las láminas del tablero).

- Los conceptos espaciales y los colores pueden ser presentados de una nueva forma con la pantalla táctil. Recordamos el caso concreto en que una profesora y su alumna dibujaban, tocando la pantalla con el dedo, círculos, cuadrados, rectángulos y triángulos. La profesora le pedía a la niña que tocara dentro del círculo, fuera del rectángulo, etc. Si un círculo era azul, la profesora le pedía que tocara el círculo azul. Si el círculo variaba de tamaño, la profesora le pedía que señalara el grande o el pequeño. Al ser la interacción con la pantalla tan intuitiva se conseguían, con pocas palabras y sin ningún tipo de entrenamiento previo, unas actitudes muy positivas hacia el aprendizaje.

[.] LINGÜÍSTICO – VERBAL

Sabemos que la lengua es una herramienta de gran utilidad para la comunicación y el aprendizaje y no un conjunto cerrado de conocimientos que el niño ha de memorizar. Un buen software será aquel que induzca a pensar con una mente abierta, expresarse con confianza y facilite el escuchar a los compañeros y tener en cuenta sus puntos de vista. La lectura y la escritura son estrategias complejas, en las que la inteligencia lingüístico-verbal se relaciona con todas las demás, figura 4, especialmente con la lógico-matemática y la cinestésica corporal, al facilitar lazos entre la acción-reacción del ordenador y el usuario.

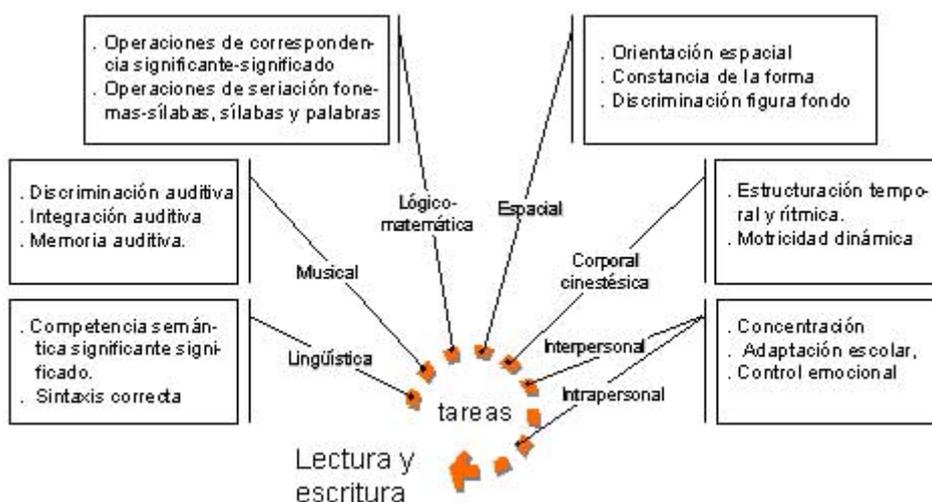


Figura 4. La figura muestra algunas técnicas para la reeducación de alumnos disléxicos. Los modelos multisensoriales favorecen la creación de imágenes visuales, auditivas, cinestésicas, táctiles y articulatorias que facilitan al alumno la tarea de diferenciar y reconocer correctamente los grafemas, discriminar fonemas, etc.

Los resultados son aún mejores si rodeamos las NTs de pictogramas, objetos y materiales que puedan ser manipulados y refuercen las destrezas y habilidades que pretende desarrollar el software. Las personas con necesidades especiales necesitan mayor número de experiencias para aprender y las percepciones multisensoriales evitan, sin duda, la rutina y el aburrimiento. Con la metodología adecuada se ayudan a

superar los episodios de resistencia al esfuerzo que algunos usuarios presentan bien por falta de motivación o por temor al fracaso.

Los alumnos que tienen problemas ortográficos suelen tener déficit en la discriminación visual, auditiva y/o en el lenguaje oral. Por ello, parece adecuado utilizar programas que, en un contexto de animación, ofrezcan al alumno imágenes que representen sustantivos, verbos, adjetivos, etc. A través del diálogo con la máquina, aprenden a trabajar con los significados y las categorías sintácticas que representan. Si hay problemas visuales (Rivas.R. y Fernández P., 2001), quizás debamos enfatizar la enseñanza en la modalidad auditiva y, poco a poco, ir entrenando las capacidades visuales. En alumnos con la denominada dislexia visual puede ser apropiado el método fonético, que enseña la correspondencia grafema-fonema antes que el nombre de cada palabra.

[.] MUSICAL

Entre lenguaje y sonido hay una relación muy estrecha pues ambos son procesos secuenciales. Psicólogos, pedagogos y logopedas usan programas que trabajan la percepción auditiva con el fin de facilitar al alumno el proceso de decodificación de las notas acústicas del habla. Es una operación muy compleja ya que los sonidos no están tan claramente separados como las letras del discurso escrito.

El que los programas incluyan, además de sonido, imágenes en movimiento, llamativos y estructurados textos, etc., hace que se conviertan en un excelente recurso didáctico. Hay alumnos (Davis, R. y Braun E. 1997.) que piensan en imágenes y no con palabras. Tratan de resolver los problemas viendo el todo en lugar de verlos por partes, por lo que se observan avances significativos en su aprendizaje cuando utilizan programas que equilibran las técnicas verbales con las visuales.

Las personas con deficiencia mental suelen tener problemas para captar bien los sonidos y procesar la información auditiva, por lo que conviene reforzar la memoria inmediata (también llamada de trabajo) antes de pasar a la secuencial. Recordemos que para la adquisición de las habilidades lectoras, cada segmento de palabra grafema-fonema debe ser guardado en la memoria mientras los nuevos segmentos son procesados.

[.] LÓGICO-MATEMÁTICA

La habilidad de las NTs para manipular símbolos y datos ha hecho que se asocie muchas veces su aplicación en el terreno educativo con la inteligencia lógico-matemática. El motivo tal vez sea que el micromundo generado por el ordenador obliga al alumno a interactuar con él según unas determinadas reglas asociadas a destrezas requeridas en este ámbito: capacidad de abstracción, dominio jerárquico de los contenidos, ausencia de ambigüedades y contradicciones, etc. Para aprovechar al máximo la potencia de las NTs, es necesario que el usuario tenga desarrolladas esas habilidades -las denominadas herramientas lógicas- en la línea de los conocimientos propios de las matemáticas.

Cuando la persona presenta dificultades en el área lógico-matemática es útil trazar puentes desde las inteligencias que tenga más desarrolladas. Desde la espacial le puede ayudar el uso de diagramas o gráficos; desde la musical pueden ser los instrumentos musicales usados como herramientas matemáticas; desde la corporal-cinestésica el juego con diferentes objetos. El resultado obtenido con estos ejercicios

se potenciará cuanto más conectados estén con su vida cotidiana: estimar el tiempo que tarda en ir y volver al colegio, cómo organizar el espacio de su habitación, medir su altura y su peso para compararlo con el de su amigo, etc.

Con el programa Playroom, por ejemplo, se crea un entorno en el que se están activando muchas inteligencias. Aunque el propósito principal sea estimular la lógico-matemática, podemos trazar puentes cognitivos desde una a las otras. Así, si queremos activar la musical, podemos utilizar los refuerzos sonoros, y si es la lingüística, podemos utilizar los intercambios de opiniones con los compañeros. Anderson, Leed y McDermontt (1989) proponen estrategias que favorecen trabajar la cinestésica, la interpersonal y la espacial, entre otras. Se comienza pintando con tiza en el suelo del aula el mismo camino que aleatoriamente aparece en el programa. En determinados puntos se colocan niños con sombreros blancos y negros, igual que los círculos, y cuando está todo preparado es el momento de tirar el dado y que los niños intenten averiguar, sin consultar el ordenador, cuál es la mejor estrategia a seguir. Antes de hacer la comprobación con la máquina conviene debatir las consecuencias de caer en una casilla blanca o en una negra. Resulta muy positivo presentar la información en el aprendizaje de las matemáticas como una herramienta de apoyo en un proceso de búsqueda más que como una ciencia cerrada con un cuerpo de conocimientos.

5. Conclusiones

Parece conveniente, para finalizar, resaltar algunas de las ideas que nos parecen más importantes. Una de ellas es que allí donde hay personas tratando de resolver tareas, por la forma de reaccionar, actuar y resolverlas, podremos descubrir rasgos de la personalidad de cada uno. Esto nos hace reflexionar sobre la idea de que cada persona tiene más desarrolladas determinadas inteligencias y las combina de diferentes formas, lo que le proporciona un perfil singular.

La segunda es que el constructivismo quizás se presente como la perspectiva más coherente para el estímulo de las inteligencias, pues favorece un aprendizaje activo que permite al alumno establecer relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y el que ya posee. Nicholson-Nelson, K., (1998), en el cuadro siguiente muestra una breve referencia de cómo las preferencias y capacidades del alumno influyen en su forma de aprender. No se trata de establecer tipos de personas sino de conocer su estilo de aprendizaje –cómo aprende mejor- y apoyarnos en el lenguaje de la inteligencia en la que se siente más seguro para que sea él quien descubra y construya sus propios conocimientos. Así, el software gráfico será más efectivo para alumnos con orientación espacial, pero quizás tenga un efecto diferente en aquellos que están inclinados hacia lo físico o verbal. Si una persona aprende principalmente por medio de imágenes y el profesor avanza en nuevos contenidos apoyándose exclusivamente en la palabra oral o escrita, es muy probable que este alumno no siga el ritmo del resto de la clase.

Inteligencia	Le gusta	Aprende mejor
Espacialy Corporal-cinestésica	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
	Moverse, tocar, y hablar con el lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
Lingüístico verbal	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo,

	rompecabezas.	discutiendo y debatiendo.
Musical	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Cantando, practicando ritmos, escuchando música y melodías.
Lógico matemática	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
Interpersonal	Tener amigos, hablar con los demás, compartir sus inquietudes con la gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
Intrapersonal	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.

Para terminar quisiera destacar que las NTs, a modo de prótesis, facilitan en muchos casos el paso de experiencias paralizantes, que cierran oportunidades de desarrollo personal, a experiencias cristalizantes. Un ejemplo: recientemente, en un centro de Primaria, una profesora venía observando cómo un alumno con espina bífida se estaba quedando rezagado. Su grave problema motriz le impedía escribir y seguir el ritmo normal de la clase y, además, tuvo que someterse a varias intervenciones quirúrgicas que le obligaron a ausentarse del colegio. Afortunadamente se pudo conseguir un ordenador portátil que evitó en gran parte su aislamiento y la influencia negativa que éste conlleva en el aprendizaje, la formación del pensamiento y la autoestima.

Podemos imaginarnos, figura 5, un escenario donde un software y hardware apropiado, junto a la metodología idónea, facilite la Comunicación y, a partir de ahí, podemos trabajar por una igualdad de oportunidades



Figura 5

Las NTs ponen el énfasis, no en los aspectos relativos a la incapacidad del individuo, sino en las destrezas y habilidades que puede desarrollar. Proporcionan un marco en el que los alumnos pueden aprender a manejar sus dificultades. Partimos de sus puntos fuertes, de su estilo preferido de aprendizaje, y en función de éstos seleccionaremos los recursos (software, comunicadores, hardware, vídeos, mapas, ...) y estrategias didácticas que les puedan ayudar a estimular sus inteligencias desarrollando las más eficientes a niveles aún más altos y trazando puentes cognitivos que, aprovechando sus preferidas, las más desarrolladas, les ayuden a mejorar las

que presentan graves dificultades. Estas condiciones suponen, sobre todo, un cambio en el concepto de persona discapacitada por el de persona normal que tiene una restricción o dificultad para realizar determinadas actividades. No se trata de que aspiren a mayores derechos, sino que al tener que soportar una carga supletoria -su discapacidad- necesitan, simplemente, mayores recursos.

Referencias:

- ALDICT (2000): Access of Persons with Learning Disabilities to Information and Communication Technologie www.inclusion-europe.org/aldict
- ANTUNES, S. (1992): Estimular las Inteligencias Múltiples. Madrid: Narcea
- ARAUJO J. CLIFTON B. CHADWICK, C. (1988): Tecnología educacional, Teorías de Instrucción. Barcelona: Paidós.
- CEBRIÁN Y OTROS (2000). Nuevas Tecnologías aplicadas a las didácticas especiales. Madrid: Pirámide.
- EDUARDO M. (1992): Aprender con ordenadores en la escuela. Barcelona: ICE-Horsori Editorial.
- GARDNER. H. (1997): Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós.
- GARDNER. H. (1993): Creating Minds. New York: Basic Books.
- GIMENO, J. y PEREZ, M.A. (1992): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morato.
- GOLEMAN. D. (1998): Inteligencia emocional. Madrid: Kairós.
- HEIDE, A. Y STILBORNG (1998): The teacher's guide to the Internet. New York: Teachers College Press.
- INCLUSION FOR EUROPE (1999) : Proyecto ALDICT. www.inclusion-europe.org
- NICHOLSON-NELSON., K., (1998): Developing Students' Multiple Intelligences. New York: Scholastic Professional Books
- NACIONES UNIDAS (1998): Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. www.un.org/esa/socdev/enable/disa54s0.htm
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health. www.who.int/icidh
- REHABILITATION INTERNATIONAL (1999): Carta para el tercer milenio. Nueva York: ED. RI. www.rehab-international.org
- RNIB (2000): Pilot Internet. www.rnib.org.uk/technology
- SÁNCHEZ J. (2000): Ambientes virtuales interactivos para niños ciegos. RIBIE. 2000. Chile
- S. MONTOYA R. (1997 y 2002): Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales. CEPE: Madrid.
- SERRA M., y DIAZ (2001): Un apuesta por la comunicación alternativa como una herramienta más en la comunicación con niños gravemente afectados. Sociedad Española de Comunicación Aumentativa - Isaac. España.
- WADDELL.L: (2000): The international Center for disability Resources on Internet. www.icdri.org



ENRIQUE
ROJAS

**INDICADORES DE LA MADUREZ
DE LA PERSONALIDAD**

C U A D E R N O S

EMPRESA Y HUMANISMO

I N S T I T U T O

23

Muchas gracias al profesor Alejandro Llano por la presentación y por la invitación a hablar en este Seminario sobre un tema que, verdaderamente, es importante.

Yo, de alguna manera, también tengo una cierta relación con el mundo empresarial y económico, por mi mujer que se dedica a la Bolsa y me lleva a la realidad de lo que es el mundo de la economía.

Vamos a hablar de la personalidad. Yo vengo de Madrid a la mañana, en el avión de las 8.30, y vengo con dos cosas que son mis acompañantes indispensables; vengo con mi cuerpo, con mi realidad somática, la estatura, la dimensión que tengo, el volumen que desplazo en el espacio, y me acompaña mi personalidad que está aquí esta mañana, en Pamplona, y que me la llevo de nuevo a Madrid mañana.

Vamos a ver qué características tiene la personalidad. El título de mi conferencia es "Indicadores de madurez de la personalidad". Yo soy aficionado a navegar, pero entiendo muy poco de navegación; entonces cuando pregunto en verano, en Mallorca, cómo está el día, si se puede salir, me hablan de indicadores de buena mar para navegar, tipo de viento, oleaje., características generales que indican, que traducen, que nos ponen sobre la pista de

si realmente se puede o no se puede navegar ese día. Vamos a hacer exactamente lo mismo con la personalidad., cuáles son las notas características más importantes que traducen que una personalidad está madura.

Con gran frecuencia nos encontramos, sobre todo los psiquiatras, con expresiones de afirmación de que alguien está desequilibrado, que se encuentra mal-, incluso es frecuente que en el lenguaje coloquial se diga que alguien está loco. Hay un tipo de personas que vienen a vernos, cada vez más, a la consulta, que son personas con problemas conyugales; hoy es uno de los grandes dramas modernos. Hay un informe de la Unesco, el informe 17, que pone de relieve que de cada cuatro uniones conyugales, que no matrimonios, tres se rompen, en algunos países del mundo, y en otros, de cada tres, dos,. de aquí brotan nuevas experiencias, nuevos dramas y nuevas epidemias: los niños ping-pong, los muebles rotos, es decir, una serie de situaciones complejas que siempre se refieren a lo mismo, personalidad que está desequilibrada, que está desajustada.

Vamos a tratar de ver, en mi exposición, cuáles son esos rasgos, esas notas características de una personalidad madura. Hay que decir de entrada, antes de pasar a los indica-

dores que voy a ir poniendo de relieve, cómo el concepto de madurez es un concepto, líquido, gaseoso, etéreo, volátil. Este estrado en el que yo estoy tangible, esto es madera, el terreno que pisamos es sólido, pétreo, firme. La madurez de la personalidad es algo vaporoso, abstracto. Vamos a intentar que esa vaporosidad, esa abstracción, se concrete y se matice intentando apresaría en el análisis que yo voy a ir haciendo. Pero si yo fuera a comparar lo que es la madurez, diría que la madurez es un estado relativo, no es absoluto., uno puede haber llegado a un nivel de madurez psicológica alto y por una serie de avatares de la vida, esa madurez va descendiendo hasta llegar a cambiar, y entonces aparecen vetas que transitan por la personalidad de forma inmadura; por lo tanto, es un concepto relativo. En segundo lugar, yo recurriría al inglés, que tiene un tiempo que no existe en otros idiomas importantes, el presente continuo, el "ing", algo que estoy haciendo en este momento. Entonces la madurez es algo que se va haciendo, que se va fabricando poco a poco, y por tanto no hay un concepto de instalación, de residencia en la madurez; por ello debemos hablar de niveles de maduración en la personalidad.

¿Qué es la personalidad? Primero, voy a tratar de hacer unas referencias etimológicas sobre la personalidad que pueden aportar una cierta luz a la hora de definir qué es. La palabra personalidad tiene dos derivaciones etimológicas muy claras, una del latín "personare" y otra del griego "prosopon", que significan "máscara" o "cabeza". Es decir, ambas etimologías, que son las más tradicionales (ahora veremos otras), se refieren a que la personalidad era como la máscara que se ponían los actores en la Antigua Grecia en las representaciones teatrales. Entonces la personalidad -vamos a verlo enseguida- es, de entrada, la fachada, la cara externa de cada uno de los otros. Hay otras derivaciones, que también son interesantes del latín moderno, "per se une", "unidad". En este sentido, podemos decir que la personalidad es como el director de orquesta de una gran agrupación orquestada (valga la redundancia), en donde el director se encarga de que cada instrumento, cada segmento, cada geografía de la orquesta se una para dar como réplica, como síntesis final, esa sinfonía.

Hay otra derivación del etrusco "perso", que significa "cara", la personalidad está especialmente en la cara (lo vamos a ver enseguida); "uno una uno" del latín, "lo único, lo sin-

gular"; de latín "phersum", que significa "espejo"; ahí está la idea de ver, la personalidad es lo primero que se ve, - y también hay otra derivación latina: "rostrum", que significa "pico de las aves" y secundariamente "el hocico de los animales", y por extensión el espolón o la proa de un navío., por lo tanto, ya tenemos una cierta aproximación a lo que es la personalidad.

¿Cómo podemos definirla? Hay muchas definiciones. En la Facultad de Medicina en Madrid, cuando hablo de la personalidad (hay varias lecciones del programa dedicadas a este tema) me refiero a las diversas partes de la personalidad, a un análisis de la misma y, por último, a su patología. Sabemos que la personalidad enferma, lo mismo que enferma el aparato digestivo o el hígado existen también trastornos, enfermedades de la personalidad: la personalidad neurótica, la personalidad inmadura. Hay una serie de rasgos que definen a este tipo de pacientes, de tal manera que muchas veces el diagnóstico no lo hace el médico, no lo hace el psiquiatra, lo hace la familia: "es imposible la convivencia", "es una persona rara, extraña, difícil". En el lenguaje coloquial, las expresiones familiares nos dan un poco la clave.

¿Qué es la personalidad? Podemos decir que la personalidad es aquella entidad en la que se agrupan elementos físicos, psicológicos, sociales y culturales de un individuo, que consiguen una unidad histórico-biográfica; por lo tanto, es una estructura en donde se agrupan estas cuatro vertientes, estos cuatro ingredientes: físico, que incluye nuestra corporalidad, (si yo en vez de medir 1'71 mido 1'80 o 1'50, evidentemente, eso va a cambiar de alguna manera mi personalidad), psicológico, es decir, qué características han ido conformando mi patrimonio psicológico; cultural, la riqueza interior que yo he ido recibiendo, cómo la he asimilado, cómo la he estructurado, cómo se ha organizado dentro de mí., y el aspecto social, el perímetro donde yo me desenvuelvo y donde vivo. Esto es un poco el resumen de la personalidad.

Decíamos antes que lo primero que se ve es la personalidad; yo diría que lo primero que se ve es la cara, porque la personalidad se va a manifestar en nuestro contacto, en nuestra conducta, en nuestra relación con los demás. Pero hay una primera impresión que es la impresión externa (si alguien entra ahora por esa puerta, hay unos 4 o 5 metros desde la puerta hasta el estrado, me da tiempo de verle, veo cómo se mueve, cómo anda, me voy

detalladamente acercando a su compostura exterior, pero cuando ya lo tengo a mi lado, entonces le miro a la cara). En la cara se encuentra la personalidad, o dicho de otro modo, cualquier parte del cuerpo depende de la cara. Muchas veces, sobre todo en las mujeres, que son más intuitivas, y en general en personas que tienen más cuna psicológica, cuando conocen a alguien dicen: "no me gustó su cara", "no se me olvida aquella cara". La cara es, como decía antes, el centro fundamental de la personalidad; parece que todo el sujeto viene a resumirse ahí. Decimos en el lenguaje popular que la cara es el espejo del alma y decimos bien, porque a la cara se vienen todos los paisajes del alma, lo que uno lleva dentro evidentemente sale al exterior. La persona está presente en su cara, vive en ella; la cara es la persona misma.

Naturalmente, en la cara tenemos que distinguir dos partes: una parte afectiva y otra intelectual. La parte intelectual, la frente y los ojos, - la parte afectiva, las mejillas y la boca. La expresividad que tiene la cara no la tiene ninguna otra parte del cuerpo. De tal manera que se podría incluso hablar de un alfabeto facial., es decir, el análisis de los contenidos fundamentales a través de los labios, la mirada, la frente. En la cara la persona tiene su

residencia. La cara es también programática, como la vida, anuncia la vida como programa. La vida es abierta, incompleta, provisional e interminable, siempre por hacer. También anuncia la cara lo que llevamos dentro.

Hay muchas tipologías de la personalidad; y, entrando en ellas, voy a hacer un brevísimo repaso desde Galeno, que hablaba del fleumático, melancólico, sanguíneo y colérico, a Hipócrates, que hablaba del apopléptico y del tísico; Kreschmer, un psiquiatra de principios de este siglo que hablaba del leptosómico, pícnico y atlético; Cervantes, que tiene una descripción tipológica muy fina en D. Quijote y Sancho, el tipo quijotesco y sanchopancesco; Freud, que habla del yo, el ello y el super-yo; Jung, que habla del extrovertido y el introvertido. Es decir, que hay una galería diversa y compleja de personalidades. No vamos ahora a hablar de clasificación de tipos humanos, sino de indicadores de la personalidad.

Bien, vamos a ver cuáles son esos datos, esas señales, esos signos, esas referencias, esos indicios de que estamos ante una personalidad que tiene un cierto nivel de madurez (no hablamos de madurez en sentido estricto, como decía antes, sino en sentido relativo). Y voy a seguir en la exposición un cierto orden de lo que debe ser el principio de una persona-

lidad madura hasta lo que se va configurando con el paso de los años.

En primer lugar, un indicador importante es el haber prosperado con un cierto modelo de identidad. Esto es importantísimo. ¿Qué significa tener un modelo de identidad? Significa que uno ha ido creciendo, siguiendo un ejemplo vivo que está fuera de uno y que, de alguna manera, uno lo ha visto desarrollarse. Es decir, muchas veces al decir de alguien: ¡"qué atractivo tiene"! , ¡"qué garra"! o ¡"qué sello tan personal"! , nos fascina su modo de hablar, su compostura, su buena cabeza o una síntesis de distintos elementos que a nosotros nos llama particularmente la atención. Por lo tanto, el modelo ideal es una lección gráfica, abierta, atractiva, que tira de nosotros en una dirección concreta y que nos empuja a imitarla de alguna manera. Hoy esto escasea, el mundo está en crisis. El mundo occidental, por ejemplo Alemania, está en una crisis profundísima; probablemente no lo está desde el punto de vista técnico, pero sí desde el punto de vista humanístico. Y esto que está ocurriendo es dramático. En este momento no hay modelos de identidad. Los modelos que ofrece la sociedad son las revistas del corazón o

modelos que se han quedado antiguos tan pronto como se han puesto a la venta.

Otro indicador importante de madurez es el conocerse a sí mismo. En el frontispicio de la entrada al templo de Apolo en Grecia había una inscripción que decía: "conócete a tí mismo". Esto es importante. Conocerse a sí mismo significa que uno tiene sus características principales (físicas, psicológicas, sociales y culturales) cogidas, claras. Entonces uno, como consecuencia, sabe sus actitudes y sus limitaciones; y esto es muy importante. "Tengo cogido cómo soy y, por tanto, no me pido imposibles. Me pido, me exijo cosas, pero dentro de un nivel, dentro de un orden, dentro de lo que es la geografía de mis posibilidades". A esto se le llama estar en la realidad personal. En la consulta del psiquiatra cada vez es más frecuente ver a personas que no están enfermas, sino que lo que tienen es un problema personal. Entonces una pregunta habitual es: "¿tú cómo eres?", ¿cómo te defines a tí mismo? Hazme un retrato de tu personalidad". Hay mucha gente, no hablo del adolescente que, por supuesto, no sabe cómo es, sino del hombre que teóricamente tiene ya unos ciertos años, que no se conoce a sí misma; es

decir, que no está madura. Este indicador tan importante flota a la deriva.

Otro indicador es tener o haber alcanzado un cierto nivel de equilibrio psicológico; o dicho de otra manera, una ecuación entre corazón y cabeza, entre afectividad y vida intelectual. Y aquí vendría muy bien la doble margen del hombre clásico y del hombre romántico. El hombre romántico es aquel que describe la corriente de un río metido dentro del cauce. El relato es directo, es vivo, - hay un contacto, el borbotón del agua sube por las piernas. El hombre clásico describe la corriente de un río desde fuera; se sitúa a una cierta distancia. El relato es más frío, más objetivo, es, valga la redundancia, más distante, pero gana en objetividad. Pues bien, el hombre maduro es afectivo e intelectual y compagina, como dos ingredientes armonizados dentro de sí, estas dos notas. Una persona que no está madura puede ser hiperafectiva, hipersensible, y sufrir por todo. Nosotros definimos al neurótico como el sujeto que tiene un sufrimiento innecesario, sufre por todo. Si yo sufro porque preparo unas oposiciones y estudio durante una serie de años y las consigo, es un sufrimiento necesario para alcanzar una meta, en este caso aprobar esas oposiciones. Pero, por el contrario, en el neurótico es un sufrimiento

innecesario: de cualquier relación humana brota una situación displacentera. En el otro extremo estaría un hombre frío, flemático, distante, que no vibra sentimentalmente con ninguna realidad ajena ni propia. Por tanto, la ecuación entre corazón y cabeza es fundamental.

Otro indicador de la personalidad madura es tener un proyecto personal. Podríamos decir que la vida no se improvisa, sino que se programa. Entonces ¿qué es el proyecto personal? Proyecto personal es lo que yo hago con mi vida de acuerdo con unas premisas, o de acuerdo con lo que proyecté. Este proyecto debe responder a una interpretación particular de la vida, por una parte, y, por otra, es importante que tenga coherencia interna, es decir, que dentro de él exista el menor número posible de contradicciones y, por otra parte, que tenga un contenido fundamental.

¿Qué contenido debe tener el proyecto personal? Para mí, hay tres compartimentos esenciales en el proyecto de cada sujeto de los que estamos aquí: amor, trabajo y cultura. Son las instancias más importantes de lo que es la vida como anticipación. El proyecto es la vida programada, organizada. La vida es lo suficientemente compleja como para que cualquier organización de ella sea lineal. La vida es muy

larga y uno ha visto caer muchas torres fuertes y sólidas. Entonces lógicamente hay que tener siempre preparado una especie de manual de medicina preventiva del proyecto personal porque, antes o después, éste necesitará una revisión médica. Amor, trabajo y cultura; podemos decir que no hay proyecto sin amor; y que amor y trabajo hacen la felicidad humana, son las dos especies, los dos argumentos más importantes. Evidentemente en la cultura moderna hay un uso, un abuso y una manipulación de la palabra amor; a cualquier cosa le llamamos amor. Habría que tipificar la palabra o quitarla del diccionario porque, en su nombre evidentemente, hemos hecho auténticas barbaries afectivas.

En cuanto al trabajo, pensemos lo que está pasando en estos momentos: hay una auténtica idolatría del trabajo. El hombre moderno, el *yuppie*, que tan de moda ha estado durante unos años en la cultura americana y también europea, es un hombre que vive para trabajar; no hay más que trabajo, entonces se sacrifica todo al trabajo. Lógicamente el *yuppie*, al final, paga una cuenta grande, desde la úlcera de estómago al infarto de miocardio, pasando por la ruptura conyugal y los niños ping-pong. ¿Qué significa tener un proyecto personal? Significa que uno no va

tirando de la vida, como decimos en el lenguaje popular, sino que yo llevo mi vida, la dirijo, la encauzo, la canalizo hacia una dirección concreta. Y luego viene la vida con sus exámenes., es decir, que cualquier análisis de la vida personal es sangrante, es doloroso porque todos los proyectos quedan siempre cortos, quedan sin cumplir. Pero, evidentemente, lo que está claro es que, mientras más realistas y exigentes seamos con ellos, y más garra y fuerza pongamos en ellos, más fácilmente irán saliendo adelante. La vida es una operación que se dirige hacia adelante y, esto es el proyecto: la vida anticipada.

Otro rasgo importante de madurez es tener una filosofía de vida. Hoy paradójicamente, son los países del Este de Europa los que tienen una filosofía de vida más fuerte, debido al desvanecimiento de esas estructuras que dejan al hombre atornillado. Nos encontramos con que las dos notas, a mi entender, que más definen al mundo actual son el hedonismo y la permisividad. El hedonismo es el nuevo dios; Edón en la mitología griega es el dios de] bienestar. Es importante disfrutar de la vida, es importante saborear tantas cosas buenas como hay a nuestro alrededor; pero el hedonista busca el placer a cualquier precio y por encima de todo. El hedonismo, además, tiene un brazo que es

el consumismo; éste es una nueva forma de libertad que consiste en acumular cosas. Y, por otra parte, está la permisividad. ¿Qué significa la permisividad? Significa que no hay cotas ni terrenos prohibidos, que todo está permitido. Un importantísimo brazo de la permisividad es el relativismo, que significa que no hay absolutos, que todo es relativo y que todo depende. entonces caemos en la absolutización de lo relativo, todo es relativo. Con el hedonismo y la permisividad auestas, el hombre no puede apoyarse sólidamente y es lo que está ocurriendo en este momento, cuando nunca había pensado llegar tan lejos en la ciencia, en la técnica, en la medicina y, simultáneamente, nunca había estado tan huérfano de humanismo. Me comentaba el profesor Llano, hablando de la visión que tenían algunos alemanes del Este de la Alemania libre, que ante una gran técnica, una gran ciencia, una gran organización, faltaba el humanismo; es decir, se nos trata muy bien, pero no como personas. Evidentemente, lo que la filosofía de vida le da al ser humano es un humanismo sólido. El humanismo europeo tiene cuatro raíces importantes (de las que muchas veces huye): es romano (de Roma heredamos el Derecho), es griego (de ahí viene la filosofía), es cristiano y es hebreo. El humanismo europeo, en este momento, está flo-

tando, y en los países de Europa se está produciendo una situación verdaderamente calamitosa.

Otro indicador de la madurez de la personalidad es la naturalidad. ¿Qué significa la naturalidad? Yo diría que es una de las características más importantes de una persona madura. Naturalidad es sencillez, descomplicación, huir de la sofisticación. Una persona natural no trata de aparentar más de lo que es, no tiene dos o tres caras, no tiene dos o tres fachadas dependiendo de con quién esté, sino que mantiene siempre una unidad en su personalidad. Yo diría que la naturalidad es la vertiente aristocrática de la personalidad; por eso, una persona natural está tranquila, serena, contenta: estar contento y estar contenido. Muchas veces en la personalidad neurótica nos encontramos con una persona que no es natural, y el no ser natural significa que está insegura, que no tiene firmeza. La conducta no es pétrea, no es compacta, no es sólida, no es firme., sino que se mueve, va, viene, oscila, depende, sube, baja., es decir, hay grandes cambios en el comportamiento.

Otro indicador es el autocontrol (capacidad de controlarse a sí mismo). El gobierno más difícil es el gobierno de uno mismo. Lógicamente en una sociedad permisiva, en la cual se

aceptan todos los comportamientos como válidos, el ser humano pierde el control; pero en una sociedad mixta, permisiva, materialista, consumista, el hombre no necesita controlarse porque está narcotizado. Paradójicamente, el hombre de hoy está un poco amaestrado por esta situación en la que se encuentra, repleto de comodidades, sin vibración que exija ningún tipo de esfuerzo. El control de sí mismo, la capacidad de dominarse, de ser señor y dueño de uno mismo, evidentemente es un dato material, rotundo y limpio de una persona que tiene un buen nivel de madurez.

Otro indicador importante es la temporalidad. La vida es una operación que se realiza hacia adelante, es una ecuación algebraica entre presente, pasado y futuro. ¿Cuál es la temporalidad de una persona madura? Una persona madura vive instalada en el presente, tiene asumido el pasado y vive empapada de porvenir. Esta sería la ecuación, la clave de una temporalidad adecuada (el neurótico, el inmaduro, la personalidad poco hecha vive atrapada, vive muchas veces de excursión en el pasado, va y viene, analiza, escruta, observa, mira milimétricamente su pasado y se recrea en los aspectos negativos del mismo). Pues bien, éste sería el perfil de una personalidad temporalmente sana. Por otra parte, la perso-

nalidad madura, en cuanto al tiempo, sabe echar mano del pasado; la vida es la gran maestra y a todos nos enseña, y el arsenal del pasado está ahí y una y otra vez vamos a él tratando de sacar conclusiones y aspectos positivos. Nos apropiamos del pasado y éste nos ayuda en la experiencia de la vida para timonear el futuro.

Otro indicador de madurez es la responsabilidad. La palabra responsabilidad deriva del latín "responsum", que a su vez procede de "responder", que significa "contestar", "prometer", "satisfacer". Una persona es responsable cuando responde con hechos a ciertas obligaciones contraídas. Decía Cervantes que cada uno es hijo de sus obras y Platón decía que cada uno es la causa de su propia elección. La noción de responsabilidad está ligada a la de elección y libertad; por lo tanto, libertad y responsabilidad forman un binomio inseparable. El ejercicio de la responsabilidad se puede traducir en tres aspectos diferentes: por una parte, existen grados de responsabilidad que se van haciendo con el desarrollo armónico de uno mismo; es decir, con veinte años no se tiene la misma responsabilidad que a los treinta, cuarenta o cincuenta años. Entre paréntesis, pensemos en un tema que está ocurriendo actualmente: desde el punto de vista

canónico, existen las llamadas nulidades conyugales, y en el nuevo canon de] derecho canónico de] año 1983, se contempla la figura de la inmadurez afectiva, lo que significa que, en el momento de] matrimonio, una persona no tenía el mínimo de madurez adecuada para su persona-lidad. Evidentemente, una persona con veintitantos años es impensable que tenga una madurez absolutamente compacta y armónica (sería una pieza de museo),. sino que lo que se espera es que haya alcanzado un cierto nivel de madurez de su personalidad.

En segundo lugar, tener responsabilidad significa también tener unos criterios firmes de actuación, tener ideas claras. Por esto, claro está, en un mundo como el nuestro que está en una confusión permanente, hay una auténtica babel de ideas. En este momento, el mundo está estudiando los cambios que vivimos día a día: el comunismo no funciona; en los países del Este están produciéndose tres grandes cambios que son apasionantes, el cambio en Rusia desde arriba, el cambio en Polonia desde la clase obrera y el cambio desde la clase media en Hungría, que desde hace unos días ya es una república no comunista. Actualmente las ideas están cambiando, pero simultáneamente los alemanes, mal llamados democráticos, que atraviesan Europa para irse

a Alemania Federal, se sorprenden del caos que en ella existe. Por ello, también los criterios de actuación están suspendidos en el aire.

Otra nota importante de la responsabilidad es la fidelidad a los compromisos contraídos. La vida es larga y compleja, pero evidentemente uno es capaz de responder a la fidelidad con pequeñas lealtades. Esto hoy no está de moda, no se lleva, no tiene buena prensa, pero es fundamental . pensemos lo que está ocurriendo en este momento en el tema de las rupturas conyugales, que antes comentaba. Es una auténtica epidemia mundial. Comentaba hace poco un alumno mío de la Facultad de Medicina a mi pregunta sobre lo que más le había impresionado de un reciente viaje a Alemania, que el dato para él más importante era que todos sus amigos eran hijos de padres separados. Es decir, no hay responsabilidad, no hay fidelidad, no hay lealtades, todo es transitorio, todo es, como decíamos antes, relativo, y lógicamente con esas velas la navegación no llegará muy lejos.

Otro indicador importante de madurez de la personalidad para mí es que una persona madura tiene situada la sexualidad en tercer o cuarto plano; salvo en la adolescencia y en la primera juventud, en la cual por razón de la

edad, la sexualidad pide paso, quiere abrirse con fuerza y es lógico que haya una vibración psicológica y física más importante. ¿Qué significa esto? Volvemos al argumento inicial; en el mundo moderno, la sexualidad se ha comercializado, es un bien de consumo, es un bien mercantil, se consume sexualidad, películas, vídeos, revistas. Pensemos en lo que está ocurriendo en estos momentos. Se acaba de aprobar en Noruega el matrimonio homosexual, y parece ser que en breve se aprobará también una ley que despenaliza el incesto, la relación sexual de padres con hijos y entre hermanos; es decir, los niveles de permisividad están alcanzando unas cuotas verdaderamente altas: ¿quién da más? Evidentemente el mundo está neurótico, y es curioso que Freud, que tuvo grandes aciertos y que su pensamiento ha influido tanto en la cultura, la medicina, el arte y tantas cosas, decía en cambio que la neurosis se producía por represión de la sexualidad., ésta era una máxima esencial de su pensamiento. Por el contrario hoy nos encontramos con que su hija Ana, heredera directa y representante de su padre, afirma no poder explicarse cómo su padre pensaba que la neurosis se producía por represión de la sexualidad, cuando hoy existen cada vez más neuróticos y la sexualidad no está reprimida sino comercializada. ¿Qué significa

esto”, pues significa que es necesaria una educación sexual, y ¿qué significa educación sexual? Significa educación de la afectividad para el amor.

Otro indicador importante de la personalidad sana, de la madurez de la personalidad es la capacidad para convivir, la convivencia. Yo suelo hablar de] drama de la convivencia diaria. ¡Qué difícil es una buena convivencia!; es un poco el texto y el contexto de la vida diaria. Un diagnóstico que frecuentemente hacemos los psiquiatras hoy se centra en las familias neuróticas, y en los hogares rotos. Una familia caótica, desordenada, sin orientación, donde los padres van cada uno por su lado y abandonan la tarea educativa, tiene como consecuencia una situación verdaderamente cataclísmica. Pero pensemos en la convivencia normal sin llegar a estos grados patológicos, ¡qué difícil y compleja resulta! Estoy elaborando estos días un trabajo sobre rupturas conyugales para un futuro libro que se editará en Planeta en febrero o marzo de este año 90, y he comprobado lo dramático que resulta que incluso gente con un nivel intelectual muy alto, altísimo, no es capaz de convivir. La capacidad diaria para convivir es como una especie de termómetro que registra la altura, la anchura y la profundidad de nuestra calidad

personal, capacidad de aceptar al otro, de quitarle importancia a los problemas, de saber ceder y un largo etcétera de cosas esenciales.

Otro indicador de madurez que no quisiera dejarme en el tintero es tener sentido del humor. ¡Qué importante es echarle a la vida gracia, salero y desparpajo! ¿Qué significa tener sentido del humor? Significa que uno se ve desde el patio de butacas y tiene capacidad de reirse de sí mismo, de no agrandar, de no hipertrofiar los problemas. En este sentido, yo diría que una persona que tiene sentido del humor casi como un filósofo, es una actitud ante la vida. uno sabe tomarse las situaciones, por difíciles y complejas que sean, de una manera distinta. Yo diría que tener sentido del humor significa poseer un cierto señorío, una cierta categoría personal, que impide que uno se derrumbe y se venga abajo ante las adversidades que en la vida aparecen antes o después. Un hombre con sentido del humor se cimbréa por la vida con elegancia, es capaz de escurrir, de sortear las dificultades que ésta nos trae, - y ahí está la sonrisa y la risa con una distinción psicológica muy clara. La sonrisa es suave, es un gesto grato, positivo, distendido; mientras que la risa es más explosiva, es inesperada, nos saca un poco de nuestras preocupaciones. El sentido del humor es una disposición interior

que nos hace tener recursos psicológicos para ponernos por encima de las dificultades.

Finalmente, voy a terminar con un último indicador. Un indicador relativo es tener una cierta salud física. Pensemos en una persona que tiene una enfermedad importante, grave, y que está sometida al impacto periódico de ese desarreglo hormonal, digestivo, hepático, etc, y que esto le suponga un evidente trastorno que convoca a otras instancias de la personalidad o de la psicología a que de alguna manera se muevan en negativo. Evidentemente a esta persona le puede ocurrir que, habiendo tenido incluso un nivel de madurez alto, caiga en un cierto descenso por el impacto de este trastorno. Pero en cualquier caso paradójicamente, puede ocurrir que una persona que tenga una enfermedad física importante mantenga un nivel de madurez, como digo, paradójica mente, muy adecuado. Hoy se ha producido en el mundo moderno una socialización de la inmadurez y nos encontramos con masas de población adulta convertida en adolescente. También los criterios de madurez están en un tono auténticamente adolescente y ésta es un poco la realidad verdaderamente negativa en que nos encontramos. Ojalá que nos pase a nosotros lo que dice este verso de Gerardo Diego con el que

termino: "río Duero, río Duero, quién pudiera como tú, a la vez quieto y en marcha, contar siempre el mismo verso, pero con distinta agua".

NOTA BIOGRAFICA

Enrique Rojas es Catedrático de Psiquiatría de Madrid y Director del Instituto Español de Investigaciones Psiquiátricas. Ha sido Premio Extraordinario de Doctorado en Medicina y Premio Conde de Cartagena de la Real Academia de Medicina de Madrid por un trabajo de investigación sobre las depresiones.

Ha publicado los siguientes libros: *Estudios sobre el suicidio* y *Psicopatología de la*

depresión en Salvat. Además, *Aspectos clínicos de la depresión*. Ultimamente ha publicado un libro titulado *La ansiedad* del que en cinco meses han salido 5 ediciones.

Sobre temas humanísticos y de ensayo ha publicado: *Una teoría de la felicidad*, que ha sido un auténtico best-seller- acaba de salir la edición italiana y francesa. Y también *El laberinto de la afectividad* de Espasa-Calpe. Tiene publicados numerosos trabajos de investigación en revistas especializadas nacionales y extranjeras, y desde hace unos años es colaborador habitual de *ABC* de Madrid, *La Nación* de Buenos Aires y *El Mercurio* de Santiago de Chile.

Motivación

La motivación en el aula

Detrás de cada modelo de enseñanza existe una intencionalidad pública y política. El currículo (todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender, conceptos, procedimientos y actitudes) abarca también aquellos medios a través de los cuales la escuela proporciona estas oportunidades. **El diseño curricular base de un determinado sistema educativo está condicionado históricamente por las prácticas sociales desarrolladas dentro de una cultura.**

Dentro de las diversas tareas que implica la elaboración de un diseño curricular, se deberían establecer las fuentes y planificar sus niveles de concreción. En estudio de las fuentes, se señala:

1. Lo **sociológico**, que recoge las demandas sociales y culturales respecto al proceso de enseñanza
2. Lo **psicológico**, que aporta información relativa a las variables personales y situacionales implicadas en el aprendizaje
3. Lo **pedagógico**, que se encarga de señalar las estrategias adecuadas para la potenciación del proceso
4. Lo **epistemológico**, que aporta la información básica para la selección de contenidos de la enseñanza dentro de cada una de las disciplinas que configuran el currículo.

Los niveles de concreción, permiten establecer los aportes que pueden proporcionar cada uno de los diferentes agentes educativos.

Modelos teóricos de la motivación en el aula

Modelos organicistas

Estos modelos son evolutivos y enfatizan el desarrollo. El bebé empieza manifestando sus necesidades primarias y a medida que progresa, se le van presentando nuevas necesidades de manera que podrá ir avanzando hacia la felicidad y la autorrealización. Para el psicoanálisis, este camino será algo más tortuoso, aunque cargado de deseos. Como fuere, la metáfora esencial de estos modelos es pues, la vida, el camino del desarrollo, las rutas por las que otros ya pasaron y que debemos atravesar. En la educación, esta metáfora se plasma en su interés por centrarse en las etapas evolutivas del individuo. **Y la motivación como intervención ocupa un lugar marginal en tanto que el ser humano tiene, en forma congénita un impulso hacia el cambio y el progreso, el papel de lo educativo es alimentar esta tendencia natural y evitar que se pierda.**

Modelos contextualistas

Acepta un fuerte marco genético pero valora la experiencia social del sujeto, combinando así las perspectivas centradas en el aprendizaje con las centradas en el desarrollo. La metáfora esencial de estos modelos es la historia. La educación no avanza si los conocimientos que se presentan a los alumnos están muy alejados de sus habilidades, el clima social del aula comienza a ser relevante, también las funciones y las actividades. **Lo motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje.**

Modelo Socioeconómico (TSH)

[Vigotsky](#) no realizó aportes directos respecto a la motivación, pero los principios de la perspectiva histórica [dialéctica](#) son aplicables a esta problemática.

La transición desde el plano *inter* al *intrapsicológico* es denominada internalización y este proceso se da dentro de lo que se denomina *Zona de desarrollo próximo*, se afirma, a partir de aquí que la enseñanza efectiva es la que se sitúa en la ZDP y fuera de ella se produce frustración o aburrimiento.

Otro concepto interesante desde la perspectiva socio-histórica es que si el vehículo de transmisión de las funciones psicológica es social, debemos estudiar el desarrollo del niño como un proceso dinámico en el cual la cultura y el niño interactúan dialécticamente.

Y finalmente, otro aspecto importante es la mediación instrumental y semiótica que son el producto del desarrollo cultural. [Vigotsky](#) pensaba que las funciones psíquicas superiores tuvieron su origen en la historia de la cultura.

Teoría sociohistórica y motivación en el aula

De acuerdo a [Vigotsky](#), toda motivación específicamente humana, aparece dos veces primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico, lo cual implica que la necesidad de autodeterminación no sería consustancial a nuestra especie.

Si estudiamos el desarrollo de las diferentes estructuras cerebrales implicadas en el proceso motivacional podemos observar morfológicamente que tienen una estructura jerárquica, de tal modo que sobre las estructuras más primitivas (por ejemplo, los centros hipotalámicos de control del placer) se superponen a otros más recientes (corteza límbica o frontal temporal). Ciertas prácticas sociales, por ejemplo, pueden inhibir ciertos impulsos que no es posible satisfacer (como ciertos comportamientos sexuales dentro de la cultura occidental). Otras prácticas, sin embargo, pueden estar encaminadas a lograr nuevas conexiones funcionales (por ejemplo, gente a la que le produce placer el estudio de las matemáticas) **Todo el sistema motivacional se ha movido a lo largo del desarrollo filio y sociogenético siguiendo dos vías: por un lado la posibilidad de posponer la satisfacción de la necesidad y por el otro la de controlar el acceso a la fuente de satisfacción de la misma.**

En el proceso de desarrollo, el sistema humano empieza funcionando con patrones muy determinados de regulación hemostática, dependiente del entorno social. Pero luego pasa a utilizar procesos más abiertos, como los incentivos operantes. Por ejemplo, si a un escolar que está empezando a regular la motivación por una tarea (motivación intrínseca) le ponemos a funcionar un sistema motivacional más antiguo (recompensa externa), es posible que este último prevalezca. Ante la ausencia de motivación autorregulada, es conveniente trabajar mediante un sistema motivacional anterior, pero una vez logrado el 'enganche', es necesario instalar la transición hacia la motivación intrínseca.

Desde la perspectiva de la TSH, al igual que ocurre en relación a los procesos cognitivos, la internalización del lenguaje se convertiría también en un vehículo para la transmisión de la motivación humana.

Finalmente, cabe observar que dado que la escuela es una actividad institucionalizada de claro origen social, existen en ella determinadas maneras de motivar el aprendizaje. Del mismo modo, la teoría curricular incluye la adquisición de habilidades y actitudes, además de conocimientos, en tanto que habría que promover la inclusión de la adquisición de determinados patrones o sistemas motivacionales entre los objetivos del currículum. Se trata de optar por los patrones más adaptativos, esto es, los que promueven sistemas autorregulados con clara orientación hacia el aprendizaje.

Es importante pues, fomentar la consolidación de los sistemas de autorregulación en tanto poseen un mayor valor adaptativo. Tanto la motivación por el aprendizaje como la del lucimiento se apoyan en un esquema autorregulado. La diferencia se centra en los elementos que se han internalizado en uno y otro caso.

Cierta serie de ideas que operan como medidores de patrones motivacionales son promovidos en la escuela: el tipo de meta que se enfatiza en el aula, el tipo de inteligencia que promueve el docente, la interpretación que se realiza del éxito y del fracaso, el énfasis en el control conciente del proceso de aprendizaje, el tipo de atribuciones que se fomentan, etc... así como también influye el modo en que la actividad misma se organiza dentro del aula.

Principios para la intervención motivacional en el aula

Grupo McClelland y colaboradores

El aporte más importante de este grupo fue el de establecer el primer esquema de desarrollo ontogenético de la motivación de logro que puede servir como guía para fomentar un mejor desarrollo de esta tendencia motivacional en los niños:

1. La socialización del gusto por la novedad, por la búsqueda de grados moderados de cambio

2. El fomento de la curiosidad del niño
3. Criterios de eficacia en la evaluación de tareas fomentando la búsqueda de resultados en tareas de logro (autonomía personal)
4. Aprendizaje de la autoevaluación
5. Responsabilidad
6. Insistencia de los padres en niveles elevados de rendimiento y su evaluación explícita
7. Predilección por el adiestramiento en la independencia.

Proyecto Carnegie, de De Charms

Cuatro secciones principales:

1. Fomentar el conocimiento profundo del significado y evaluación de los motivos personales
2. Ponerles la corriente de los pensamientos y formas de actuar típicos de las principales tendencias motivacionales (logro, afiliación y poder)
3. Enseñar el valor y la utilidad de planificar el comportamiento de buscar metas realistas
4. Tomar conciencia de lo que significa la autonomía

El programa parece haber tenido sus efectos al aumentar la motivación del logro de los participantes, así por ejemplo, acabaron prefiriendo las tareas moderadamente difíciles a las muy fáciles o muy difíciles, terminaron también mostrando los pensamientos propios de esas personas que pretenden ser eficaces en el mundo académico.

Este tipo de programas tiene también algunos inconvenientes como los altos costos y la cantidad de tiempo necesaria por parte de los involucrados.

Recomendaciones respecto al programa:

1. Desarrollar el concepto de sí mismo como el de una persona autónoma
2. Ayudar a pensar que tenemos motivos y deseos que orientan nuestra acción
3. Facilitar que puedan verse las cosas desde el punto de vista de los demás
4. Crear sensación de control y autodeterminación

5. Tomar conciencia de lo que significa el aprendizaje y la satisfacción interna que puede generar
6. Remarcar la importancia de sentirse competente
7. Necesidad de seguridad y apoyo emocional por parte de los demás
8. Comprensión racional de las metas, bajo control y reconocimiento personal

Enfoque atribucional

Es necesario aplicar un tratamiento de cambios de pensamientos, enseñar al sujeto un patrón nuevo de explicaciones de sus resultados, por lo general, enseñar a atribuir el éxito a sus capacidades personales estables y el fracaso a la falta de esfuerzo. El efecto no deseado de este tipo de programas es que las personas auténticamente motivadas puedan llegar a explicar un fracaso como consecuencia de no haberse esforzado lo suficiente.

Cultura docente y modos de motivar

Modelo TARGET

1. Tarea

Esta dimensión refiere a la selección y presentación de las tareas propuestas por el profesor en función de los objetivos curriculares. Estructurar las clase de forma multidimensional favorece la percepción de autonomía por parte del alumno y facilita la percepción de la tarea elegida como más interesante. Las actividades de dificultad intermedia son las que más favorecen la motivación. Finalmente, cabe observarse que si las tareas se presentan refiriéndose al producto final, entonces facilitamos la reflexión sobre el proceso y la motivación. Esto supone una fragmentación de la actividad.

2. Autoridad

El punto relevante es determinar el modo en que deben articularse los aspectos relacionados con el manejo de la autoridad en la clase para que contribuyan a una mejor motivación por el aprendizaje. Existen pues profesores muy permisivos, otros autoritarios y finalmente otros que siendo democráticos o colaboradores logran de manera indirecta un buen control de la clase.

3. Reconocimiento

El elogio cuando es dado por una figura relevante tiene poder de reesfuerzo, no obstante que es importante considerar qué se elogia y cómo se hace. Lo deseable sería que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal insistiendo en los errores que son parte del proceso de aprendizaje. El elogio en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula lo cual promueve un esquema relacionado con el lucimiento

y no con el aprendizaje, esto es diferente cuando la información elogiosa se realiza en privado.

4. Grupos

Trabajar en cooperación con otros compañeros tiene ventajas motivacionales desarrollando el patrón de motivación por aprendizaje frente al de lucimiento. Además resulta terapéutico para los alumnos que han desarrollado miedo al fracaso.

5. Evaluación

Existen diferentes criterios con sus respectivas consecuencias motivacionales:

a. Dimensión norma criterio: el hecho de dar a los alumnos información normativa sobre su rendimiento favorece la percepción de que este es dependiente de una única capacidad (la inteligencia?)

b. Dimensión proceso producto: si la evaluación se centra en el producto final, sin considerar el proceso hace que el alumno se centre en el nivel de ejecución y no en la totalidad de proceso. Si fallara, intentaría hallar excusas que salvaran su autoestima o se dejaría llevar por el miedo al fracaso. El componente del esfuerzo frente al de la habilidad permite incrementar el rendimiento en los segundos intentos.

c. Dimensión pública privada: el clima de competencia se da cuando se favorecen las comparaciones. La información privada si se hace en relación a los criterios y dando información sobre el proceso, centra su atención en el trabajo personal y en el modo de superar posibles errores en su propio proceso de aprendizaje.

6. Tiempo

Controlar con cierta tolerancia los tiempos medios para la resolución de tareas suele ser conveniente sobre todo en el caso de los alumnos más lentos que suelen ser los de más bajo rendimiento. Se trata de hacer asignaciones de tiempo especiales para estos casos sin alterar el ritmo de la clase.

Cultura personal y motivación por el aprendizaje

Distintos planteos de metas en la actividad académica

Metas extrínsecas

Uno de los tipos de metas más comunes en los jóvenes son aquellas de integración al grupo social. El propósito de este tipo de metas es el de verse valorado o reconocido por un grupo de referencia.

Otra meta frecuente es el mantenimiento del autoconcepto en donde los objetivos se subordinan a preservar o aumentar la autoestima.

Existen también metas instrumentales en donde se busca un beneficio ajeno al contenido de la labor.

Metas intrínsecas

La preocupación central del estudiante se centra en comprender el contenido, saber más sobre un tópico en particular, la ambición del conocimiento, experimentar el progreso o el dominio de una habilidad, etc.

Otras condiciones que influyen en el desarrollo de un patrón motivacional en el aula

Las diversas concepciones de nuestras habilidades

Se puede considerar a la inteligencia como un rasgo global y estable o concebirla como una capacidad para solucionar problemas. Si se considera la segunda acepción, la inteligencia es algo que puede desarrollarse y las tareas pueden ser concebidas como oportunidades para aprender más e incrementar la propia competencia.

La ventaja del éxito y la desventaja del fracaso

Cuanto mayor éxito una persona tenga, esta experimentará una mayor motivación. Si se acumulan los fracasos las expectativas de éxitos disminuyen notablemente por lo tanto conviene propiciar una reducción del fracaso en las experiencias del fracaso escolar.

Control conciente de la acción

En muchas ocasiones, ante el fracaso reiterado no se disminuye el empeño sino que por el contrario, se potencia el esfuerzo, pero esto no es igual en todas las personas.

Señala Khul que ante el fracaso no se sabe cómo buscar las soluciones que pueden llevarnos al éxito, no somos capaces de formular estrategias cognitivas adecuadas y la solución de problemas. Se señalan así tres procesos cognitivos básicos para el control de la acción:

1. Conseguir una atención selectiva centrada en el proceso implicado en la actividad a realizar
2. Saber usar los conocimientos previos, buscar información
3. Buscar y probar distintas estrategias de solución conocida

En general, cuando los estudiantes se centran en los resultados, tienden a fijarse menos en como resulten las tareas, y el aprendizaje resulta peor.

El poder nefasto de la búsqueda de utilidad para el aprendizaje

Esta socialmente establecido que la escuela es una actividad instrumental para conseguir un futuro valor en el mercado. Cuando la actividad comienza a no garantizar tal valor, la actividad pierde sentido e incentivo. En definitiva, es adecuado procurar que las actividades propuestas generen la posibilidad de tener la experiencia de que se está aprendiendo algo.

Atribuciones y expectativas

Existe la idea de lo que determina la activación, dedicación y ejecución, la motivación en suma, no es un conjunto de necesidades o de factores relacionados con impulsos o deseos sino el tipo de explicaciones causales que hacemos después de cada resultado.

La respuesta dentro de esta teoría dice que tiene que haber un patrón atribucional perjudicial para el mejor aprendizaje, mientras que habrá otros estilos explicativos mucho más adecuados. Este patrón atribucional se atiene de forma muy ajustada al de la indefensión aprendida: el sujeto suele atribuir los éxitos y los fracasos a causas externas fijas y no controlables.

El futuro influye en la motivación mucho más que el pasado, esto significa que nuestras ganas de enfrentarnos a las tareas dependen mucho más de lo que pensamos que pueda ocurrir luego que de las experiencias obtenidas en el pasado. Por otra parte, la motivación en la escuela depende más del tipo de metas que con regularidad se plantee un alumno que del tipo de atribuciones que se haga.

Motivación y organización grupal de la actividad

Frente al individualismo propio de la culturas de origen anglosajón, a partir de la década de los 60 con el descubrimiento del potencial de la obra de [Piaget](#) y [Vigotsky](#) surge una filosofía alternativa: el aprendizaje cooperativo.

Formas de trabajar en grupo

Los estudios realizados por Forman y Cazden, establecieron diferentes formas de interacción:

1. En cooperación: jugando papeles coordinados, los miembros del equipo controlan los procedimientos del trabajo. Estos equipos obtendrían mejores resultados.
2. En paralelo: aunque los miembros comparten los materiales, intercambian ideas sobre la tarea que realizan en paralelo pero sin unificar el trabajo.
3. En asociación: Intercambian información relevante pero no llegaba a incidir en la resolución del problema.

Ames señala que tanto el trabajo cooperativo como el individual producen mejores niveles de motivación por el aprendizaje mientras que el competitivo genera interés en el lucimiento o temor al fracaso, dependiendo de los aciertos y los fracasos.

Col y Colomina observan que el trabajo en un ambiente de aprendizaje produce mejores rendimientos que el trabajo en competencia, el trabajo grupal, en este sentido, presenta ventajas respecto al trabajo individual.

Componentes para una adecuada intervención motivacional

1. Planteo general teórica y metodológicamente sustentado: no hay mejor práctica que una buena teoría.
2. Realizar una evaluación completa de la situación: analizar el grado de autonomía y competencia, los metas que se plantea el alumno y las personas relevantes que participan de la actividad, la forma de planificar y controlar la actividad y la evaluación de los automensajes, atribuciones y expectativas. Más importante que la evaluación en sí misma, es hacer concientes a los actores de su falta de motivación por el aprendizaje.
3. Determinar la dirección del cambio motivacional: La fuente de información para determinar los objetivos del cambio motivacional surge de lo que la evidencia empírica actual ha destacado y determinado como criterios fundamentales para esa intervención motivacional.
4. Planificar el modo de intervención: se sugiere comprender los elementos significativos del nuevo patrón, aprender en la práctica, identificar las condiciones, saber cuando y como actuar y aprender a conocer y valorar las ventajas del cambio (beneficios sociales y personales)

Principios para la organización de la instrucción en la motivación

Formas de presentar y estructurar la tarea:

1. Captar la atención y la curiosidad por el contenido
2. Mostrar la relevancia de los contenidos más significativos de la actividad de aprendizaje.
3. Conseguir mantener el mayor nivel de interés por el contenido de la actividad.

Desarrollo de la actividad escolar

1. Fomentar máximo nivel de autonomía y autodeterminación y dar el máximo nivel de actuación al alumno
2. Facilitar la experiencia del aprendizaje

3. Desarrollar tareas que supongan un desafío razonable y organizar la interacción entre los alumnos (grupos cooperativos en la medida de lo posible)

4. Organizar la interacción entre docentes y alumnos

Antes de la tarea será conveniente orientar al estudiante más hacia el proceso que hacia el resultado y durante la actividad, alentar la planificación en metas realistas, valorar el esfuerzo y la tolerancia frente al fracaso. Al finalizar la tarea, informar sobre el resultado considerando el progreso (logros y fallos) así como la conciencia sobre lo que se ha aprendido.

En relación a la evaluación

Se recomienda que los alumnos consideren la propia evaluación como una oportunidad de aprendizaje evitando la comparación con los demás y alentando la comparación consigo mismo.

¿Qué hacer para motivar a los alumnos?

Algunos piensan que es el contexto familiar y social lo que desfavorece la motivación en tanto no valora el esfuerzo en la adquisición de capacidades y competencias, lo cual puede ser parcialmente cierto. Pero esto implica atribuir la responsabilidad a las actitudes personales con que acuden a la escuela y a factores externos a ella, en consecuencia, numerosos docentes consideran que es muy poco lo que puede hacerse por motivar a los alumnos, de modo tal que el esfuerzo no tiene sentido. La autoestima de los profesores está en baja en tanto se sienten incapaces de alcanzar los logros educativos esperables.

La motivación o desmotivación se produce en interacción con el contexto

Si bien hay formas de actuación que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría, otras tienen efectos distintos de acuerdo al alumno del que se trate.

La interacción entre el alumno y el contexto es dinámica

Aunque los alumnos se encuentren trabajando individualmente, determinadas formas de contextualización de la actividad por parte de los profesores y determinadas formas de interacción en el aula contribuyen positivamente a que los alumnos desarrollen formas de enfrentarse a las tareas escolares que les ayudan a mantener el interés por aprender y a evitar el abandono del esfuerzo preciso.

El clima motivacional del aula y el influjo de los alumnos

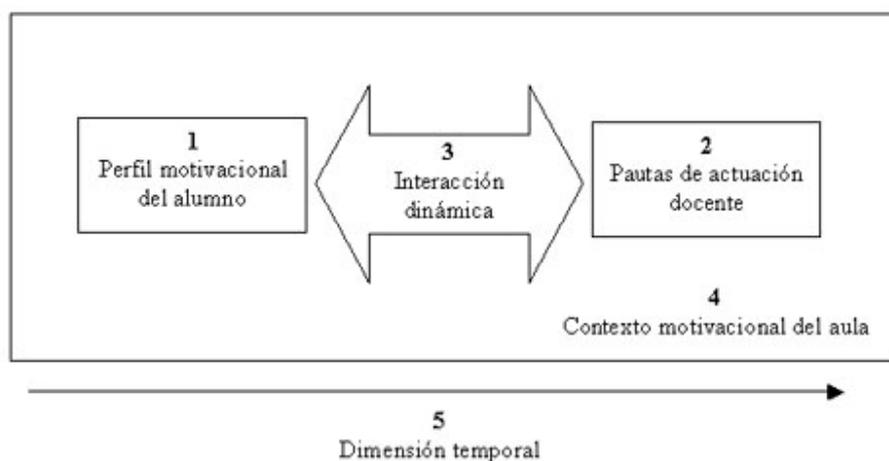
El clima motivacional que los profesores crean en el aula se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y que consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro.

Si se modifican las formas de actuación específica pero no cambia el clima motivacional de la clase de modo coherente, es posible llegar a la conclusión de que el cambio no sirve porque no se han visto efectos positivos, cuando en realidad lo que ocurre es que no sirve si se introduce aisladamente.

Todo cambio motivacional requiere tiempo

El significado de las acciones de un alumno en un momento dado y los resultados de éstas, cobran sentido en el contexto de su historia personal. Los alumnos pueden contribuir a crear un clima de clase capaz de despertar en éstos el interés y la motivación por aprender, no se debe perder de vista que se quiere tiempo, a veces bastante tiempo, para que tales pautas tengan los efectos deseados.

Coordenadas para orientar la intervención motivacional



educacion.idoneos.com

Razones de los alumnos y alumnas para trabajar en clase

No todos los alumnos persiguen las mismas metas.

1. Deseo de dominio y experiencia de la competencia

Cuando el profesor se encuentra con alumnos que manifiestan este tipo de motivaciones, es fácil inferir que se trata de personas inteligentes. La pregunta que deberían hacerse los profesores es qué características debería tener la actividad docente a fin de que los alumnos comprendan que lo que está en juego realmente es la adquisición de competencias y no otra cosa.

2. Deseo de aprender algo útil

El no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia puede resultar desmotivante incluso para aquellos alumnos que buscan aprender o adquirir competencias, pues se considera mejor ser competente en algo que resulta útil, que en algo que no se sabe para qué sirve.

3. Deseo de conseguir recompensas

A menudo se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje sino lo que podemos conseguir con él. Y si bien es cierto que facilita el que los alumnos lleguen a interesarse más por la tarea que por la recompensa, cuando el nivel inicial de interés es muy bajo o cuando es necesario alcanzar cierto nivel elemental de destreza para disfrutar con su realización, esta motivación puede ser útil.

En este sentido, el elogio constituye una recompensa social al esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre las motivaciones intrínsecas, al mismo tiempo, el elogio puede tener un valor informativo. En otras condiciones, las recompensas pueden tener efectos no deseados, en tanto que un elogio puede ser considerado una forma de control. Por otra parte, si la recompensa fuera algo tangible, puede generar un efecto negativo de modo que los alumnos sólo trabajen por ella.

4. Necesidad de la seguridad que da el aprobado

La necesidad de conseguir una meta extrínseca al propio aprendizaje estimula un esfuerzo que tiende a afectar los resultados visibles más que al aprendizaje, considerando que éste no implica tanto memorizar como aprender.

Se ha comprobado que la proximidad de un examen produce un detrimento del nivel de rendimiento en aquellos casos en los que la tarea, aunque atractiva para el sujeto, requiere no solo la aplicación de reglas conocidas sino el descubrimiento de las reglas mismas de la solución. El que la preocupación por los resultados de las evaluaciones no fomente el interés de los alumnos por aprender y desarrollar las capacidades y competencias que constituyen el objetivo del currículo escolar no significa que tal preocupación no deba tenerse en cuenta a la hora de decidir qué hacer para motivarlos hacia el aprendizaje.

Por lo general, los objetivos que más se evalúan exigen de los alumnos, principal aunque no exclusivamente, recordar reglas de solución de problemas y capacidad de aplicarlas de modo más bien mecánico. Consecuentemente, será preciso reflexionar sobre las implicaciones de los modos de evaluar para determinar como modificarlas a fin de que contribuyan a facilitar la motivación por el aprendizaje.

5. Necesidad de preservar la autoestima

El miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás, produce una inhibición de la tendencia espontánea a pedir aclaraciones cuando no se sabe, con perjuicios obvios en el aprendizaje. Así mismo, una preocupación excesiva por la estima personal, puede llevar a un alumno a priorizar formas de estudio inadecuadas para el aprendizaje en profundidad.

Pero la preocupación por la estima también puede generar efectos positivos, se ha observado por ejemplo que ante el fracaso, los alumnos que habían desaprobado, tendían a aprobar en la segunda oportunidad cuanto mayor era su preocupación por 'quedar bien'.

6. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta

La preocupación por actuar de forma autónoma puede tener consecuencias positivas en lo que refiere al trabajo escolar. Pero para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal es necesario:

1. Que el alumno perciba que poseer las competencias cuya adquisición es el objetivo de trabajo escolar, facilita la posibilidad de elegir.
2. Que el alumno perciba que el trabajo escolar lleva de hecho el ejercicio y la adquisición de competencias.

Si solo se percibe lo primero y no lo segundo, los alumnos no vivirán el trabajo escolar como algo que merece ser vivido como propio y lo rechazarán. Lo que se plantea a los profesores es que muestren el trabajo escolar como una actividad liberadora y potenciadora de la autonomía personal y no como una actividad impuesta que solo beneficie a otros.

7. Necesidad de la aceptación personal incondicional

Teniendo en cuenta el modo en que la percepción de aceptación personal afecta a la motivación y teniendo en cuenta que existen numerosos comportamientos específicos a través de los que se puede transmitir que aceptamos a una persona, si se desea que los alumnos perciban esta aceptación, es necesario que los profesores revisemos no solo nuestras pautas específicas de actuación docente, sino las pautas generales de interacción verbal y no verbal con las que comunicamos a nuestros alumnos y alumnas la aceptación incondicional que de ellos tenemos y nuestro interés en su progreso personal.

Bibliografía

HUERTAS, J. A. (1996), "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula", en: Motivación. Querer aprender, Aique, Buenos Aires, pp. 291-379.

ALONSO TAPIA, J. (1997), Motivar para el aprendizaje, Edebé, Barcelona. Cap. 1 y 2