

LA CONTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA CON LA ECOLOGÍA SOCIAL LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Emilia Fonseca Tortós

RESUMEN

El propósito de este trabajo es contribuir a la reflexión sobre la manera en que la escuela primaria puede colaborar en la prevención de las conductas violentas. A través de la reseña de dos programas propuestos para el desarrollo de la inteligencia emocional, se concluye que la escuela debe y puede asumir un rol importante en la ecología social.

Palabras clave: Educación – educación emocional – educación humanista – educación mercantilista – resiliencia.

ABSTRACT

The purpose of the following work is to contribute in a reflection about in wich way can primary school aid towards the prevention of violent behavior. Through the briefing of two programs proposed in order to develop emotional intelligence, its concluded that school can and must assume an important roll in social echology.

Keywords: Education - emotional education – humanism - business education - resilience

Las manifestaciones de violencia, cada vez más frecuentes y ostensibles, tienen a la sociedad costarricense muy alarmada. Lamentablemente, nos hemos convertido en una sociedad reactiva y hemos descuidado los procesos de prevención.

Nuestras carreteras son escenario, cotidianamente, de accidentes y enfrentamientos entre personas, en muchos casos fatales, y es entonces cuando pensamos en endurecer los castigos en una nueva ley de tránsito. La cantidad de femicidios es tal que motivó la promulgación de la polémica ley de violencia doméstica en contra de las mujeres, que aumenta los castigos a los agresores, con la pretensión de, al menos, aminorar estas manifestaciones. La agresión a los niños por parte de sus familiares cercanos ha alcanzado niveles insospechados, que ha llevado a la condena de una pareja de jóvenes, por haber golpeado hasta dar muerte a su hijo de escasos meses de edad. que padecía el síndrome

de Down. Con demasiada frecuencia, las autoridades descubren cuerpos de personas que fueron asesinadas.

Durante mucho tiempo se consideraron estas manifestaciones de violencia como un comportamiento de adultos, o de jóvenes en riesgo social – como fue el caso de los chapulines – y que eran desertores del sistema educativo formal. La solución a este fenómeno se buscó de nuevo en la promulgación de una ley – la Ley penal juvenil – que permite castigar, como si fuesen adultos, a los jóvenes que agreden violentamente a los demás. Sin embargo, en los últimos dos años, hemos sido testigos de las manifestaciones de violencia, individual y de grupos, en el seno de las mismas instituciones escolares. Ante esto volvemos a reaccionar y pensamos en crear cursos sobre resolución alterna de conflictos, en las instituciones de enseñanza secundaria.

Este hecho debe llamarnos a una profunda reflexión que permita identificar las estrategias para prevenir la violencia, no sólo para castigar a los violentos.

Creemos que en esta tarea de prevención, hemos dejado de lado el papel fundamental de la educación, que “es una antropogénesis, educar es engendrar psíquica y espiritualmente un hombre. Esta atropogénesis, pensamos, necesita ser instrucción, personalización, socialización y moralización, que son procesos de humanización.” (Fermoso, 1985, p. 33)

Esta tarea educativa, tradicionalmente, era cumplida por la familia. La socialización primaria, que tiene como fin configurar en el individuo el “principio de realidad”, es decir, desarrollar en el neófito la capacidad de restringir las propias apetencias en vista de las de los demás y aplazar o templar la satisfacción de algunos placeres inmediatos en vista de objetivos recomendables a largo plazo, era encomendada a la familia y ésta respondía adecuadamente. En los últimos años, la crisis de la estructura familiar, ha hecho que “este protagonismo para bien y para mal de la familia en la socialización primaria de los individuos atravesase un indudable eclipse en la mayoría de los países, lo que constituye un serio problema para la escuela y los maestros.” (Savater, 1997, p.58). La pérdida del rol socializador primario de la familia, la ejemplifica de manera diáfana, el comentario del señor Director del Liceo de Costa Rica, quien en entrevista televisiva realizada por el Canal 7 en el mes de abril, refiriéndose a los actos de vandalismo protagonizados por los estudiantes de esa Institución educativa, dice: “Nos ha sido difícil hacer comprender a la sociedad que nuestros alumnos no van a sus hogares al terminar las lecciones, o no encuentran en ellos a nadie que los acoja.” La tarea de la escuela resulta doblemente complicada: por una parte debe encargarse de muchos aspectos de la formación moral y social de los niños, pero sin descuidar el desarrollo cognitivo.

Esta realidad representa un reto ineludible para la institución escolar que debe ser asumido sin dilaciones. La escuela tiene que encontrar la forma de prevenir la violencia y no sólo castigar sus manifestaciones más ostensibles.

Es conveniente releer los fines que la Ley Fundamental de Educación plantea para el sistema educativo. El artículo 2, del capítulo I, reza:

“Son fines de la educación costarricense:

- a) La formación de ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- b) Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;
- c) Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad;
- d) Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas; y
- e) Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.”

Estos fines distan mucho de poder ser cumplidos con la repetición memorística de una información, que parece ser lo que, en la práctica, se promueve en nuestras instituciones educativas, o con el simple desarrollo de destrezas para el manejo de tecnologías, que parece la nueva propuesta educativa.

Se hace también necesario, recordar algunas, ya antiguas, consideraciones de la psicología, que, quizá, por repetidas no se toman en cuenta en el momento de planificar estrategias para la solución de problemas. La más importante de ellas es que los valores se forman en la infancia, es en esta etapa que se sientan las bases de la personalidad. “Los fundamentos de nuestra capacidad para diferenciar lo bueno y lo malo se establecen en nuestra infancia, primero en relación con funciones fisiológicas y después en relación con asuntos más complejos de la conducta.” (Fromm, 1994, p. 22), por lo tanto es la escuela primaria, no la secundaria, el espacio en donde se debe buscar los mecanismos para la prevención de la violencia.

Otra vez, la lectura de la Ley Fundamental de Educación resulta esclarecedora. Los fines de la educación primaria, estipulados en el artículo 13 de dicha ley, en lo concerniente, son:

- a) Estimular y guiar el desenvolvimiento armonioso de la personalidad del niño;
- b) Proporcionar los conocimientos básicos y las actividades que favorezcan el desenvolvimiento de la inteligencia, las habilidades y las destrezas, y la creación de actitudes, y hábitos necesarios para actuar con eficiencia en la sociedad;
- c) Favorecer el desarrollo de una sana convivencia social, el cultivo de la voluntad de bien común, la formación del ciudadano y la afirmación del sentido democrático de la vida costarricense.”

El cumplimiento de estos fines debe entenderse no como la necesidad de creación de cursos específicos, sino como la urgencia de la “revolución” total del currículo de primaria, para transformar su dirección, de la repetición memorística de información, que lo caracteriza actualmente, a la consecución del desarrollo pleno de la persona, partiendo del educando, de su propia realidad vital, teniendo en cuenta sus intereses, y en el que cada alumno alcance el grado de perfección de que sea capaz.

Las nuevas teorías de socialización abundan y en la mayoría de los casos proponen estrategias que se pueden incorporar al ambiente escolar para que contribuya explícitamente en esa tarea. Aquí nos referimos a dos de ellas, que han sido puestas en práctica, en América Latina, con muy buenos resultados: la teoría de la resiliencia, la teoría de las inteligencias múltiples y una derivación de ésta, la teoría de la inteligencia emocional y las propuestas para un currículo que tenga como meta educar en las emociones.

Desarrollo de factores resilientes:

El descubrimiento de E.E. Wemer¹, en que señaló que los sujetos que “lograban sobreponerse a las adversidades y construirse como personas la posibilidad de un futuro, sin excepción, “habían gozado en su desarrollo del apoyo irrestricto de algún adulto significativo, familiar o no, sobre el que no parecía ejercer influencia determinante ningún detalle relativo a las características físicas o intelectuales del niño. El afecto, el amor recibido, estaba en la base de

tales desarrollos exitosos.” (Melillo, 2002, p.15). llevó al concepto de resiliencia, “como la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”(Grotberg, 2002, p. 20) Este descubrimiento ha tenido un enorme eco en un gran grupo de investigadores sociales y se ha producido una abundante bibliografía² y, lo que nos parece más importante, la teoría ha sido aplicada, con gran éxito, en muchos proyectos sociales.

Algunos investigadores, han identificado estrategias para promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes, con lo que se ha llegado a la conclusión de que la resiliencia puede ser, no sólo medida, sino también, desarrollada. Actualmente se presta más atención al desarrollo de los factores de protección que resguardan del riesgo, que a los que enfrentan éste. La resiliencia no sólo resulta efectiva para enfrentar las adversidades, sino también para la promoción de la salud mental y emocional de las personas. Estas constataciones científicas, junto con la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, animaron a los científicos a realizar un cambio paradigmático: del enfoque en el trauma y el síntoma, a enfocar los recursos de las personas y los grupos sociales para salir adelante ante las adversidades.

Edith H. Grotberg, a partir de los resultados del Proyecto Internacional de Resiliencia (Grotberg, 1999) , ha identificado factores resilientes y los ha organizado en cuatro categorías: “yo tengo” (apoyo de otras personas que me quieren, pero me ponen límites); “yo soy”(una persona que puedo obtener el aprecio, el cariño y el respeto de otros, y de mi mismo, y ser feliz cuando hago algo bueno para los demás o para mí) y “yo estoy” (atañe al desarrollo de la fortaleza intrapsíquica); “yo puedo” (remite a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos); estos factores de resiliencia deben ser complementados con acciones. Desarrollar estos factores de resiliencia y, por lo tanto, las conductas resilientes que permitan al individuo vivir y aprender de las experiencias de adversidad, es la meta propuesta por la mayoría de las personas que estudian el fenómeno de la resiliencia.

Si se presta atención a los factores identificados por Grotberg para promover las conductas resilientes, se infiere fácilmente que la propuesta significa desarrollar la autoestima de los alumnos, tarea primordial de la escuela, cual es “la propuesta de “modelos de autoestima” a los educandos como resultado englobador de todo su aprendizaje” (Savater, 1997, p.53).

Este proceso ha llevado a pensar que la escuela es un espacio privilegiado para fomentar la resiliencia de los infantes, de manera que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable para ellos y más cercano a su bienestar y felicidad. En tal sentido, Aldo Melillo, en un interesante artículo titulado Resiliencia y Educación (2002), documenta una serie de experiencias llevadas a cabo en las zonas de mayores índices de pobreza y necesidades insatisfechas de la ciudad de Buenos Aires en Argentina (ZAP) y la implementación del programa ZEP (Zona Educativa Prioritaria) en que relata la puesta en práctica de los principios de la teoría de la resiliencia en las escuelas

de zonas marginales y los exitosos resultados obtenidos en convertir la escuela, de un “lugar de reclusión” (Gardner), en “lugares donde los maestros y los alumnos conviven, conversan y se divierten juntos”.

Esta conversión de la escuela, supone un cambio de actitud en los maestros y directores de la institución, para transformar la disciplina autoritaria e impositiva, en una disciplina de autoridad racional (Fromm, 1994) que incluya “una mezcla equilibrada de exigencia y afecto, {...} que promueva el soy (capaz), el tengo (alguien que me ayuda) y el puedo (aprender) del niño” (Melillo, 2002, p. 128).

El análisis de experiencias, llevó a la institucionalización del proyecto ZEP, que ha elaborado algunas pautas para aunar la tendencia socioconstructiva de desarrollo cognitivo a la construcción de resiliencia. Un buen ejemplo de ello son las pautas para la iniciación de la lectoescritura, en las que se evidencia el paralelismo entre la educación moral y la educación lógico-matemática identificado por Piaget desde 1948. (Piaget, 1948).

Pautas para la iniciación de la lectoescritura en una tendencia socioconstructiva.	¿Cómo contribuyen a construir la resiliencia?
Tener en cuenta el entorno social y cultural al que pertenecen los alumnos y respetar la diversidad.	Genera conocimiento de cada niño y nutre su autoestima.
Generar una atmósfera de intercambio y de colaboración para la construcción social del conocimiento.	El niño siente que tiene personas que lo ayudan cuando necesita aprender y promueven su capacidad de relacionarse.
Promover las condiciones para la práctica cotidiana del lenguaje hablado y escrito.	Lo mismo que el ítem anterior.
Estimular a los alumnos para que se expresen con otros lenguajes a través de juegos, dramatizaciones, dibujos, etcétera.	Se promueve la iniciativa y la creatividad de los niños, recreando un clima lúdico para el aprendizaje.
Construir junto con los niños, un ambiente que despierte la necesidad de utilizar la lecto-escritura (agenda, calendario, cartelera, entre otros)	Estimula la capacidad de relacionarse para construir solidariamente un ambiente para su aprendizaje.
Establecer una relación fluida con la familia, pidiendo que les lean, especialmente cuentos, y que les permitan relacionarse con el material escrito.	Compromete a los padres con el aprendizaje del niño, que siente también su ayuda y su estímulo. Alimenta su autoestima.
Respetar el conocimiento que los niños traen a la escuela y ofrecerles ayuda para construir nuevos conocimientos sobre la lengua escrita.	Hace que el niño se sienta como una persona apreciada y respetada por el otro, lo que genera confianza y autoestima.
Aprovechar la diferencia y el desconocimiento que tienen los alumnos para que los más aventajados ayuden a sus compañeros.	Hace que los niños sientan que se espera de ellos que aprendan a desenvolverse solos, que puedan buscar la manera de resolver los problemas, relacionándose con sus pares solidariamente.

Melillo, Aldo. *Resiliencia. Descubriendo las fortalezas*. pp.138-139.

Interesa insistir en que cuando la escuela se propone como objetivo desarrollar las conductas resilientes en sus alumnos, no sólo no pierde de vista el logro de la excelencia en el desarrollo cognitivo de los infantes, sino que más bien lo refuerza. "Hay investigaciones que muestran que son las escuelas que establecen altas expectativas para todos sus alumnos y que les brindan apoyo para alcanzarlas las que tienen altos índices de éxito en la tarea pedagógica. Pero lo interesante es que también mejoran los índices de comportamiento problemático (abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia) en relación con otras escuelas. (Melillo, 2002, p.139). Los resultados que reporta Melillo sobre las experiencias realizadas en escuelas de Argentina, son sumamente alentadores como para motivar a la puesta en práctica de procesos semejantes en nuestras instituciones de educación primaria. En cuanto a la prevención de la violencia, es particularmente significativo el caso de la escuela de Ituzaingó en que "al comenzar en 1997, con una matrícula de 147 alumnos, tuvieron que realizar 27 llamados a Emergencias; actualmente tienen 500 alumnos e hicieron solo 4 llamados" (Melillo, 2002, p.141).

La propuesta se complementa, después de haber llevado a cabo la redirección del currículo en la primaria, con talleres cuya finalidad es discutir con los adolescentes, en la educación media, el concepto de resiliencia y desarrollar una conciencia clara de los factores de resiliencia y su aplicación en la vida cotidiana. Estos talleres incluyen, aparte de los alumnos de la institución en que se llevan a cabo, a los docentes y a coordinadores. Para cada una de estas poblaciones existen objetivos específicos que se pretenden. Los reportamos como un ejemplo, que podría ponerse en práctica en nuestro país:

"Objetivos para los adolescentes (alumnos), que se definieron teniendo en cuenta el diseño curricular:

Que el adolescente:

- 1) Comprenda y aprehenda el concepto de resiliencia.
- 2) Logre el conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones.

- 3) Desarrolle la creatividad haciendo uso de su libertad.
- 4) Ejercer una autonomía responsable.
- 5) Reconozca la importancia de actuar en forma coherente y comprometida, de acuerdo con sus valores fundamentales.
- 6) Reconozca el uso del humor en la vida cotidiana.
- 7) Desarrolle la capacidad de iniciativa.
- 8) Logre un desempeño eficaz en situaciones escolares específicas.
- 9) Conozca las oportunidades de realización personal y laboral y, sobre esta base, pueda proyectarse hacia el futuro.
- 10) Pueda establecer relaciones interpersonales empáticas a partir del reconocimiento de las distintas formas de comunicación.

Objetivos para los docentes

Que los docentes:

- 1) Comprendan el concepto de resiliencia.
- 2) Se adiestren en su empleo en la práctica pedagógica cotidiana.

Objetivos para los coordinadores

Que los coordinadores:

- 1) Puedan insertarse en el ámbito escolar.
- 2) Formen parte de un proyecto escolar interdisciplinario.
- 3) Logren introducir el concepto de resiliencia y articularlo en la práctica cotidiana." (Alchourrón y otros, 2002, p.176).

Para los propósitos de este artículo son muy significativos los resultados del estudio "Early childhood interventio, a promising preventive for juvenile delinquency" (1992), que reporta Melillo (2002), porque un proyecto destinado a evitar el fracaso escolar en la infancia, cuyo objetivo era mejorar las relaciones entre los padres y sus hijos, tuvo un efecto agregado imprevisto "al cabo de diez años de tener en funcionamiento el programa (que había sido exitoso en cuanto a su objetivo primario), la tasa de delincuencia juvenil del barrio era cuatro veces menor que en un barrio de similares niveles de

pobreza, donde no se aplicaba el programa contra el fracaso escolar. Además, los padres se sentían orgullosos de la unión familiar que se había instalado en sus hogares y del comportamiento de sus hijos, a quienes impulsaban a tener más altas aspiraciones personales para salir de la situación de pobreza.” (Melillo, 2002, p.134).

Estas, y otras muchas, experiencias realizadas en instituciones escolares, son una luz de esperanza para la prevención de los males que aquejan a nuestra sociedad y que se reflejan en nuestros niños y jóvenes, y afectan el funcionamiento de nuestro sistema educativo formal.

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los hallazgos de la epistemología genética de Piaget y las nuevas tecnologías computarizadas que permitieron la visión del cerebro en funcionamiento, han dado pie a la visión revolucionaria del proceso de conocimiento, ya no concebido como la adquisición de unas ideas estructuradas por seres humanos privilegiados, sino como una construcción personal y a la superación de la teoría de Binet, que concebía a la inteligencia conformada por dos espectros: el verbal y el lógico-matemático, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

La teoría piagetiana del conocimiento parte de la tesis de que “todo conocimiento comporta un aspecto de elaboración nueva.” Este proceso es el mismo “desde las formas más elementales de conocimiento hasta los niveles más altos, inclusive el pensamiento científico.” (Piaget, 1971). El mismo autor explica este procedimiento de la formación de estructuras mentales, que son las que permiten la construcción de conocimiento, a través de varios pasos: asimilación (incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto, asimilar el mundo exterior a las estructuras ya construidas), acomodación (reajustar las estructuras en función de las transformaciones experimentadas y por lo tanto acomodarlas a los objetos externos), la equilibración (actividad *sui generis* que consiste en relacionar experiencia y deducción,

unir la percepción del objeto con la actividad perceptiva propia del sujeto) y la derivación (aplicar los conocimientos construidos a la aprehensión de nuevas experiencias) (Piaget, 1973). De esta epistemología genética han derivado varios modelos pedagógicos, entre ellos ha alcanzado gran éxito el modelo de construccionismo propuesto por Papert, discípulo de Piaget. El modelo pedagógico construccionista es, según su creador “un ejercicio de epistemología genética aplicada, que va más allá del énfasis cognoscitivo que le dio Piaget, porque incluye un interés por el factor afectivo. Desarrolla una nueva perspectiva para la investigación educacional centrada en la creación de condiciones en las que pueden arraigar los modelos intelectuales.” (Papert, 1987, p.13).

Este nuevo paradigma pedagógico consiste en una concepción del proceso educativo que pone su énfasis en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. El maestro debe ser un proveedor de buenos materiales de construcción. “El mejor aprendizaje no derivará de encontrar mejores formas de instrucción, sino de ofrecer al educando mejores oportunidades para construir.” (Papert, 1987, p.12).

Los descubrimientos posteriores de la neurología (3) que permitieron la exploración del cerebro, dieron un mayor sustento a la epistemología piagetiana y refuerzan sus aplicaciones pedagógicas con su análisis de las diferencias individuales, porque permiten precisar la calidad y la diversidad necesaria de los materiales que se ponen a disposición del niño para que construya.

Gardner, teórico por excelencia de las inteligencias múltiples, hace un análisis semejante al de Papert. Lo importante es aprehender la esencia de las experiencias de una persona, para saber cómo aprende a pensar, y, en términos de Gardner: “aprehender los diferentes tipos de mentalidad, es decir, la forma en que cada individuo ensambla sus inteligencias según las distintas configuraciones.” (Gardner, 1997, p.222) Nos enfrentamos a una nueva definición de lo que es “aprendizaje significativo”, como aquél que produce transformaciones en el centro de producción del aprendizaje y que se construye con interacciones entre las informaciones que llegan y las que poseemos (saberes previos). “En este

proceso, hay dos elementos esenciales: la memoria de largo plazo y el aprendizaje significativo. Esta memoria de largo plazo, cuando está abastecida de "fichas" estimuladas de forma significativa, reacciona con más coherencia que cuando esas fichas no existen" (Antunes, 2004, p.20) Este cambio paradigmático exige una concepción nueva del educador, como proveedor de buenos materiales de construcción y como facilitador del proceso de pasar de una visión sincrética (que es la que el niño aporta) de la realidad a una visión analítica y después sintética, con lo que el conocimiento deja de ser el punto de vista particular de algún educador (lo que previene de la ideologización), para transformarse en postulado científico que debe ser trabajado por el educador. (Antunes, 2004). "Por eso es preciso reemplazar la receta de la exigencia o el recurso a los ruegos por una enseñanza que despierte el interés de asociar lo nuevo con lo viejo, que acentúe la motivación haciendo del alumno el centro de las conexiones entre esas evidencias." (Antunes, 2004, p.18).

Sin embargo, la institución escolar permanece anclada en la visión binetiana de hace cien años, restringiendo al ser humano a desarrollar únicamente estos dos aspectos de su inteligencia y procediendo de conformidad con ese formato, tanto en su metodología como en las estrategias didácticas que se utilizan dentro del aula. Esto provoca, además de la limitación para el desarrollo pleno de capacidades en los niños, que los maestros perciban como poco inteligentes a aquellos alumnos que no calzan dentro del modelo de ser buenos en matemáticas y en el pensamiento verbal. En muchos casos se hace todavía referencia a la medida de la inteligencia con el famoso "coeficiente intelectual (I.Q.)", que solo tiene sentido dentro del dualismo de Binet.

Por esta razón la institución escolar se ha visto totalmente debilitada, ya que las enseñanzas que en ella se ofrecen no tienen ninguna vinculación ni con la persona del alumno, ni con la vida real "ni se cree que lo adquirido en la escuela será utilizado realmente en el futuro [...] el mundo real aparece en cualquier otro lugar: en los medios de comunicación, en el mercado y, con demasiada frecuencia, la droga, la violencia

y el crimen (el resaltado es nuestro)." (Gardner, 1993, p.156).

Es necesario permear la institución educativa para que responda a la nueva concepción holística de la persona, "con potencial para desarrollar múltiples inteligencias, a la espera de una nueva escuela que pueda hacerlo genial en campos diversos e (¿quién diría?) incluso feliz de descubrirse a sí mismo" (Antunes, 2004, p.16).

A partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, Daniel Goleman (4), aplicó en la práctica los descubrimientos de Gardner en el Proyecto Spectrum (iniciado en 1984) y denominó "Inteligencia Emocional" a la acción conjunta de las inteligencias intra e interpersonales de Gardner. Este trabajo es un proyecto pedagógico, que Gardner documenta en obra compartida con David Feldman y Mara Krechevsky (Morata, Madrid, 2001) y cuyos resultados analiza, también, en su obra *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* (Paidós, México, 1997), que permitió constatar que los preescolares exhibían diferentes perfiles de inteligencias. Goleman pone el énfasis en la educación de la Inteligencia Emocional y su empleo como instrumento de cambio en la conducta de las personas.

En estos estudios encuentra Antunes la fundamentación teórica para corroborar que las experiencias de treinta años en torno a la transformación del sistema educativo, en su natal Brasil, estaban correctamente dirigidas. "No estamos, por tanto, postulando una educación emocional como resultado de obras que acabamos de conocer sino como consecuencia de una experiencia pedagógica sistemática de más de treinta años." (Antunes, 2004, p.33). Estas experiencias son recogidas en su obra *Educación en las emociones: nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples* (Buenos Aires, San Benito, 2004).

En esta obra, que es una revisión de los apuntes de unos talleres sobre el tema, el autor "desea traducir a los educadores una experiencia, una cuidadosa evaluación de resultados y, por tanto, un estímulo a la credibilidad de las ideas propuestas." (Antunes, 2004, p.43)

El autor ofrece tres líneas de reflexión teórico-prácticas, a saber: la construcción del conocimiento como único proceso para el aprendizaje significativo; un programa de Educación Emocional, aportando al currículo estrategias de sensibilización, material pedagógico (ludopedagogía) y métodos de evaluación del proceso; así como esquemas de trabajos pedagógicos orientados al desarrollo de las capacidades de inteligencia emocional.

En líneas anteriores, hemos explicado, brevemente, en qué consiste la genética del conocimiento, según Piaget, y la inferencia de que la construcción del conocimiento es un proceso que realiza cada individuo, y que para lograr apropiarse de un nuevo conocimiento, es decir, para adquirir un aprendizaje significativo, es necesario realizar unos pasos descritos por Piaget. "A medida que un nuevo conocimiento entra en el campo cognitivo, existe una interacción de ese contenido con otros contenidos ya existentes en la estructura cognitiva, y el nuevo contenido es apropiadamente ubicado e incluido dentro de su sistema conceptual." (Ausubel, cit. por Antunes, 2004, p.38).

Dentro de esta perspectiva constructivista es que Antunes plantea el desarrollo de la inteligencia emocional. El manejo de las emociones se realiza a través de un proceso cognitivo, igual que el aprendizaje de las matemáticas, como había afirmado Piaget, ya en 1948 (Piaget, 1948) Educar en las emociones, por lo tanto, significa proponer estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo pleno de la inteligencia emocional. "En gran medida, la tarea de la escuela es enseñar a los estudiantes a razonar y a argumentar, es decir, a que aprendan a descubrir cosas nuevas a partir de lo que ya conocen, a que aprender a fundamentar con razones lo que piensan, dicen y hace, en fin a que aprendan a vivir una vida racional en la que las relaciones humanas se basan en la persuasión racional y no en la cohesión o el chantaje emocional (el resultado es nuestro)." (Villarini, 1996, p.41). Para ello, Antunes propone dinamizar el proceso de construcción del conocimiento, desarrollando en el alumno la capacidad de expresarse a través de "habilidades diferentes, tales como: conocer, comprender, analizar, deducir, comparar, relacionar, clasifi-

car y otras tantas." (Antunes, 2004, p.42). Todos los estudios y proyectos pedagógicos del autor, empiezan siendo encaminados a lograr el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Los descubrimientos neurológicos, a que se hizo referencia anteriormente, constatan la estrecha relación entre el aprendizaje y la conexión de neuronas en el cerebro, tanto que la filósofa Patricia Churchland, de la Universidad de California, afirma que "al comprender la neurobiología podremos cambiar la forma que tenemos de pensar sobre la responsabilidad de la educación" (cit. por Antunes, 2004, p.42). Antunes se atreve a afirmar que una nueva rama de la pedagogía se está gestando: la neuropedagogía. Es por ello, que su propuesta para educar en las emociones se vale de estrategias similares a las que podrían utilizarse para desarrollar cualquier contenido temático.

La segunda línea de reflexión que propone este autor, son las técnicas para trabajar los contenidos de la educación emocional. Son dos: "las técnicas de sensibilización, orientadas al autodescubrimiento y al mejoramiento de sus relaciones sociales, así como las técnicas de ludopedagogía, reclamando que la escuela entrenara la agudeza visual, la sensibilidad táctil, el paladar, la audición cualitativa, la motricidad, la imaginación, la creatividad y principalmente la atención y la concentración de los alumnos." (Antunes, 2004, p. 43).

La propuesta de evaluación de los logros de la educación emocional se concentra en la imposibilidad de una medición de los resultados, que permita comparar a unos grupos con otros. Es una evaluación individual en que "vale lo que el alumno progresó en relación consigo mismo (el resultado es nuestro)." (Antunes, 2004, p.118). Esto implica, eso sí, que el docente lleve un registro minucioso del avance de cada estudiante, elaborado a partir de la observación de algunos parámetros actitudinales, recogidos como resultado de la atención del alumno.

Hay tres aspectos en que parece oportuno insistir a la luz del texto de Antunes:

- 1.- educar en las emociones no supone la creación de nuevos cursos puesto que no se trata

- de una nueva disciplina, sino de integrar “la enseñanza referida a educación emocional a otras materias ya enseñadas en otras disciplinas.” (Antunes, 2004, p.45);
- 2.- la educación emocional debe iniciarse en la etapa de pre-escolar que es crucial para sentar las bases de las aptitudes (Coleman). Como se afirmó al inicio de este escrito, es en las primeras etapas del sistema educativo en que la escuela puede contribuir más exitosamente en el desarrollo de la inteligencia emocional. Con los adolescentes, si bien no puede dejarse de lado el trabajo para el control de las emociones, éste se debe enriquecer con otros ejes temáticos problematizadores, que interesen particularmente a los educandos (la motivación es la clave del éxito) como la droga, el sexo y la violencia. Antunes propone algunas estrategias adecuadas para tal efecto;
 - 3.- los educadores deben recibir una formación adecuada para poder ser promotores de este tipo de dinámicas. Las nuevas tareas que la institución escolar debe asumir, suponen una nueva dirección en la preparación inicial y permanente de los educadores.

Las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, tanto de la escuela primaria como de la secundaria, deberán dirigir sus currículos al desarrollo de la inteligencia emocional de los futuros docentes, para que puedan servir de modelo de sus discípulos y manejar adecuadamente una nueva forma de disciplina, no autoritaria sino de autoridad.

Mientras tanto, el desarrollo de los contenidos de educación emocional, se pueden encarar, aconseja Antunes, a algún docente que reúna ciertas cualidades como: mentalidad abierta, acentuada inteligencia interpersonal, actitud investigadora, sentido crítico, desprendimiento intelectual, sensibilidad a los cambios y empatía e inteligencia intrapersonal. Es necesario, además que cuente con el apoyo suficiente de parte de las autoridades correspondientes para tener asesoramiento y formación permanente para llevar a cabo esta tarea.

Los dos trabajos reseñados: tanto el de Melillo como el de Antunes, tienen muchos puntos en común: lo importante es dar a los niños un principio de realidad, permitirles el autoconocimiento para impulsar la autoestima, y que no se trata de nuevos cursos que añadir a un programa ya de por sí, recargado. Se trata de estrategias diferentes que tienen una meta común: desarrollar la inteligencia emocional para prevenir las conductas delictivas, sobre todo en los jóvenes. Lo que se busca es que la escuela deje de ser un depósito de niños y se conviertan en “lugares donde los maestros y los alumnos conviven, conversan y se divierten juntos. Es obvio que los alumnos trabajarán y harán más cosas para aquellos maestros que ellos más quieren y en los que más confianza tienen.” (Melillo, 2002, p.123).

EL AQUÍ Y EL AHORA

Los programas reseñados son particularmente interesantes, fundamentalmente por dos razones: primero, porque sus estrategias han sido utilizadas con gran éxito en el trabajo con grupos marginales, y mucha de la población meta en la educación pública costarricense está constituida por personas pertenecientes a grupos marginales.

En segundo lugar, las estrategias que los programas crearon para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, tuvieron además la virtud de involucrar a los padres de familia y de mejorar la comunicación y la comprensión tanto en los hogares como en las comunidades a que pertenecían los alumnos involucrados.

Estos dos hechos son importantísimos cuando se trata de un proyecto de prevención de la violencia, por cuanto, como hemos enfatizado antes, el fenómeno es multifactorial, pero involucra siempre, como causa y en sus consecuencias, al entorno social y familiar del individuo que presenta la conducta violenta.

Los proyectos que ha propuesto el MEP, para resolver los problemas de violencia que se han venido presentando en las instituciones educativas de nuestro país en los últimos meses, adolecen de dos limitaciones.

La primera limitación obedece al hecho de que son estrategias que se planean para poner en práctica en las escuelas secundarias, y tal como lo hemos afirmado, los adolescentes no se caracterizan por la receptividad hacia las opiniones de los adultos. Además, en esta etapa etaria habría que corregir conductas, porque precisamente los episodios de violencia manifiesta, son eso, una manifestación de conductas ya introyectadas. La verdadera prevención se logra en la infancia, que como se explicó, es la etapa en que los seres humanos somos más moldeables porque no tenemos todavía las conductas definidas, y las teorías sobre la inteligencia y su desarrollo son claras en explicar la plasticidad que caracteriza a los niños.

La segunda limitación que presentan los programas que está impulsando el MEP es que están propuestos como actividades extracurriculares, lo que supone continuar con la separación del currículo de todo aprendizaje que no tenga que ver con la repetición memorística de una información, y por lo tanto, se refuerza la idea de la educación formal como algo que no se relaciona con la realidad cotidiana y por lo tanto, los aprendizajes (si es que se logran) que allí se pueden adquirir no “sirven para nada”.

Quizá esta segunda limitación obedezca a que se esté haciendo cada vez menos oculto, el currículo oculto del que tanto se ha hablado. En efecto, en los últimos meses en Costa Rica, el discurso sobre la educación se ha venido distanciando de los fines educativos que propone la Ley Fundamental de Educación (supra citados), que corresponden a criterios humanistas sobre la educación; para perfilarse cada vez más claramente un concepto de educación como mercancía.

Cada vez son más, y más fuertes las voces que se escuchan proponiendo una educación para la “competitividad”, que es un eco de las acepciones de los organismos internacionales, como el BID, que consideran que “la educación determina la productividad de la fuerza de trabajo que interviene en cualquier función de producción.” (BID, 1987). Desde esta perspectiva, los esfuerzos de la sociedad en el campo educativo deben dirigirse a la creación y preparación

del “recurso humano”, hacia una “preparación técnica que facilite la incorporación laboral de manera rápida; una manera de privilegiar la funcionalidad hacia las maquiladoras”; con esto la “educación no es ya un derecho de las sociedades, sino un privilegio que otorgan los hacedores de políticas y del pensamiento globalizado” (Venegas y Mora, 2003, p.16).

Se colige de aquí fácilmente que la formación personal del individuo no es un fin de esta concepción educativa. En esta coyuntura, no extrañan las expresiones del Presidente de CINDE, Alberto Trejos, al referirse a los problemas que presenta la educación costarricense para que el país sea competitivo: “El tema bilingüe me preocupa. Cómo es posible que el Estado invierta en graduar a un muchacho del colegio y de la universidad pero que falle en una habilidad relativamente fácil de adquirir como es el inglés. Luego, tenemos carreras muy rígidas, no hay libertad para elegir cursos de acuerdo con las áreas de interés del estudiante. También creo que se están sacrificando habilidades científicas y numéricas en pro de cosas que no tienen mayor importancia en la realidad actual.” (La Nación, 22 de octubre de 2007, 25A).

Si bien es cierto que “vivimos, a nivel planetario, en sociedades con modelos economicistas y pragmáticos, en las que los valores de la solidaridad, la justicia social, la equidad, la democracia han dejado de ser sustantivos porque están subordinados y regulados por el mercado” (Pavez, 2003:p.8); no podemos olvidar que el ser humano es ante todo una persona, es decir, un ser autónomo y libre. Pero esta autonomía y esta libertad se desbrozan a través del proceso educativo. Aún en una concepción utilitarista de la educación, como generadora de “recurso humano” para la producción, es conveniente tener en cuenta la opinión de Juan Delval, quien afirma que: “una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica.” (Delval, 1990: p.51).

En el momento actual, donde la institución familiar se desdibuja cada vez más, es absolutamente necesario que la educación formal sea asumida como un proceso de personalización, de socialización y de moralización, condiciones sin las cuales el ser humano no puede realizarse. Esta falta de realización personal conduce inevitablemente a problemas conductuales en el individuo, entre los cuales la violencia es una de las manifestaciones más evidentes. Si deseamos contribuir con la ecología social y no continuar construyendo y "llenando" cárceles, en cuyas celdas cientos de jóvenes se conviertan en delincuentes experimentados, será necesario que la escuela se descubra "responsable de nuevas funciones, ajustándose a una nueva realidad. No defendemos la utopía de que escuela un día pueda cumplir el papel del hogar, pero es imperioso reconocer que las transformaciones radicales de la estructura familiar implican inevitables cambios en los contenidos y las estrategias de nuestra escuela." (Antunes, 2004,p.40).

Si se nos tacha de utópicos, no es cosa que nos ofenda, puesto que "en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorar-nos unos a otros por medio del conocimiento. (Savater, 1997,p.18).

NOTAS

1. El punto de partida del concepto de resiliencia fue el descubrimiento de E.E. Werner que tuvo lugar durante un prolongado estudio de epidemiología social realizado en la isla Kauai

(Hawai), donde siguió durante treinta y dos años el desarrollo de la vida de una cohorte de quinientas personas aproximadamente, sometidas a condiciones de vida signadas por la pobreza extrema, quienes, por lo menos en un tercio de los casos, habían sufrido situaciones de estrés, disolución del vínculo parental, alcoholismo, abuso, etc. A pesar de las situaciones de riesgo a las que estaban expuestos muchos niños, observó que lograban sobreponerse a las adversidades y construirse como personas la posibilidad de un futuro. (Melillo, 2002: 15).

2. Cfr. Francisca Infante, 2002: 31-53).
3. Gardner estudió neurología en Harvard, una universidad "de punta", y gozó del privilegio de estar vinculado a uno de los núcleos de investigación creados por decisión del entonces presidente Bush, quien designara a los años 90 como la "década del cerebro". (Antunes, 2004:15).
4. Psicólogo, profesor de la Universidad de Harvard y que conoce bien los trabajos de Gardner.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Antunes, Celso. (2004). Educación en las emociones. Buenos Aires: San Benito.
- Fermoso., Paciano. (1985). Teoría de la educación. Una interpretación antropológica. (2ª ed.). Barcelona, CEAC.
- Fromm, Erich. (1994). Ética y psicoanálisis. (17ª reimp.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, Howard. (1997). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. (2ª reimp.). México, Paidós.
- Melillo, Aldo y Elbio Néstor Suárez Ojeda. (2002). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Introducción de Edith H. Grotberg. Buenos Aires, Paidós.
- Papert, Seymour. (1987). Desafío a la mente: computadoras y educación. Buenos Aires, Galápagos.

- Pavez, Jorge (2003). La educación no es una mercancía. Presentación. Selección de artículos de *Le Monde diplomatique*. Santiago-Chile, Editorial Aún creemos en los sueños.
- Piaget, Jean. (1971). *Epistemología genética*. Petrópolis, Vozes. *Où va l'éducation?* (1948). París, UNESCO.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. (7ª. Ed.). Barcelona, Ariel.
- Venegas, Stella y Oliver Mora. (2003). La óptica mercantilista de la banca multilateral. La educación no es una mercancía. Selección de artículos de *Le Monde diplomatique*. Santiago-Chile, Editorial Aún creemos en los sueños.