

Emociones, círculo de conversación y confianza en la enseñanza universitaria

Diego Vallejo¹

Resumen

Reflexiono aquí sobre la experiencia emocional relacionada con la conversación en círculo en el aula de la Educación Superior. En la introducción realizo una síntesis de la emergencia histórica de la Escuela anti-emocional jerárquica, que hemos transitado la mayoría de los seres humanos actuales, fundada en el paradigma cartesiano analítico formulado en el siglo XVII. Luego discuto sobre algunos constructos teóricos de importancia en paradigmas alternativos: el aprendizaje, la emoción, la confianza. Estos permiten la emergencia de otro como un recurso. Finalmente discuto la relación entre la circunstancia externa al aula (institución jerárquica) y la hipótesis de responsabilidad creativa de los alumnos y docentes. En ese contexto, ellos pueden construir confianza en la conversación circular, vincularse con sus emociones, y realizar acciones para modificar su situación.

Summary

Here I tell an emotional experience related with the circle conversation in the classroom of Math for Engineering. First I briefly tell the historical emergency of the hierarchical anti-emotional school, the one we experienced most of us human beings nowadays, founded on the Cartesian analytical paradigm of XVII century. Second, I distinguish theoretical constructs of importance for alternative paradigms: learning, emotion, and trust. These constructs allow the companion to appear as a resource. Finally I discuss the relationship between the context extra-classroom (hierarchical institution) and the hypothesis of creative responsibility of students and teachers. In this context they may build trust in the circular conversation, link themselves to their emotions, and act to modify the situation.

Palabras clave: Competencias Emocionales - Educación Superior - Innovaciones Educativas - Matemáticas - Educación y Comunicación - Redes de Comunicación.

Key words: Emotional Competences - Higher Education - Teaching Innovation - Mathematics - Communication and Education - Communication Networks.

Fecha de recepción: 03/06/16
Primera Evaluación: 05/07/16
Segunda Evaluación: 16/8/16
Fecha de aceptación: 16/8/16

Introducción

El programa analítico-dualista formulado por Descartes en 1637 en su “Discurso del Método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias”, indujo dos divorcios existenciales en el mundo en que habitamos: a) la separación Sujeto perceptor–Objeto percibido, donde la experiencia humana está “constituida original y primariamente por un sujeto dado, rodeado por un mundo de objetos también dados” (Echeverría, 1994), y b) la separación mente–cuerpo (*res cogitans* versus *res extensa*), donde el pensamiento posee una sustancia intrínsecamente diferente de la sustancia con que está compuesto el cuerpo (Descartes, 1637). En este dualismo reductivo, tradicionalmente capacidades del ser humano tales como las emociones, no encuentran un “lugar” donde ser ubicadas. Por un lado no se asimilan a fenómenos “mentales” y por otro no “ocurren” solamente en la “sustancia corporal”. Ante la imposibilidad de ignorarlas aparecieron relatos que las relegan a un espacio de categoría “inferior” al de la mente o conciencia denominado “asuntos del corazón” (Echeverría, 1994). El pensamiento racional analítico (entendido por el programa Cartesiano como característica distintiva del fenómeno humano que excluye al fenómeno de las emociones) fue la herramienta propuesta para *conocer* el mundo “*tal como es*”, dando origen al avance científico–tecnológico ligado

a la expansión colonial y la posterior revolución industrial. Ante un discurso oficial deslumbrado por el poder de la razón, el mundo emocional entró en una zona de ceguera. En ese marco geopolítico, se diseñó y ejecutó la construcción del sistema educativo decimonónico que hoy, en sus ejes vertebradores, aún persiste. Citaremos algunas miradas sobre este proceso: en la conferencia “Cambio de Paradigmas”, Ken Robinson propone que la Escuela fue “impulsada por fuerzas económicas, y sustentada por un modelo intelectual de la mente, que era básicamente el de la ‘ilustración’, donde la capacidad intelectual equivalía esencialmente a cierto tipo de razonamiento deductivo acoplado al conocimiento de ‘los clásicos’ ” (Robinson, 2008). En similar sentido, Sugata Mitra la interpreta como respuesta a las necesidades imperiales europeas del siglo XIX: “La escuela produjo las personas que serían parte de la máquina administrativa burocrática. Debían ser idénticas unas a otras. Debían saber escribir a mano [...], saber leer, y multiplicar, dividir, sumar y restar mentalmente” (Mitra, 2013). Para Casassus, “se trataba de dejar de lado todo lo que tuviera que ver con las emociones [...]. Para lograr eso se pensó que era necesario **controlar** lo que tuviera que ver con las dimensiones no deseadas. Por ello las instituciones que sirvieron de fuente de inspiración a la nueva institucionalidad fueron los hospitales y las cárceles.” (la palabra en negrita es mía) (Casassus, 2007: VII)

Se utilizaron determinadas emociones (paradójicamente, como nota Casassus) para la construcción de ese espacio educativo no-emocional y de reducción de la incertidumbre (control): “se busca generar el sometimiento a la autoridad mediante elementos como el miedo (castigos), la vergüenza (la exposición humillante ante “errores”), la culpabilidad (juicios) o la estigmatización (etiquetamiento según raza, origen sociocultural o género) [...] En la escuela anti-emocional la pregunta

fundamental que se hacen los directivos y docentes es ‘qué debo hacer para que los alumnos hagan lo que yo quiero?’” (Casassus, 2007). El filósofo y biólogo Humberto Maturana, nos dice que la jerarquía y la obediencia son parte de una conversación constitutiva de una actual red de conversaciones de apropiación, enemistad y guerra denominada cultura patriarcal (Maturana Romesín y Verden-Zóller, 2003). En la Figura 1 se sintetiza lo anterior.

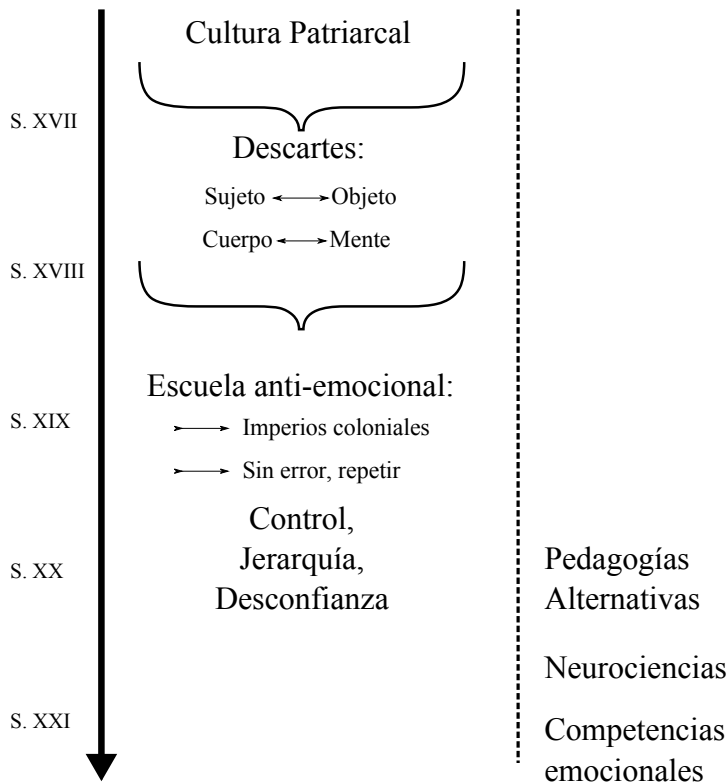


Figura 1: Desarrollo histórico de la Escuela antiemocional. Fuente: elaboración propia.

Es en esta escuela anti emocional que se promueve y sostiene dicha cultura (la red de conversaciones) en la cual la abrumadora mayoría de los seres humanos actuales nos hemos socializado.

Esta breve síntesis no ignora la existencia de pedagogías alternativas, algunas que cuentan ya con aproximadamente un siglo de experiencia, y con un gran crecimiento en las últimas décadas (Ullrich, 1994). Entre otras la pedagogía Waldorf, que considera a las instituciones educativas como “no selectivas”, y como “comunidades autoadministradas, sin estructuras de dirección jerarquizadas” (Clauder y Rawson, 2007) y el método Montessori que promueve un rol del docente observador-guía y creador de contextos de aprendizaje (antecedente de la figura del Docente-Coach), y en cuanto al alumno, un aprendizaje por la acción que promueve la autoconfianza y responsabilidad por el propio aprendizaje (Montessori, 1965). Como indicador de su impacto numérico, tomo por ejemplo a los Estados Unidos: allí las escuelas Waldorf representan algo menos del 0.1 % del total de establecimientos educativos tanto públicos como privados (135 de un total de 136423) (United States Department of Education, 2015; Association of Waldorf Schools of North America, 2015). No registro datos del impacto de estas pedagogías alternativas en las instituciones de Educación Superior. Con todo es muy importante tomar nota de su veloz

crecimiento y aceptación. Me interesa destacar que dada la estructura no-jerárquica propuesta por estas nuevas visiones, el control por parte de un organismo superior se vuelve más difícil que en las estructuras jerárquicas tradicionales que cuentan con inspección. Esto podría explicar la lentitud de su adopción.

Con respecto al modelo de la escuela anti-emocional, el mismo establece roles muy diferentes para los docentes y los alumnos que aquellos propuestos por las pedagogías alternativas mencionadas. Estos roles o modos de ser docentes y de ser alumnos, son raramente objeto de reflexión: se aprenden y se operan espontáneamente en nuestra cotidianidad, sin tomar conciencia de que constituyen una opción entre otras y pueden ser objeto de elección. Mencionemos algunos aspectos del estereotipo del operar en la escuela anti-emocional: a) el error está relacionado con el castigo (el error en los alumnos por parte de los docentes, y el de los docentes por parte de sus superiores jerárquicos), b) el docente establece una relación de control (patriarcal) con el alumno, donde le impone una visión particular del mundo y del saber, lo corrige y le indica conductas aceptables, según un patrón externo al propio alumno (es decir, ese saber contiene por ejemplo, respuestas a preguntas que no constituyen inquietud para el alumno), c) el apartamiento de un alumno con respecto a este relato del saber es castigado con bajas calificaciones en los exámenes, mientras

que d) la repetición de lo dicho por el maestro es premiada con notas altas, e) la acumulación de notas bajas (con independencia de toda otra percepción) conduce por sí, a la “desaprobación” de materias y de persistir, puede conducir a la desvinculación del alumno de su grupo de pertenencia (popularmente en Argentina se dice que el alumno “pierde” o “repite” el año, con lo cual, se le envía al alumno el mensaje que “pierde” parte de su vida, de no vivirla como el maestro-autoridad le indica). Esta separación supone un castigo de similar índole al de un “destierro”, considerado en el mundo antiguo como el peor castigo (a excepción de la pena de muerte), por equivaler a la pérdida de identidad por ruptura de relaciones interpersonales/ de pertenencia (Elkin Ramírez, 2010). Esta relación de controlado-controlador no implica que el docente y el alumno la experimenten con algún tipo de emocionalidad particular: pueden incluso ambos desear activamente participar de ella. Sin embargo, ello no quita que tal tipo de relación se constituya en la negación de al menos uno de los dos participantes. Una relación en el mutuo convivir tal como la relación jerárquica docente-alumno, en la cual no aparece uno de los participantes en su legitimidad es una relación no-social (Maturana Romesín, 1990).

La caracterización realizada acerca de la escuela prototípica anti-emocional, basada en el control, constituye una generalización que no pretende representar cada caso en particular,

pero sí captar el contexto promedio que se constituye en las mismas. En este sentido, el influyente psicólogo neconductista B. F. Skinner dedicó parte de su producción intelectual al tema de la libertad y el control de la población en gran escala (Skinner, 1976). Para este investigador, el control debía ser delegado a especialistas, entre los cuales incluía a los docentes junto con policías, sacerdotes, y terapeutas. En la década del '70 aseguró que: “Es un error suponer que todo esto se trata de cómo liberar al hombre. El punto es mejorar la manera en que él es controlado” (Skinner, 1972).

Acompañando al auge de las pedagogías alternativas, en la segunda mitad del siglo XX, comienza a reconocerse el rol fundamental de las emociones, como mecanismos biológicos evolutivos exitosos para la existencia humana en general (Goleman, 1996), y como contexto imprescindible de los procesos de aprendizaje (Casassus, 2007).

Sin embargo aún hoy persiste la ausencia de las consideraciones emocionales, en particular en la red de conversaciones en la cual operamos los docentes, y los profesionales universitarios en general, de tal modo que se verifica dicha ausencia en el diseño de los espacios y las prácticas institucionales. Como ejemplo de dicha negación de emociones cuando por ejemplo se propone en la Argentina en una universidad un “cambio”, tradicionalmente se interpreta un “cambio en el plan de

estudios” donde la discusión abarcará temas relativos a cuántas horas debería dedicarse un estudiante de Ingeniería a estudiar Mecánica o Electromagnetismo y qué contenidos deberían constar en dicho plan de estudios, o currícula. No se dedica tiempo alguno a consensuar cuáles puedan ser las competencias emocionales (Goleman, 1996; Casassus, 2007) que convendría definir como estándar para un Ingeniero. Interesa notar que los constructos Inteligencia emocional y Competencia emocional no son equivalentes ni existe un consenso en la literatura sobre los mismos (Fragoso Luzuriaga, 2015).

Una somera búsqueda en la formación de los profesorado universitarios corrobora la ausencia notable de competencias emocionales en la Universidad (Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras, 2015; Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2011; UNLP-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2015).

¿Es posible separar a un alumno y considerar sus capacidades intelectuales con independencia del entramado emocional en el cual se desarrollan? En 2016 se cumplen 21 años (la “mayoría de edad”) de la publicación del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman, donde el autor funda una respuesta: “La competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza

que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)” (Goleman, 1996). Sin embargo aún no nos hemos enterado de esta novedad a la hora de elaborar los diseños curriculares de las carreras universitarias.

Desarrollo y Discusión

Aprendizaje

Aquí no pretendo traer un panorama completo sobre este constructo. Presentaré sin embargo algunas diferentes, y a veces contrapuestas, visiones sobre el aprendizaje:

Según Echeverría: “podemos decir que hubo aprendizaje cuando emitimos el juicio de que aquello que podemos hacer en el presente, no lo podíamos hacer en el pasado. Y se trata, por lo tanto de un juicio que remite a nuestra capacidad de acción” (Echeverría, 1994). Este modo de aprender, por lo tanto, se presenta no sólo en los seres humanos, sino en todo organismo que pueda modificar sus conductas frente a un cambio en su medio o entorno. ¿Dónde queda en esta visión el resultado de un examen clásico? Dar una respuesta adecuada ante una pregunta de evaluación es también una clase de acción. Este modo de ver el aprendizaje incluye así al tradicional-medible mediante exámenes. Una metáfora usual para referirse a este tipo de aprendizaje es de la “ampliación de la zona de confort”. Dicha zona es un espacio existencial constituido por las prácticas usuales de una persona, o sea el “terreno conocido” de sus haceres.

Ampliar la zona de confort es así una expansión del conjunto de sus saberes-haceres. En este artículo miraremos el aprendizaje en primer lugar desde esta perspectiva.

Desde otra perspectiva, Casassus distingue cinco tipos de aprendizaje, tres basados en un marco conductista (donde se promueve un cambio de conducta en el alumno, especificada en pautas externas a él): 1 a) Incremento de información, b) Memorización (que incluye la capacidad de repetir lo memorizado), c) Acción (incorporación de destrezas, competencias, métodos...), y dos basados en un marco humanista-constructivista (donde se promueve una transformación profunda del alumno) 2a) Generación de sentido (incorporación a una red de relaciones con conceptos previos) y 2b) Reinterpretación de la realidad (donde reorganizamos y elaboramos un relato sobre nuestra experiencia del mundo (Casassus, 2008).

Para Maturana, los seres humanos (y todos los seres vivos) están determinados en su estructura y el medio externo no desempeña ningún rol para determinar lo que ocurre con dicho ser. A lo sumo el medio puede “detonar” o “gatillar” reacciones en el ser vivo, que son en cada momento compatibles con su estructura. Dicha estructura no es estática sino que puede cambiar. A esta dinámica Maturana la denomina “transformación estructural”. De este modo “el aprender es un fenómeno de transformación estructural en la

convivencia”, donde “el aprendizaje es un proceso que se da en el vivir, pero que no consiste en captar el mundo como la palabra aprender sugiere. El fenómeno de aprender es cambiar con el mundo [...]” (Maturana Romesín, 1982). Según esta visión, nada hay afuera del ser humano que “ingrese” o que “sea representado” dentro del mismo. Nada hay en el mundo externo que deba ser “captado” por el ser que aprende.

Los diferentes puntos de vista sobre el aprendizaje no son neutros ni inocentes. De cada uno de ellos se desprenden posibilidades distintas para diseñar las relaciones intra áulicas. Si sostenemos que el aprendizaje ocurre sólo en la mente de los estudiantes (Simon, 1998), estamos adscribiendo a una visión racionalista relacionada con la ya descrita escuela anti-emocional. Por el contrario, suscribir las tesis de Francisco Varela quien distingue la ocurrencia del aprendizaje en un todo corpóreo (que incluye pero no se agota en la mente) tiene profundas consecuencias en los modos de ser y operar de alumnos y docentes. Este cuerpo está en un contexto emocional: “la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices” y “estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio” (Varela et. al., 1997). Esta relación del aprendizaje con el cuerpo es de tal intimidad que “un aprendizaje humano implica una transformación molecular ocurrida en las células involucradas (dependiendo del tipo de aprendizaje),

que luego serán modificadas por nuevos aprendizajes, manteniendo con ello una secuencia de los cambios estructurales” (Ferrada, 2009). Traigo aquí las conclusiones que extrae Venegas Traverso: “Esta interpretación entrega interesantes señales que rebaten el concepto de aprendizaje de la ciencia tradicional: 1) El aprendizaje es una transformación, un cambio, no una mera adquisición, repetición o reproducción.

2) El aprendizaje siempre es biológico y corpóreo, no es una abstracción ni existe fuera de lo que se vive. 3) El aprendizaje modifica el cuerpo y los genes de cada sujeto. 4) El aprendizaje no es eterno, se parte de una red de modificaciones. 5) El aprendizaje no es espontáneamente individual, por lo que no existe posibilidad de auto-aprendizaje, requiere siempre de la reciprocidad interior-exterior del sujeto.” (Venegas Traverso, 2012).

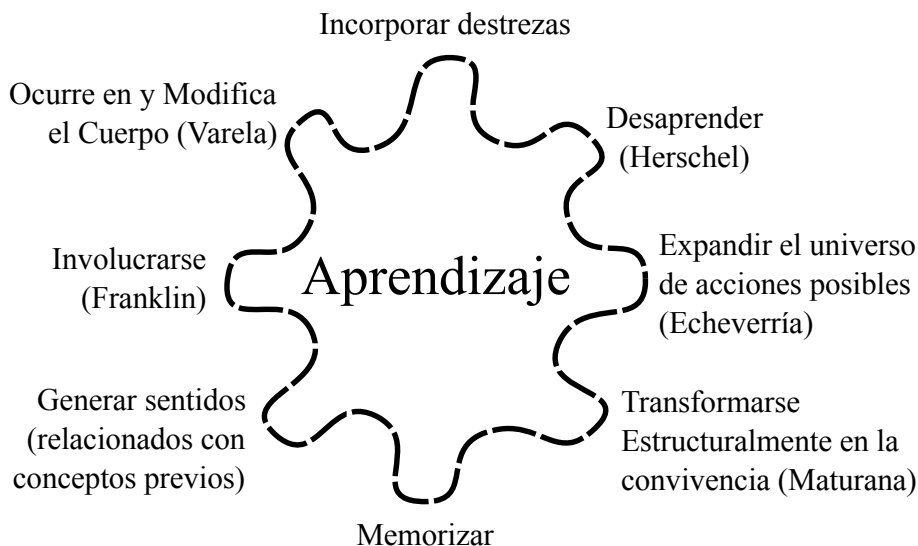


Figura 2: Visiones del constructo Aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

¿Qué factores que afectan al aprendizaje? Estudios internacionales de gran escala muestran que “la variable ‘clima del aula’ es la variable que aparece como la más importante. El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Es la variable que más explica porqué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra.

[...] Es más importante que cualquiera de las variables que se utilizan para entender este proceso por ejemplo, variables como la cantidad de libros, la gestión, el nivel sociocultural de las familias, las atribuciones, etc. Pero no solo es la más importante, sino que es la variable que explica más el porqué de la variación de aprendizajes, que la suma de todas las otras variables que se

consideran en estos estudios” y aclara “Cuando hablamos de clima de aula [...] se trata del clima **emocional** del aula” (Casassus, 2008). Dada esta evidencia, revisaré a continuación las miradas que, con luces y sombras, han aparecido sobre el constructo emoción.

Emociones

La inquietud por el fenómeno de las emociones, en el pensamiento occidental se remonta a la filosofía presocrática, y recorre como una sombra la historia del debate de las ideas, hasta fines del siglo XIX cuando hace su aparición explícita la pregunta “¿Qué es una emoción?” (James, 1884). Aún hoy no poseemos un consenso acerca de este fenómeno elusivo (Solomon, 2008), al punto que algunos autores indican que dicha palabra no corresponde a una única categoría científica o clase de fenómenos (Russel y Feldman Barrett, 1999).

Distingo aquí, siguiendo a Maturana, a las **emociones** a partir de las conductas observables, con prescindencia de los estados mentales (inobservables). Cada emoción particular nos predispone a determinadas acciones y desfavorece otras: “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” (Maturana Romesín, 1990). En la obra “La educación del ser emocional” aparece la frase tajante “No hay aprendizajes fuera del espacio emocional” (Casassus, 2007).

Confianza

¿Cuáles son en este marco las emociones que crean un contexto de aprendizaje? Para Casassus una clave es la confianza experimentada en los vínculos interpersonales: “Por clima emocional del aula se entiende un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio

ni critica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión". En este marco, a la Confianza la distinguimos como "un fenómeno que se experimenta psicológicamente [...] que [...] faculta a los individuos para esperar alcanzar determinados logros que consideran positivos [...], implica el reconocimiento de nuestra dependencia respecto a otros individuos y, asociada a ello, la creencia de que estos no aprovecharán esa dependencia para lograr intereses particulares que vayan en contra de los nuestros... espera que el comportamiento de los otros sea benévolo, fiable, competente, honesto y abierto [...]". La confianza se retroalimenta ya que "se traduce en [...] una conducta del sujeto que confía o bien desconfía" y "esa acción se va a convertir en desencadenante de las expectativas y, por lo tanto, de la conducta de los que nos rodean" y "que constituye una propiedad del sistema social" (Yañez, 2010). Para Casassus, la Confianza es una emoción (Casassus, 2008).

Como ya mencionamos, el constructo emoción se ha vuelto "elusivo" para nuestro occidente cartesiano, y algunos investigadores han optado por construir metáforas para abordarlo (el sistema de conceptos personal, base para nuestro pensamiento y nuestra acción, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1991)). Por

ejemplo en la Universidad de Barcelona, han construido un "universo de las emociones" textual y visual, compuesto de seis "galaxias", centradas en una de las seis emociones que ellos consideran básicas: Alegría, Amor, Felicidad, Miedo, Tristeza, Ira. Cada galaxia contiene un grafo con decenas o cientos de emociones relacionadas. La emoción de la Confianza pertenece a la galaxia emocional del Amor (Punset et. al., 2015). Desde el marco de la Biología del Amor: "el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia" y por lo tanto funda lo social (Maturana Romesín, 1990:3.9).

Para proseguir con este artículo preciso distinguir explícitamente los dos paradigmas que han polarizado la historia de las relaciones humanas: las no-sociales basadas en la Fuerza-Miedo y por otro lado, las relaciones sociales basadas en la Confianza. Frente a frente, una persona confrontada con un otro, persona, grupo de personas, inclusive, naciones, los seres humanos debemos dirimir este dilema: ¿Confío o... no confío? Hay una relación entre el racionalismo, la jerarquía y el miedo al castigo como opuestos al fenómeno de la confianza: "Bajo la racionalidad técnica, la forma de organización del trabajo que impera es el mecanismo del "mando y control". En cualquier organización del trabajo, sea una escuela o una empresa, el superior es quien ordena lo que es preciso hacer y cómo hacerlo, y luego controla el cumplimiento de lo encomendado.

El trabajador (profesor o alumno, en el caso de la escuela) obedece, pues teme las consecuencias que resultarían de no hacerlo. En último término, el “mando y control” funciona basándose en la fuerza del miedo. Además de ser un gran mecanismo de control social, el miedo es el instrumento por el cual aprendemos a desenvolvemos en instituciones jerarquizadas. La confianza, por el contrario, es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor.” (Hevia, 2006).

Agrego algunas visiones sobre este fenómeno: la confianza ha sido vista como un juicio o interpretación (Echeverría, 1994), está relacionada con la vulnerabilidad (Yáñez, 2010), y más precisamente con la capacidad de “volverse vulnerables frente al otro” (O’Neill, 2013).

Para Luchan el ser humano (un ser que no puede no actuar, que está arrojado al vivir, parafraseando a Heidegger) no puede tratar con la complejidad inherente a la vida en el mundo, y la confianza es un modo de reducir esa complejidad, y permitir la acción “El mundo se está malgastando en una complejidad incontrolable; tanto que en cualquier tiempo dado las personas pueden elegir libremente entre acciones muy diferentes. Sin embargo tengo que actuar aquí y ahora” (Luhmann, 1996: IV). Para el caso de este trabajo, la acción puede referirse a cualquier acción de aprendizaje de un alumno, o docente en el contexto educativo. Por ejemplo, los alumnos invierten gran parte de su energía personal en tratar con la incertidumbre frente a un examen, y por consiguiente, la distraen de su foco de aprender.

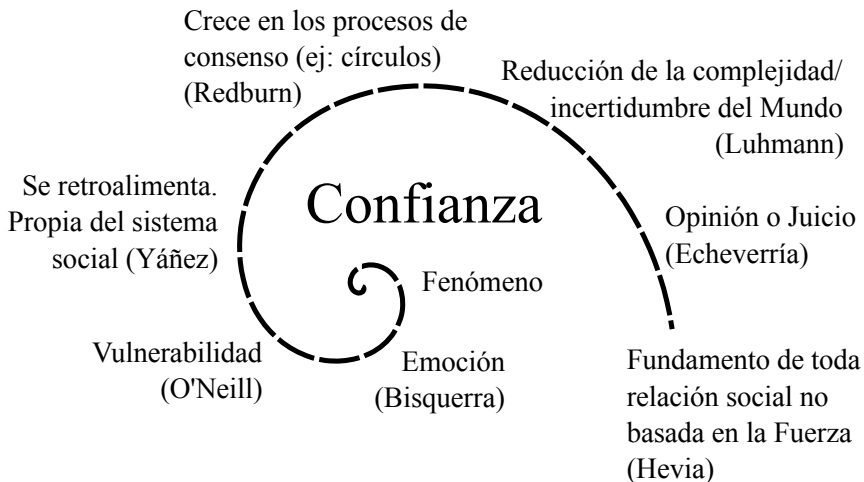


Figura 3: Algunas visiones del constructo Confianza. Fuente: elaboración propia.

Es posible crear contextos de aprendizaje del fenómeno de la confianza a nivel tanto personal como comunitario, para alumnos, profesores y directivos. Según Casassus para construir este clima emocional se requiere “saber cómo se lo puede operacionalizar”.

Las relaciones de confianza entre los miembros adultos de una comunidad escolar correlacionan positivamente con el éxito escolar de los alumnos (Bryk y Schneider, 2002), y a su vez los procesos de consenso contribuyen positivamente al desarrollo de relaciones de confianza en las escuelas (Redburn, 2009). El mismo autor destaca aquellos procesos que promueven la experiencia de “ser escuchado”, por ejemplo las conversaciones circulares, donde todos tienen la oportunidad de hablar, chequear palabra por palabra lo dicho, y buscar acuerdos, o al menos, abrir canales comunicativos que luego, en reuniones reducidas den lugar al consenso. También registra que este y otros procesos tienen la capacidad de transformar la manera de trabajar de los directivos y profesores con los alumnos, es decir permiten que los adultos transiten un propio proceso de aprendizaje para transformar el modo de operar en una escuela (Redburn, 2009). En el mismo sentido de la construcción de autoconfianza y confianza en otro, hay diseños de educación emocional basados en técnicas provenientes del teatro, donde “el aprendizaje dramático trabaja desde una metodología que favorece la confianza despierta el afecto

y la empatía hacia el otro, descubre la importancia de los demás, experimenta con la realidad, explora las emociones y sentimientos,” y “El drama ayuda a generar un clima de confianza en el grupo, que hace posible a sus miembros expresarse, comunicarse y manifestarse tal y como son, al tiempo que se sienten aceptados por él. Precisamente esa confianza en uno mismo y en los demás es la que ayuda a cada uno de sus componentes a superar el miedo al ridículo” (González García, 2015).

Volvamos la mirada hacia las grandes escalas. ¿Es posible incorporar el fenómeno de la confianza al diseño de sistemas educativos nacionales? En el caso de Finlandia la respuesta es afirmativa. Dicha confianza en las relaciones intra-sistema educativo, no fue fruto del azar, sino que provino de una cuidadosa planificación uno de cuyos hitos claves es la reforma curricular de 1991 (Wagner, 2011; Vulliamy y Maija-Lisa, 1997; Sahlberg, 2007). Para el sistema Finlandés “las claves no son la regulación externa, ni la exigencia, ni la disciplina excesiva. Sus ventajas son variadas, pero sobresale nítidamente la confianza en los directores y maestros y en su capacidad para enseñar generando en los estudiantes un clima personalizado de ‘alegría del aprendizaje’ con poco énfasis en la competencia entre pares” (Llach, 2014). La competencia suele ser un aspecto “obligado” en la enseñanza del deporte, sin embargo, la investigación en la iniciación infantil a la práctica del deporte,

ha encontrado que las modalidades competitivas involucran emociones que desfavorecen el aprendizaje (Lagardera Otero, 1999). En palabras de Maturana: “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.” (Maturana Romesín, 1990:2.1). Retomando el ejemplo del sistema Finlandés la construcción de la confianza institucional se manifestó en: a) el desmantelamiento de las estructuras de control: desde hace tres décadas ya no cuentan con sistemas de inspección como es usual en otros países para controlar a los profesores y directivos, b) aumentar los requerimientos para ser docente: no es suficiente con un título de grado, se requiere un grado de máster o mayor aún, c) las evaluaciones ocupan un lugar muy secundario en la validación del saber de los alumnos, y en la selectividad del sistema (Llach, 2014; Sahlberg, 2007).

La práctica áulica que implementa estas reflexiones implica un modo de “estar en el aula” diferente al convencional, alterando la disposición física de los actores de la clase.

Un modo de realizarlo es mediante una implementación de los **Círculos de conversación** que constituyen “una forma de ser y de relacionarse grupalmente que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan de ellos [...] tienen su origen en antiguas tradiciones de las comunidades aborígenes los cuales eran considerados esenciales para el bienestar de la comunidad. [...] Los círculos congregan a las personas de manera tal que se genera confianza, respeto, intimidad, buena voluntad, sentido de pertenencia, generosidad, solidaridad y reciprocidad entre ellas”. Una investigadora pionera de estas prácticas insiste en que estos modos de conversación desafían creencias, a) respecto de lo necesario de la jerarquía y la obediencia: “Nadie controla o manda en el círculo”, y b) respecto de los divorcios cartesianos mencionados al principio de este artículo: “los círculos utilizan un enfoque integral que incluye lo emocional, lo mental, lo físico y lo espiritual” (Pranis, 2009).

Esta práctica tiene asimismo antecedentes en los “Diálogos en el espíritu de David Bohm”. Un aspecto de la comunicación consiste en el intercambio de información e ideas entre personas, al modo de una transacción comercial. Se requiere para ello que el receptor del mensaje entienda exactamente lo que el emisor expresó. Este intercambio es útil por ejemplo en sistemas jerárquicos, para dar órdenes, y lograr obediencia. Sin embargo en el espíritu de estos diálogos, el objetivo es muy diferente.

En primer lugar reconozco que no es posible que el receptor comprenda exactamente lo mismo que dijo el emisor. Por lo tanto al escuchar la réplica, el emisor puede apreciar que el sentido asignado a su mensaje por el receptor, es a lo sumo similar al sentido original. Lejos de ser un impedimento para el diálogo, en esta situación ambos pueden constatar que se ha construido “algo nuevo” en común (Bohm, 2012). Esta visión del diálogo es útil para organizaciones donde la creatividad y el aprendizaje constituyen un objetivo del sistema.

Conclusiones

He mostrado sintéticamente un devenir histórico de la construcción de una manera de vivir, pensar y relacionarnos negadora de las emociones, que modela una institucionalidad relacionada con la jerarquía, la obediencia, el miedo, el castigo, la vergüenza, y el control. En otro espacio, el de las organizaciones laborales, ha sido advertido que donde el poder se concibe como control y dominio sobre otros (o sea, en sistemas jerárquicos) se inhibe el proceso de aprendizaje (Perlo y López Romorini, 2011). Paradójicamente, esto ocurre también en las instituciones educativas jerárquicas. Aquí miro el aprendizaje como ampliación de la zona de confort. En el aula tradicional no emocional, donde el profesor “sabe” y el alumno “no sabe”, por lo tanto, se da un proceso donde el alumno, experimentando emociones en el paradigma de la fuerza, es obligado a adoptar como propia la zona de confort del docente.

Es decir que no hay una exploración conjunta para consensuar en qué dirección ampliar la zona de confort áulica (alumnos+docente), sino que el docente, en la “soledad” jerárquica, es quien especifica el cambio, que se vuelve reproductivo en lugar de creativo. El docente se encuentra en “terreno conocido” mientras que los alumnos viven la incertidumbre. Año tras año el docente repite esta acción mientras los alumnos desfilan frente a él como si fueran piezas idénticas en una línea de montaje fabril. Una escuela jerárquica vive en una contradicción ya que desfavorece el aprendizaje. En el mejor de los casos el aprendizaje ocurre furtivamente, en las márgenes del sistema. Parece aquí cobrar particular sentido la frase apócrifa atribuida a George Bernard Shaw: “Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela”.

Las organizaciones jerárquicas resultan aptas cuando la naturaleza de las tareas se mantiene con el tiempo, es decir en condiciones externas constantes. Por el contrario, frente al cambio, los modos jerárquicos de operar rápidamente se vuelven obsoletos, el aprendizaje se vuelve imperativo. En un mundo rápidamente cambiante, nuestra Escuela enfrenta una alternativa: aprender a aprender o desaparecer.

Sin embargo, existen asimismo múltiples experiencias pedagógicas alternativas, no obedientes, reconciliadas con el error como fuente del aprender, donde se promueve la reunificación de los dominios corporales-emocionales, con el dominio racional. Revisé las miradas sobre los constructos constitutivos de algunos de estos diseños alternativos.

En este relato, opero bajo la hipótesis de responsabilidad: mi mirada debió incluirme a mí mismo en el sistema a observar, y convertirme en un observador que se observa a sí, al estilo del constructivismo radical. En este marco, podemos co-construir un espacio con nuevas reglas de juego, aún en el marco de una institución jerárquica y ocupando yo el rol jerárquico de docente en relación asimétrica con los alumnos. Podemos asumir todos los actores áulicos la posición de responsabilidad. Esta hipótesis personal de trabajo implica que no somos prisioneros de nuestras circunstancias, sino que somos seres libres, y creativos, de así elegirlo.

En cuanto a los medios técnicos para construir este tipo de aula, éstos son muy sencillos: sólo se requiere sentarse en círculo y escuchar. Sin embargo, para este tipo de innovaciones el docente requiere competencias

emocionales, tales como: estar abierto al mundo emocional, estar atento a las emociones, ligar emoción y pensamiento, comprender las informaciones del mundo emocional, regular la emoción, modular la emoción, acoger, contener y sostener a otro (Casassus, 2007), y a estas podemos agregar: autoconfianza del profesor, superación del miedo, disposición a enfocarse más en los objetivos que en las propias dificultades, a mirar predominantemente las propias capacidades más que las propias carencias y el ejercicio de la Escucha. En síntesis: es preciso recrearnos a nosotros mismos como docentes-aprendices, en proceso permanente de transformación personal. Esta demanda no puede en ningún caso, imponerse desde fuera, sólo puede ser una elección personal de cada docente. Como reza un lema de aprendizaje: "ni fácil, ni difícil... ¡posible!" (Loli Saporito y Osorio, 2015),

Notas

¹ Doctor en Ciencias de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Coach Ontológico (Aprenderaser, Buenos Aires). Profesor de Matemática A y B (Cálculo Infinitesimal). Coordinador - Profesor de Matemática III (Cálculo Avanzado) diegvallejo@gmail.com.

Bibliografía

- ASSOCIATION OF WALDORF SCHOOLS OF NORTH AMERICA (2015). Recuperado de: https://waldorfeeducation.org/find_a_school
- BOHM, D. (2012). *Sobre el diálogo*, Barcelona, Ed. Kairós.
- BRYK, A.; SCHNEIDER, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Russell Sage Foundation, citado en: Redburn, M. (2009). "Developing Relational Trust in Schools through a Consensus Process", *International Journal of Educational Leadership Preparation*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-9.
- CASASSUS, J. (2007). *La educación del ser emocional*, Chile: Indigo[Cuarto Propio.
- CASASSUS, J. (2008). "Aprendizajes, Emociones y clima de Aula" *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, núm. 6, pp. 81-95.
- CLAUDER, C., y RAWSON, M. (2007). *Educación Hoy, Desafío para padres y maestros*. Buenos Aires: Antroposófica.
- DESCARTES, R. (1637). *Discourse on the method of rightly conducting the reason, and seeking truth in the sciences*, Leiden, Holanda. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/59/59-h/59-h.htm>
- ECHEVERRÍA, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*, Chile: Granica.
- ELKIN RAMÍREZ, M. (2010, enero 14). "Los desterrados", *Página 12*, sección Psicología, Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-138454-2010-01-14.html>
- FERRADA, D. (2009). "El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico", *Educere*, año 13, núm. 44, pp. 29-38.
- FRAGOSO LUZURIAGA, R. (2015). "Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 16, pp. 110-125.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*, España: Ed. Kairos.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2015). "Dramatización y educación emocional", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 98-119.
- HEVIA, R. (2006). "Frente a la crisis de sentido una pedagogía de la confianza", *Revista del Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, núm. 2, pp. 70-75.
- HUÉ GARCÍA, C. (2013). "Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario", *Revista d'Innovació Docent Universitària*, núm. 5, pp. 42-61.
- IOLI SAPORITO, F. y OSORIO, L. (2015). Guión del Taller "Ni fácil ni difícil... ¡posible!", comunicación personal.
- JAMES, W. (1884). "What is an emotion?", *Mind*, vol. 9, núm. 34, pp. 188-205.
- LAGARDERA OTERO, F. (1999). "La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza", *Apunts: Educación física y deportes*, núm. 56, pp. 99-106.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*, 2ª edición, Madrid: Cátedra, Teorema.

- LLACH, J. (2014). "En Finlandia, un clima de confianza que deja aprender", *La Nación*, sección Enfoques. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1743854-en-finlandia-un-clima-de-confianza-que-deja-aprender>
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2010). "Confianza, un patrón emergente de desarrollo y mejora en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 54, pp. 85-106.
- LUHMANN, N. (1996). *Confianza*, Barcelona, Anthropos.
- MATURANA ROMESÍN, H. (1982), "Reflexiones: Deriva Ontogénica o Aprendizaje" *Archivos de biología y medicina experimentales*, vol. 15, núm. 3-4, pp. 261-271.
- MATURANA ROMESÍN, H. y VERDEN-ZÓLLER, G. (2003). *Amor y Juego*. Santiago de Chile: J.C. Saez Editor.
- MATURANA ROMESÍN, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Chile: J.C. Saez Editor.
- MITRA, S. (2013). "Building a School in the Cloud". Recuperado de: https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud
- O'NEILL, O. (2013). "What we don't understand about trust" Recuperado de: https://www.ted.com/talks/onora_o_neill_what_we_dont_understand_about_trust
- PÉREZ ESCODA, N.; FILELLA GUIU, G.; ALEGRE, A. y BIZQUERRA, R. (2012). "Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 28, pp. 1183-1208.
- PERLO, C. y LÓPEZ ROMORINI, M. (2011). "Aprendizaje colectivo y concepciones del poder: entre la opresión y la potencia para producir cambios organizativos", *Hallazgos*, año 8, núm. 16, pp. 133-151.
- PRANIS, K. (2009). *Manual para facilitadores de círculos*. San José, Costa Rica, Comisión nacional para el mejoramiento de la administración de la justicia.
- PUNSET, E.; BIZQUERRA, R.; GEA, A. y PALAU, V. (2015). "El amor un catorce de febrero". Recuperado de: <http://universodeemociones.com/el-amor-en-un-catorce-de-febrero>
- REDBURN, M. (2009). "Developing Relational Trust in Schools through a Consensus Process", *International Journal of Educational Leadership Preparation*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-9.
- ROBINSON, K. (2008). "Changing Education Paradigms". Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>
- RODRIGUEZ PASCUAL, L. y MARTINEZ ROSILLO, V. (2015). "Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería", *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 71-88.
- RUSSEL, J. y FELDMAN BARRETT, L. (1999). "Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotion: Dissecting the Elephant", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, núm. 5, pp. 805-819.
- SAHLBERG, P. (2007). "Education policies for raising student learning: the Finnish approach", *Journal of Education Policy*, vol. 22, núm. 2, pp.147-171.
- SIMON, H. (1998). "What we know about learning", *Journal of Engineering Education*, vol. 87, núm. 4, pp. 343-348.
- SKINNER, B. (1972). "I have been misunderstood" An interview with B.F. Skinner (1972, Marzo/Abril), *The Center Magazine*, vol. 5, núm. 2 pp. 63-65, citado en Greening, Thomas (1991) "B. F. Skinner 1904-1990", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 31, núm. 2, pp. 112-113.
- SKINNER, B. (1976). *Beyond freedom and dignity*, Harmondsworth, England: Penguin Books LTD.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION-INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES-CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2015). *Digest of Education Statistics 2013*. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015011.pdf>

- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (2015). "Profesorado de Enseñanza media y superior en Artes". Recuperado de: <http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/prof-artes.pdf>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA - FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES (2011). "Profesorado universitario en comunicacion social". Recuperado de: <http://www.unc.edu.ar/facultades/facultad-de-derecho-y-ciencias-sociales/escuela-de-ciencias-de-la-informacion/prof-univ-en-com-soc-ciclo-2011>
- UNLP - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2015), "Plan de estudio del Profesorado en Matemática". Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/articulo/2010/6/7/planes_de_estudio_humanidades_profesorado_en_matematica
- SOLOMON, R. (2008). "The Philosophy of Emotions", en Michael Lewis, Jeanette Haviland-Jones y Lisa Feldman Barret (editores), *Handbook of Emotions*, New York: The Guilford Press, pp. 3-16.
- ULLRICH, H. (1994). "Rudolf Steiner (1861-1925)", *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIV, núm. 3-4, pp. 555-572.
- VARELA, F.; THOMPSON, E. y ROSCH, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa Ed.
- VENEGAS TRAVERSO, C. (2012). "La Complementariedad científica de Francisco Varela y Paulo Freire para las prácticas educativas innovadoras", *Theoria*, vol. 21(1), pp. 37-50.
- VULLIAMY, G. y MAIJA-LISA, N. (1997). "The Comparative Context for Educational Reform in England and Finland". Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000309.htm> (consulta: 16 de febrero de 2016).
- WAGNER, T.(2011). "The Finland phenomenon". Recuperado de: https://youtu.be/3qV5O2ha_K4?t=38m10s