


UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIDAD
SEAD
083



Secretaría de Educación Pública

✓
La Relación Afectiva Maestro-Alumno en
el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

María Guadalupe de los Angeles Monárrez Villalobos

Investigación Documental Para Obtener el
Título de Licenciada en Educación Básica

H. del Parral, Chih., 1988

DICTAMEN DE APROBACION DE TESIS

HGO. DEL PARRAL, CHIH., 5 de JULIO 1988

C. PROFRA. (A) MA. GUADALUPE DE LOS ANGELES MONARREZ VILLALOBOS
P R E S E N T E .

Los integrantes del sínodo designados por la Comisión de Titulación de esta Unidad para analizar su trabajo de tesis, intitulado
LA RELACION AFECTIVA MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

opción INVEST. DOCUMENTAL comunica a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos por el reglamento vigente.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su tesis y, previo visto bueno de la Secretaría Académica, se autoriza a presentar su examen profesional ante este jurado, el día y la hora señalados por la Comisión de Titulación.

A t e n t a m e n t e ,

PROFRA. JUANA ESTELA VALLES RECOBOS

Presidente

LIC. SERGIO G. ARMENDARIZ DIAZ

Secretario

LIC. SOFIA BERGENIA SOTO MARQUEZ

Vocal

Vo. Bo.

SECRETARIA ACADEMICA

C.c.p. Secretaría Académica
c.c.p. Coordinación General

C.A. V. 18/XI/88

A mi familia por su comprensión y ayuda, especialmente a mi ESPOSO por ser, más que compañero y auxilio, la fuerza que logró la realización de este trabajo.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
I.- LA EDUCACION Y LA AFECTIVIDAD.	4
A.- LA EDUCACION	5
B.- EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA.	6
C.- LA ESCUELA	11
D.- EL MAESTRO	11
E.- EL NIÑO.	13
F.- LA AFECTIVIDAD	15
G.- LA RELACION AFECTIVA MAESTRO-ALUMNO.	18
II.- EL AFECTO EN LA EDUCACION.	20
A.- SEGUN LOS FILOSOFOS	21
1.- Albores filosóficos.	22
2.- El período clásico	23
3.- La patrística.	25
4.- La renovación de "Humanitas"	26
5.- Los umbrales de la Ilustración	29
6.- La época contemporánea	32
B.- SEGUN LOS PSICOLOGOS EDUCATIVOS.	34
1.- Los asociacionistas de estímulo-respuesta.	35
2.- Los cognoscitivistas	38
3.- Los psicoanalistas	44
4.- Los psicoterapeutas.	48
C.- SEGUN LOS PEDAGOGOS.	50
1.- La escuela tradicional	52
2.- La escuela Nueva	54
a).- Tradición renovadora.	55
b).- La crítica antiautoritaria.	56
c).- La educación socio-política	58
III.- FACTORES QUE INFLUYEN EN EL AFECTO ENTRE MAESTRO Y ALUMNO	61
A.- LOS QUE OBSTACULIZAN LA UNION AFECTIVA	62
B.- LOS QUE FACILITAN EL LAZO AFECTIVO	67

IV.- LA RELACION AFECTIVA MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO ENSEÑANZA APREN-

DIZAJE	71
BIBLIOGRAFIA	78
ANEXOS	80
No. 1 "Yo aprendí en las escuelas..."	81
No. 2 "Declaración de los Derechos del Niño"	84
No. 3 "La personalidad del niño debe ser respetada por los mayores".	87
No. 4 "Credo"	91

INTRODUCCION

La educación del ser humano es un proceso mediante el cual el individuo "aprende" conceptos específicos capaces de modificarlo intelectual y socialmente y, por ende, en su comportamiento social.

En este proceso intervienen dos factores: el "enseñante", de quien proviene la enseñanza (persona, objeto o situación), y el "enseñado", quien recibe; ambos desempeñan actividades, accidentales o programadas, mediante las cuales se logra el aprendizaje. Con las actividades incidentales el aprendizaje se presenta ocasionalmente y no obedece a una intención previa, sus resultados, aunque impredecibles, suelen ser efectivos la mayoría de las veces. En cambio en las actividades de enseñanza planificada existe una programación previa que contempla la participación de varios factores: agentes, lugares, tiempo, materiales, etc., a pesar de lo cual, no siempre se alcanzan los objetivos deseados.

Un gran porcentaje de la enseñanza planificada en nuestro país, se encuentra institucionalizada por el gobierno, quien la organiza y efectúa mediante la Secretaría de Educación Pública y gracias a la participación activa de sus cuerpos: docente y administrativo.

En el cuerpo docente, formado en su mayoría por maestros, recae directamente la responsabilidad de la enseñanza; son ellos, en compañía de los alumnos quienes desarrollan los roles principales del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que se ven impelidos a sostener una relación insustituible que los lleve a alcanzar con éxito las metas propuestas.

La relación maestro-alumno por darse entre seres humanos, con capacidades perfectibles y sobre todo dotados de sensibilidad emotiva, no puede prescindir de cierto grado de afectividad cuya influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje se pretende analizar en este trabajo según los distintos puntos de vista aportados al respecto por especialistas, además de los obstáculos que pueda significar y los que puede afrontar.

Aunque la afectividad entre maestro-alumno existe o puede existir en --

cualquier nivel educativo, ya sea pre-escolar, primaria, medio, medio superior o superior, en esta ocasión el interés está dirigido al período correspondiente a la educación primaria por ser en este nivel donde, a pesar del gran impulso que en la actualidad se da a la educación pre-escolar, la mayoría de los niños mexicanos entablan, por vez primera, relaciones educativas con los maestros.

Es de gran importancia conocer la influencia que ejerce la relación afectiva entre maestro y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque de esa manera, el maestro podrá prevenir o solucionar, según sea el caso, algunos de los problemas de origen emotivo que dificulten su labor, los cuales generalmente se presentan como inadaptación escolar, esto es, un rechazo a todo lo relacionado con el aprendizaje programado.

El amor en pedagogía aparece ligado al tema de la relación educativa y, por tanto, al de las características personales del educador y el educando. Ha sido considerado, en toda la tradición humanista de la pedagogía, un elemento fundamental para la creación del clima educativo óptimo en el que podría tener lugar la más eficaz y auténtica educación. De los diferentes conceptos de educación se desprenden algunas consideraciones acerca del valor formativo del amor. Así, por ejemplo, si la educación se concibe como labor transformadora de un ser plástico e insuficiente en otro distinto, ajustado al esquema de un modelo ideal; o si se interpreta en el sentido rousseauiano que postula la no perturbación de la no espontaneidad natural del educando, entonces no tiene sentido hablar de amor; en el primer caso, por que no se valora positivamente la realidad del educando, sino, al contrario, se pretende cambiarla por otra que le resulte ajena. En el segundo, porque la actitud del educador hacia el educando no pasaría de ser mero respeto.

Si, desde una tercera perspectiva, se concibe la educación como un proceso intencional por parte del educador de potenciar, guiar, fomentar el desarrollo de las posibilidades latentes del niño, cobraría importancia el amor pedagógico como disposición humana positiva del educador, por una parte, hacia la realidad actual del educando y, por otra, a los valores en que orientan la educación.

Tratar de comprender la importancia que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede tener el establecer una relación afectiva entre el maestro y el alumno implica necesariamente la investigación y el análisis de opiniones vertidas al respecto por aquellos personajes a quienes la historia,

y en la humanidad reconocen con autoridad al respecto por la relevancia adquirida gracias a la aplicación y el éxito de sus teorías.

Es necesario conocer en que momento empieza a ser tomada en consideración una relación afectuosa en el proceso educativo; los conceptos que apoyan esta actitud o aquellos que se opongan a tal hecho por considerarlo nocivo al aprendizaje; analizar las situaciones que, en algún momento han coadyuvado a tales opiniones a fin de que cada maestro logre analizar y, de ser necesario, modificar su práctica docente a favor de el aprendizaje de sus alumnos.

Todo esto no sería suficiente si no lleva a sugerir soluciones, actitudes que puedan facilitar al maestro el establecimiento de relaciones afectivas con su grupo logrando vencer o evitar la serie de obstáculos presentes, de manera imprevista o inconsciente, en toda práctica social como lo es la educativa.

El propósito de este trabajo es contribuir a conocer, aunque en muy pequeña parte, la influencia que pudiera tener en el aprendizaje, el establecimiento de una relación afectiva entre el maestro y el alumno dentro del proceso educativo realizado día a día en las aulas escolares.

I. LA EDUCACION Y LA AFECTIVIDAD

La sociedad ha establecido la educación como una manera de conservación, confiriéndole la función de formar ciudadanos acordes a su desarrollo y de transmitir los valores socio-culturales que ha venido acumulando en su devenir histórico.

Existen varias formas de educar y en ellas intervienen principalmente el educando y el educador. Se puede llamar educando a aquellas personas de cualquier edad y condición que recibe los beneficios educacionales impartidos por el educador quien puede ser una situación, un objeto, una persona o el mismo educando como en el caso de la autoeducación.

Generalmente la actividad educativa se encuentra graduada y orientada de manera diversa, bajo la responsabilidad de instituciones educativas o escuelas donde el educando recibe el nombre específico de alumno y el educador el de maestro. Ambos realizan el proceso educacional desde los primeros años del alumno. El éxito o el fracaso de la misión depende, en gran manera, de la forma en que desempeñen las diversas actividades propuestas para alcanzar los aprendizajes deseados.

La interacción maestro-alumno implica el establecimiento de relaciones sociales donde el afecto como necesidad natural del ser humano, juega un papel muy importante.

La relación maestro-alumno no ha sido considerada como favorita para los investigadores sociopedagógicos ya que su interés se dirige principalmente a aspectos macro de la educación, aquellos factibles de cuantificar, ligados con la planeación y formulación de políticas educativas, su preocupación es reducir los fenómenos sociales a su dimensión objetiva mediante el determinismo objetivista considerando la escuela más como aparato que como práctica.

El estudio del vínculo maestro alumno es posible sólo desde un reduccionismo subjetivista, según el cual el mundo social surge de la interacción de sujetos conscientes que actúan intencionalmente.

Los aspectos comprendidos en esta relación, son consecuentemente, in---
cuantificables por su subjetividad lo que constituye una limitante en su es-
tudio.

La manifestación del afecto como factor en esta relación se considera -
como indispensable y en ocasiones determinante del éxito o el fracaso de los
demás aspectos.

El manejo correcto de las dimensiones del afecto a través del proceso -
educativo conjuntamente con las actividades docentes, debe ser preocupación
del maestro.

A.- La educación

La educación del hombre aspira al perfeccionamiento de sus facultades,-
haciéndolo más apto para su convivencia en el medio ambiente que lo rodea y-
con la sociedad de la cual forma parte, se eleva por encima del hecho de --
aprender considerado como la adquisición o retención del conocimiento de una
cosa por medio del estudio, la experiencia o la imitación, en cuanto a que -
implica una relación interpersonal, entre sujetos racionales y libres. Se ca-
racteriza, por tanto, por la intencionalidad, por la colaboración intelec---
tual y moral, por la sociabilidad y por la historicidad.

La educación puede considerarse, según Lemus, como causa o como conse--
cuencia:

"... considerada como causa la forman dos fuerzas: una externa, -
que constituye la heteroeducación, y la otra interna, que consti-
tuye la autoeducación. Considerada como consecuencia, es la resul-
tante de la incidencia de estas dos fuerzas que modelan al indivi-
duo educado en dependencia del balance o ajuste de dichas fuerzas.
...Si la presión exterior es demasiado fuerte, no permite el pro-
pio desenvolvimiento del sujeto; si ésta es, por el contrario, dé-
bil y en cambio estimulan demasiado las propias facultades del --
educando, sin la debida dirección y guía, el proceso de la conduc-
ta puede desquiciarse y malograrse... El predominio de una de es-
tas fuerzas sobre la otra dependerá de las condiciones del indivi-
duo; cuando es pequeño e inmaduro, será necesario una mayor pre--
sión externa." (1)

En un proceso, la educación, se sirve de formas de adiestramiento en --

(1) Arturo Lemus. Pedagogía. Temas Fundamentales. pp 13-15

cuanto a la asimilación de ciertos conocimientos y el desarrollo de ciertas aptitudes o al establecimiento de normas de comportamiento, aunque en sí, - va mas allá del mero adiestramiento pues no se propone resultados mecánicos y automáticos, sino la sollicitación de fuerzas interiores expresadas por el compromiso responsable y capaz de decisiones racionales autónomas; así pues, pretende un nivel formativo más que informativo, donde el individuo sea capaz de desarrollar de manera específica formas de aprendizaje.

El proceso de educación de un individuo cualquiera es continuo. Se inicia en el seno materno y no termina sino en el preciso instante de morir. - Durante todo ese largo camino, el sujeto va aprendiendo. Este aprendizaje a veces es hecho sin dirección o guía, pero en otras ocasiones, como sucede - cuando el individuo está en la escuela, recibe cuidadosa dirección. El aprendizaje continuo de que se habla no consiste, en esencia, sino en la adquisi- ción constante de experiencia que el sujeto va acumulando minuto tras minuto y día tras día, pues la vida es una ininterrumpida serie de momentos de experiencia. Gracias a la experiencia ganada en esos momentos, el individuo va - transformandose paulatinamente, es decir, cada nuevo día aparece diferente - de lo que fue en los anteriores. Por esto último, quizás, es por lo que mu- chos educadores consideran, el proceso de aprendizaje como un proceso de cambio del sujeto. El viejo decir "renovarse es vivir" sería mas exacto si se - dijera "vivir es renovarse". Tal cambio en el modo de ver las cosas, de sen- tirlas o de juzgarlas y en la manera de comportarse, se realiza en virtud de un trabajo interno que puede describirse, en términos generales, diciendo -- que consiste en sufrir la experiencia, después de interpretarla a la luz de las experiencias anteriores y, luego, en asimilarla, incorporándola a la ma- sa que ya se tiene acumulada en el espíritu, incorporación que no puede ---- efectuarse sino mediante una reorganización total de la experiencia, a fin - de que la nueva encuentre el sitio mas apropiado para encadenarse y para funcionar o actuar cuando la vida reclame su concurso.

B.- El aprendizaje y la enseñanza

La enseñanza tiene como finalidad primordial ofrecer al educando nuevos elementos o conceptos para lograr un cambio de conducta. Puede ser intencio- nada o formal, informal o casual según se brinde, ya sea en el seno de una - institución docente o en el deambular por la vida, la cual también todos los

días nos enseña algo nuevo.

La enseñanza informal es un movimiento didáctico-pedagógico apoyado en la ocasión como sistema, busca la máxima adaptación del quehacer escolar al estado psíquico del momento; también se le llama incidental o globalizada - libre.

En la enseñanza formal se planean los contenidos de aprendizaje apoyados en factores como: el aprendizaje personal o autodidáctico, adecuación - madurativa, realización, esfuerzo de dominio, etc.

La enseñanza programada está en manos de los maestros, quienes deben - mantener al niño interesado, motivado de tal manera que siempre permanezca activo mental o físicamente pues ése es el secreto de la enseñanza, además de seguir una planeación minuciosa tomando en cuenta las limitaciones y capacidades de los niños.

Hay dos clases de motivación (estímulo por despertar el interés):

- La interna u orgánica causada por las necesidades de la vida, de desarrollo y de conservación del individuo; y
- La externa o ambiental causada por agentes externos en función de las necesidades internas.

El estímulo provocado por el maestro, conducirá a la actividad educativa si coincide con la motivación interna derivada de las necesidades del niño.

El término necesidades ocupa un prominente lugar en las mentes y en los vocabularios de muchos grandes educadores sobre todo cuando surgen problemas relacionados con propósitos educativos, planes de estudios o aprendizajes, si estos problemas se enfocan desde puntos de vista de motivación o de desarrollo.

En años recientes han sido formulados y clasificados diferentes listas de necesidades llegando a la conclusión de que su número es infinito y de - muy variada y diversa expresión por lo que ninguna lista quizá, sería suficiente.

Algunos aspectos, aunque enunciados de distinta manera y en variada -- clasificación, aparecen en diversos enfoques. Julián B. Rotter en su Teoría del Aprendizaje Social plantea como necesidades psicológicas generales:

- "-- Reconocimiento. Status. Necesidad de obtener una posición -- elevada dentro de la escala competitiva valuada por la sociedad.

- Dominio. Necesidad de controlar las acciones de las demás -- personas.
- Independencia. Necesidad de hacer uno sus propias decisiones, confiar en uno mismo, desarrollar las destrezas necesarias - para obtener satisfacción y lograr metas sin ayuda.
- Protección. Dependencia. Necesidad de tener a otra persona - que evite frustraciones, provea de protección y seguridad.
- Amor y afecto. Necesidad de ser aceptado, amado por las de-- más personas; tener su afecto, interés, atención y devoción.
- Bienestar físico. Necesidad de evitar el dolor y desear los placeres corporales. " (2)

Daniel A. Prescott interpreta que la "necesidad" significa lo que los niños requieren, para fomentar su salud mental y el desarrollo de las personalidades normalmente adaptadas. El método usado por Prescott para llegar a esta clasificación de necesidades fue preguntarse: "¿Qué es lo que un niño o un joven están procurando realizar mediante cada uno de los actos de su conducta observada?" Hizo un amplio estudio de la naturaleza humana en acción, e intentó comprender y explicarse lo que había visto. No intenta construir - un rígido marco de conceptos dentro del cual todo comportamiento debe adaptarse, sino más bien hace hincapié en que la conducta tiene una unidad que trasciende su origen partiendo de categorías de impulsos que se excluyen mutuamente.

Prescott, hizo una lista de tres grandes categorías de necesidades en el desarrollo de los niños; necesidades fisiológicas, necesidades sociales o de posición y necesidades del yo o integrativas.

- " I.- Las necesidades fisiológicas:
 - 1.- Materiales esenciales y condiciones.
 - 2.- Ritmo de actividad y descanso.
 - 3.- Actividad sexual.
- II.- Las necesidades sociales:
 - 1.- Afectos.
 - 2.- Pertenencias.
 - 3.- Simpatía hacia los demás.
- III.- Las necesidades del yo o integrativas:
 - 1.- Contacto con la realidad.
 - 2.- Armonía con la realidad.
 - 3.- Simbolización progresiva.
 - 4.- Aumento de la auto-orientación.
 - 5.- Un buen equilibrio de éxitos y fracasos.
 - 6.- Obtención de la personalidad o individualidad." (3)

(2) Julián B. Rotter. Psicología Clínica. Enfoque Psicoanalítico p. 97

(3) Daniel A. Prescott. Emoción en el proceso educativo. p 114.

Lawrence K. Frank hizo una lista que llamó: "Las necesidades fundamentales de los niños", considera que las necesidades fundamentales de los niños también son necesidades fundamentales de la sociedad. Además, hace hincapié en que las necesidades fundamentales de los niños no son exigencias orgánicas, sino necesidades psicológicas que van despertando durante su socialización y la culturación, a medida que va surgiendo su personalidad. Frank, opina que las personas que trabajan con los niños deberían estudiar y comprender el crecimiento infantil y el desarrollo, con el objeto de descubrir las necesidades del niño con lo cual tendrían una base para su educación y crianza. Según Frank, el niño necesita:

- 1.- Estar protegido contra dolores innecesarios, privaciones y explotación.
- 2.- Ser aceptado como individuo único.
- 3.- Permitirle que crezca a su propio ritmo.
- 4.- Satisfacción emocional en la alimentación durante la infancia.
- 5.- Afianzar su confianza al educársele en sus prácticas higiénicas.
- 6.- Mayor afecto cuando llega el nuevo hijo.
- 7.- Ayuda para regular sus respuestas emocionales.
- 8.- Ayuda para aceptar su propio sexo.
- 9.- Ayuda para aprender cómo debe comportarse con las personas y con las cosas.
- 10.- Ayuda para que acepte la autoridad.
- 11.- El interés personal y afectuoso de un adulto, para que pueda crear un constructivo ideal de sí mismo.
- 12.- Dirección y reglamentación prudentemente administrada.
- 13.- Educación que no origine hostilidad ni deseos agresivos.
- 14.- Una breve y clara definición de las situaciones y de la conducta adecuada.
- 15.- El calor maternal tanto en el hogar como en la escuela.
- 16.- Ayuda para cumplir con las exigencias de la vida." (4)

Abraham H. Maslow, define las necesidades como déficits esenciales de un organismo que por bien de la salud han de quedar satisfechos. Por tanto, una necesidad es una carencia, un deseo o una exigencia. Se manifiesta en el individuo por sus anhelos y apetencias, por su sentimiento de carencia o deficiencia. Maslow enumera, en orden de predominio, cuatro necesidades básicas o necesidades de deficiencia, y una necesidad de crecimiento. Las primeras son:

(4) Frank Lawrence. Las Necesidades Fundamentales de los Niños. p 353.

- 1.- Fisiológicas.
- 2.- De seguridad.
- 3.- De pertenencia y amor.
- 4.- De estimación.

La necesidad de crecimiento es de realización personal." (5)

El propósito fundamental de la enseñanza es lograr un aprendizaje efectivo en los educandos y por aprendizaje se entiende el proceso mediante el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente ante una situación que puede o no, haberse encontrado antes, suele medirse en términos de eficacia, es decir, según algún criterio de ejecución como velocidad, ausencia de error, economía de esfuerzo o perfección de forma.

El estudio de la dinámica de aprender es esencial para la pedagogía pues no se puede tratar de la enseñanza del maestro, sin considerar, al mismo tiempo, el aprender por parte del alumno.

El aprendizaje puede ser ocasional si se realiza de manera casual, sin salir del propio medio, es decir, sin esfuerzo ni atención especial o sin propósito de aprender. También se habla de aprendizaje intencional el cual es producto de situaciones previstas de antemano por parte del mismo sujeto a quien va dirigido o de quien lo dirige.

Se aprenden conceptos, habilidades y destrezas más no son las únicas cosas aprendidas, nuestros intereses y aptitudes, nuestras simpatías o antipatías, prejuicios, creencias, aspiraciones, temores, actitudes sociales son, en alguna forma, producto también aprendidos.

Bernardo López Reyes en su poema "Yo aprendí en las escuelas..." nos presenta aspectos aprendidos durante la práctica docente que pueden ser motivo de reflexión. (Ver anexo 1)

El aprendizaje es vivencia y no mera reflexión; se aprende lo que se vive, se vive lo que se aprende y se transforma en conducta.

En el proceso enseñanza-aprendizaje se debe tomar en cuenta varios factores intervinientes en la necesidad de aprender como la identificación con el adulto: El niño envidia el poder, la autosuficiencia y aparente ausencia de miedo en el adulto y desea ser como él para no atormentarse con la sensación constante de miedo, insuficiencia e incapacidad típica de la niñez; y la envidia competitiva: el niño espera contar con la misma capacidad de to--

dos sus compañeros lo cual constituye un factor intrapsíquico fundamental - en la vida escolar.

C.- La escuela

Después de haber vivido varios años circunscrito en el ámbito familiar y del grupo de amigos de sus padres, el niño, al entrar a la escuela se encuentra con un mundo nuevo, tanto físico como intelectual, entra en un contexto social más amplio y diferenciado. Especialmente para aquellos niños - que nunca han frecuentado la guardería o el jardín de niños, la escuela primaria representa la primera experiencia de relación con seres de su misma - edad y con figuras de adultos estables distintos; el día de su ingreso en - ella, constituye uno de los sucesos más emocionantes y significativos de -- sus vidas infantiles.

La escuela continúa, integra y amplía la obra educativa de los padres. Después de la familia la escuela es quien ejerce la mayor influencia tam--- bién en la transmisión de los valores, de la cultura y de las tradiciones so- ciales; en su hogar, el niño ha recibido ya reglas y normas acerca de su -- comportamiento, pero en la escuela recibirá otras; algunas de las cuales po- drán estar en contra de las ya aceptadas, esto representa un cambio brusco que para algunos niños significa sufrimiento durante los primeros días de - clase así como al principio de cada curso, cuando la relación maestro-alum- no es la de dos extraños, pero conforme el curso vaya avanzando la experien- cia del maestro y la actitud que tome en respuesta al comportamiento de los alumnos, influirá grandemente en que la adaptación del niño a la escuela -- sea pronta, lenta y, en ocasiones, no se realice.

Se considera a la escuela un lugar para aprender. Ha llegado a ser tan estrecha la conexión entre escuela y aprendizaje que a veces la gente piensa que la educación es responsabilidad exclusiva de las escuelas.

D.- El maestro

La base de la adaptación escolar del niño, es una relación positiva -- con su maestro, aquella donde el maestro de una manera responsable y sensi- ble, ayuda al niño a encontrar y desarrollar sus condiciones naturales y a buscar el lado positivo de sus limitaciones sin tratar de atraérselo en ca-

lidad de buena figura, permisiva, transigente ante todo sin límites y que no riñe ni exige, sino aquella que tiene firmeza sin llegar a la rigidez, con autoridad mas no de la externa, impuesta desde afuera de manera coercitiva y a veces violenta, sino la autoridad que nace por el respeto que inspiran las nobles cualidades morales e intelectuales, tales como la bondad, la responsabilidad, la actividad, la rectitud, la justicia y la preparación profesional. Los niños desean, según Ashley Montagu que los maestros sean cariñosos con ellos, lo cual significa firmeza por parte del maestro y estar en libertad de decirles 'no' en la misma medida de decirles 'sí'.

Kerschensteiner, opina que los maestros situados objetivamente son en general mejores maestros para los grados de educación superior; en cambio los situados subjetivamente, que se orientan hacia el desarrollo del escolar y se ven dominados por el encanto de la formación particular de los alumnos, son los maestros más adecuados para los niveles inferiores.

El maestro de escuela primaria no es ni un erudito ni artista en el sentido literal de la palabra. No es un hombre del tipo teórico, ni del tipo estético, ni lo debe ser en absoluto.

"Dadle un alma noble, llena de amor y bondad, con sensibilidad profunda y atención para todos los valores posibles y especialmente para los valores de la personalidad infantil, junto con el imprescindible dominio de la materia, y hallará la facultad educadora que necesita para administrar brillantemente su sabia profesión." (6)

Es por eso que quien se encargue de la educación de cualquier persona deberá ser él mismo una persona educada que comprenda la naturaleza humana y que sepa lo que necesita un individuo según su etapa particular de desarrollo.

El maestro ocupa un lugar muy importante en la educación, con frecuencia se les considera como distribuidores si no como determinantes del conocimiento y a los alumnos como simples consumidores con poco derecho y capacidad para influir en las experiencias educativas siendo ambos elementos interactuantes decisivos, mas al maestro corresponde la conducción del aprendizaje que es el deber más precioso y más peligroso que la humanidad confía

(6) Arturo Lemus. Op. cit. p 131.

a los hombres.

Existe la opinión equivocada de que cualquiera puede ser maestro con sólo saber los contenidos por enseñar, mas existen rasgos propios de la personalidad del maestro que ordinariamente se pueden desarrollar con una cultura adecuada (ciencias humanas, psicológicas y sociales, pedagogía y didáctica) además de algunas condiciones de orden subjetivo personal y de orden objetivo ambiental. Dentro del primer orden pueden enumerarse: el amor hacia los niños, no sólo como inclinación del sentimiento, sino también como vivo interés hacia sus problemas de desarrollo y como celo laborioso a su servicio; el temperamento sereno y alegre, tranquilo y paciente; la inteligencia equilibrada, ágil, polifacética; el tacto psicológico, esto es, la disposición inmediata para el diagnóstico del estado de ánimo de los demás y para la elección de la conducta oportuna según varios casos; la facultad comunicativa, o sea, la capacidad de expresarse en forma eficaz y fácilmente comprensible. En el segundo orden se encuentra la preparación cultural general y específica.

Las condiciones personales subjetivas son las que primordialmente dan el carácter humano a la educación además de la potencialización que otorgan a las ambientales, pues todo puede hacerse interesante y exitante para los alumnos si cuentan con un maestro capaz de crear una relación donde tanto las necesidades de él, como las de los alumnos son atendidas de manera conjunta y recíproca.

La influencia de los maestros es sólo aventajada por la de los padres; su forma de comportarse, las normas que establecen, los castigos y las recompensas que otorgan, así como la actitud que toman al hacerlo, influyen grandemente en la conducta social de los alumnos; por tanto, se insiste en que las características de el maestro deben ser las de toda persona aceptable sin embargo no debe olvidar que antes de ser maestro, se es humano.

E.- El niño

El niño es un adulto en potencia, Santiago Hernández Ruiz dice:

"No preformado, sino formado está el hombre en el niño... La función de la infancia en los seres que la tienen es crecer no en el sentido estrecho de aumentar de tamaño sino en el sentido am-

plio de avanzar incesantemente hacia el estado de madurez representado por la condición de adulto." (7)

El ser humano nace indefenso y durante mucho tiempo ha de permanecer en estrecha dependencia de los adultos mientras paso a paso, con dramatismo en veces o con silenciosa facilidad en otras, marchan en pos de una relativa dependencia necesitando en todo momento no solamente sustento físico sino también apoyo moral, afecto y comprensión.

Anna Freud y D. Burlinfham observaron durante los bombardeos de Londres una diferencia notable en cuanto a la intensidad y duración de las reacciones psicológicas a situaciones destructivas tales como el traslado intempestivo a los refugios antiáereos; entre los niños queridos por sus padres, que vivían en hogares bien organizados y niños provenientes de hogares desorganizados y no queridos por sus padres. Las reacciones de estos últimos fueron considerablemente más graves y de mayor duración.

La necesidad fundamental del niño es ser amado. Cuando el niño se siente querido, es difícil que aún en circunstancias muy desfavorables lo dañen permanentemente.

El amor productivo implica, como E. Fromm lo ha señalado, cuidado, interés, conocimiento, respeto y aceptación del objeto amado. Amor con estos calificativos es lo que el niño necesita.

Cuidado y protección adecuados a cada estadio de su desarrollo. El niño necesita sentirse protegido por sus mayores y tener confianza en ellos y en la estabilidad de su medio para experimentarse capaz de enfrentar a cada paso situaciones desconocidas. Interés en lo que hace, en sus pequeños logros, en sus indecisiones y en sus fracasos. Conocimiento de sus limitaciones y capacidades específicas; de sus talentos y de sus vulnerabilidades. Aceptación y respeto de su individualidad, sus intereses y sus deseos.

La manera en que el niño viva su infancia es básico para su madurez. -- Procurar para todos los niños una infancia feliz es preocupación universal -- tal como se manifiesta en la "Declaración de los Derechos del Niño" de la Organización de las Naciones Unidas donde destacan la igualdad, la protección, el amor y la comprensión. (Ver anexo 2)

Los conceptos que el niño aprende a tener de la gente y lo que puede es

(7) Arturo Lemus. Op. cit. p 83.

perar de ella; de sí mismo, y lo que puede o no puede hacer, los adquiere - de los primeros adultos con quien tiene contacto y, a quienes concede mayor importancia: sus padres, el cree que todos los adultos se parecen a ellos, - hasta que los años siguientes a la primera infancia le enseñan a reconocer las diferencias.

Cada individuo viene al mundo provisto de una gran variedad de disposi- ciones congénitas distintas y, cada una de ellas encuentra condiciones am- bientales físicas y sociales favorables o desfavorables para su manifesta- ción, desarrollo y desenvolvimiento.

El niño se ve como parte de un grupo que satisface sus necesidades de socialización y cooperación y al mismo tiempo establecen reglas claras de - lo que uno debe ser. Conforme se agranda el grupo social al que pertenece - el niño, aparecen presiones desequilibrantes, lo cual posibilita la utiliza- ción de mecanismos de defensa del ego tales como regresión, anulamiento, -- aislamiento y negación.

De los 6 a los 11 años, período correspondiente a la enseñanza prima- ria constituye, según Robert F. Biehler:

"... un período crucial en el desarrollo por las siguientes razo- nes:

- a).- La identificación con los padres y el intento concomitante - de los valores y las respuestas abiertas del progenitor;
- b).- Comprobación de que el dominio de las habilidades intelectua- les es un requisito cultural además de ser una fuente de satisfac- ción, y
- c).- El encuentro con el grupo de los de su edad lo que obliga al niño a adaptarse a los valores de sus coetaneos." (8)

Durante este período se cristalizan tendencias de la conducta que se - mantienen durante la primera edad adulta, de ahí la necesidad de rodear al niño de un ambiente escolar favorable al máximo desarrollo de sus potencia- lidades.

F.- La afectividad

En un complejo perceptivo o representativo normal, provisto de tonali- dad sentimental, podemos mediante la introspección analítica distinguir con

(8) Robert F. Biehler. Introducción al desarrollo del niño. p 432.

bastante claridad los elementos perceptivos o representativos de un lado, - y los sentimentales del otro. Pero, además de estos, existen complejos de - sentimientos, sensaciones, y representaciones en las cuales tal distinción o separación es imposible o cuando menos, muy difícil de establecer.

El amor es una necesidad biopsicosocial que requiere de satisfacción.- Es un sentimiento, una fuerza que impulsa desde el exterior al hombre, la - fuente de donde proviene el deseo que incita a la conquista de aquello que no se posee, así como el gozo resultante de alcanzar la posesión; es una -- disposición emotiva susceptible de manifestarse en formas psicológicas o -- biológicas muy diversas.

Una de esas manifestaciones es el afecto, que constituye un estímulo y respuesta al amor tenue y asexual.

Lo predominante en los afectos es el momento dinámico que se halla en el correspondiente complejo sentimental.

Tales afectos son: la beatitud, la admiración, la cólera, la rabia, el espanto, la esperanza, la aflicción, la angustia, la sorpresa. La división psicológica de los afectos es una de las más difíciles de establecer, y pue de decirse que constituye uno de los problemas aún no resueltos de nuestra ciencia.

Según Wundt, el sentimiento puede manifestarse en tres atributos que - varían de efecto según la intensidad o el momento de su percepción. (Teoría Tridimensional del Sentimiento).

a)	Agrado	--	Desagrado
b)	Excitación	--	Inhibición
c)	Tensión	--	Relajación

La importancia que el conocimiento de la afectividad tiene para la psi cología es capital por su conexión con la salud mental. Un sujeto emocional mente perturbado, difícilmente podrá emprender con éxito las tareas que su rol social y personal le tienen asignadas. Las tareas diarias del hombre en búsqueda de la satisfacción de las necesidades le reporta experiencias afec tivas de múltiples tonalidades. Situaciones habrá que le disgusten, que lo entusiasmen o le entristezcan.

La palabra emoción procede del latín "emovere" que significa mover, -- agitar o mezclar. En la literatura especializada se confunden los términos emoción, sentimiento y afecto. Algunos autores definen al sentimiento como un estado afectivo asociado a juicios de valor. Robles afirma 'que el ori--

gen del sentimiento es la emoción intelectualizada'. La emoción ha sido definida como un estado de agitación, como una perturbación del equilibrio o como una respuesta de urgencia. El afecto ha sido tomado como un atributo de los sentimientos que pueden ser amorosos, de rencor o de placer.

Las emociones son acontecimientos constantes de la vida psíquica. El entusiasmo ante una buena nueva, el temor, la vergüenza causada por una indiscreción, el aburrimiento, la soledad y los estados afectivos que la saturan son fenómenos comunes a los seres humanos. Vemos, oímos y gustamos de acuerdo con el vaivén de la afectividad. Un mismo suceso puede parecernos agradable o molesto a tono con nuestro propio estado emotivo.

Amor, odio, tristeza, alegría, son estados afectivos o reacciones específicas ante objetos y personas. Algunos autores llaman "estado de excitación primitiva" a la condición orgánica y original del recién nacido en que aparecen las primeras reacciones del placer y dolor.

Los afectos anteceden a los estados racionales, son comunes a hombres y animales y están ligados fuertemente a los fenómenos orgánicos. El hombre a través de gestos y movimientos, palabras y comportamiento es expresivo en general, vive y comunica sus emociones.

Aunque se señale la diferencia entre impulsos biológicos y reacciones emocionales es necesario establecer la relación entre necesidades y vida afectiva.

El ser humano es una entidad de necesidades y la satisfacción trae consigo estados de agrado, de insatisfacción, de tensión o desequilibrio. Mientras más grande sea la necesidad, mayor será el desajuste emocional.

El origen de los estados afectivos se encuentra en la insatisfacción producida por la necesidad y en la satisfacción al hacerla desaparecer. Cuando los obstáculos son insuperables, es decir, cuando la necesidad perdura, los psicólogos hablan de frustración, o sea del desagrado resultante convertido en pauta habitual.

Guilford señala bajo el rubro de componentes expresivos algunas manifestaciones externas observables en los estados emotivos. La postura del cuerpo, puede ser un dato revelador del estado interno. La espalda inclinada comunica tristeza. El enojo se acompaña de rígidas posturas. La alegría de saltos o movimientos masivos. Las expresiones faciales de ojos, boca, nariz, frente y cejas indican muchos tipos de reacciones. El arqueado de cejas puede significar sorpresa, molestia o preocupación. Gestos de nariz y boca pueden ser de repug

El maestro implica al filósofo, aún antes de existir la pedagogía con campo y objetivos propios, la filosofía abarcó todos los aspectos del conocimiento y de su transmisión.

1.- Albores filosóficos

En los pueblos primitivos Derecho, Moral, Ciencia, Religión y preceptos educativos no diferencian sus territorios entre sí, su cultura constituye un todo indiferenciado donde cada época y cada pueblo presenta caracteres inseparables. Las primeras reflexiones sobre educación aparecen en los pueblos orientales en forma de proverbios, sentencias y prescripciones de carácter religioso, literario o didáctico; por ejemplo, el Tao - Te - King y los King del pueblo chino; el Panchatandra de la India; los textos de medicina, matemáticas o magia de Egipto, las Máximas de Babilonia de los Asirios y el Libro de los Proverbios o el Eclesiastés de la Biblia de los Hebreos. Todos estos pueblos representan el tradicionalismo pedagógico cuyo ideal educativo reside en una exacta y fiel transmisión del pasado mediante una enseñanza rígida, dura, cargada de castigo y fuertes experiencias tendientes a formar individuos capaces de responder al ideal social de cada cultura de una manera intencionada, orientada y consciente.

En la mayoría de estas sociedades, China por ejemplo, los encargados de transmitir la educación eran primordialmente los padres durante la educación doméstica, por ser quienes tenían mayor oportunidad y derecho de estar más tiempo al lado de los niños los cuales pasaban después a instituciones elementales o superiores.

En la India, la vida social era rígida, basada en 5 castas infranqueables: 3 superiores y 2 inferiores; en ella, todo individuo nace y permanece en una de estas castas cuyos usos y costumbres, hábitos y prácticas además de su forma de vida ha de aprender y observar.

La instrucción elemental estaba restringida a las castas superiores con sus correspondientes diferencias y se debía a la iniciativa privada siendo los maestros pertenecientes a las clases superiores, brahmanes por excelencia quienes eran objeto de profunda veneración so pena de reencarnar en asno todo aquel que ofendiera a su maestro.

En Mesopotamia, por su parte, la educación elemental era primordialmen

te del tipo doméstico mas en el tipo superior, eran los magos quienes constituían la cúspide de la pirámide intelectual, equiparando su jerarquía a la de los escribas egipcios especialistas del primer pueblo oriental que tomó conciencia del arte de enseñar aunque sin llegar a elevarse a la formación de teoría pedagógica.

Entre los Hebreos, la instrucción se presenta acompañada por una fuerte y severa disciplina basada en castigos, muestras insustituibles del amor y la dedicación de los patriarcas hacia sus descendientes, característica que perseveraba hasta la instrucción elemental según se menciona en el Talmud, uno de sus libros sagrados.

2.- El período clásico

A los griegos corresponde iniciar otro estilo de cultura y de educación Surge en ellos la idea de que la cultura es obra y creación del hombre y puede tomar caminos distintos a los tradicionales concediendo a la educación un carácter eminentemente social, producto de la acción recíproca de individuos

El objeto de la cultura griega es alcanzar el conocimiento de la verdad acerca del mundo circundante y su origen, lo que provoca el surgimiento de varias escuelas o grupos de filósofos partidarios de determinadas ideas. El primer filósofo en conceder participación en el conocimiento humano a aspectos sentimentales o afectivos es Empédocles de Agrigento según el cual "el conocimiento humano es posible en cuanto en el hombre existen los cuatro elementos y las dos fuerzas y vale el principio de que lo semejante conoce a lo semejante." (10)

Para Empédocles, aunque el mundo es mutable, existen varias sustancias estables, cualitativa y cuantitativamente inmutables que son movidas o mezcladas por ciertas fuerzas. Esas fuerzas son el amor o la amistad y el odio o contienda quienes permanentemente mezclan o separan los elementos o raíces componentes de cada cosa en particular y que se identifican como fuego, aire agua y tierra. Estas doctrinas son expuestas por Empédocles en dos poemas De La Naturaleza y Las Purificaciones.

Considera que la esencia de las cosas no está solamente en sus componen

(10) N. Abbagnano y A Visalberghi. Historia de la Pedagogía. p 162.

tes sino en la manera como aglutina y homogeniza el amor o en la forma en que distorsiona y confunde el odio. Los sentimientos para Empédocles son los determinantes de el orden que guardan los componentes de las cosas.

Posteriormente, Sócrates, el Padre de la Filosofía Griega, basa su interés en el problema del hombre, con su profundo sentido de interioridad, afirma que la virtud, el conocimiento no se adquiere de adentro hacia afuera sino que está dentro de cada uno, con sus capacidades y experiencias, considera al maestro como un auxiliar en el encuentro con la verdad, por medio de la ironía, la mayeútica y el diálogo.

Su humanismo se refleja en algunos de sus discípulos como lo fue el ateniense Jenofonte (450-355) quien sin haber creado ninguna escuela o corriente específica ofrece ciertos lineamientos a la educación pública al mostrar una cálida y amorosa preocupación por los dos grandes olvidados de la cultura Jónica-Atica: las mujeres y los esclavos y manifestando el profundo sentimiento humano de la moral socrática tratando a los jóvenes con más amabilidad y atención que nunca de acuerdo a la bella sentencia de Hölderlin. "Pues amando da el mortal sus mejores frutos."

Homero, el gran poeta, durante mucho tiempo a través de varias generaciones estuvo considerado como 'el Educador de toda Grecia' gracias a la fuerte influencia que sus poemas en Grecia y en el mundo conocido por los griegos de la época; en ellos difunde con gran eficacia el 'areté': ideal de perfección pretendido en esta cultura, un carácter épico, militarizado. Revela una educación objetiva sin ser naturalista ni moralista: las fuerzas morales son tan reales como las físicas; comprende las pasiones humanas de manera penetrante y objetiva y además afirma que para su educación, los hombres necesitan mejor de censura que de halago.

A mediados del siglo IV (a de J.C.) época de extraordinaria actividad política y cultural de Grecia, se deja sentir la influencia de Platón, uno de los más grandes filósofos de la humanidad; también fue alumno de Sócrates, es el primer filósofo de quien se conserva por escrito toda su obra: Apología de Sócrates, 34 diálogos y 13 cartas.

Platón llama Ideas a los valores (lo bello, lo justo, lo verdadero, el bien, lo útil, etc.) constituyentes del Ser, los considera una sustancia, una realidad objetiva y representan el más alto conocimiento por requerir un gran esfuerzo para dominar la resistencia y la pereza de los sentidos, no así los conocimientos que implican razonamientos hipotéticos y permenoriza--

dos.

La tesis fundamental de Platón es El Ser es sustancialmente valor. El alma humana no está hecha únicamente de razón (alma racional) sino también de fuerza pasional (alma irascible) y deseos sensibles (alma concupiscible). De este modo Platón revalida el aspecto afectivo, las fuerzas del sentimiento, en las que distingue, un aspecto positivo (alma irascible) y un aspecto preponderantemente negativo (alma concupiscible).

Según se aprecia en la alegoría de Fedro, (uno de los diálogos escritos en el período de su madurez), el áuriga (alma racional) debe dirigir hacia la contemplación las ideas en lo alto, la pareja de caballos alados representantes de el alma irascible (que tiende a subir) y el alma concupiscible --- (tiende a bajar).

Reconoce en el hombre necesidades y tendencias sensitivas capaces de alejarlo del razonamiento puro o de distorsionarlo.

El ser humano es sensible, y por naturaleza se siente atraído por aquello que le produce placer, cuando la tarea del aprendizaje se presenta en situaciones positivas, el alma irascible se une al áuriga venciendo a el alma concupiscible para lograr ascender con mayor facilidad hasta la comprensión de las ideas, lo cual constituye la base del conocimiento.

3.- La patrística

La influencia de Platón ha subsistido al paso de los años y, además ha servido de base en la formación de otras corrientes filosóficas o pedagógicas.

Durante la Edad Media, en el período patrístico, decisivo en la filosofía cristiana, los Padres Orientales basan sus construcciones precisamente en la filosofía clásica, en cambio los Padres Latinos se oponen a toda forma de educación fundada en disciplinas paganas. Buena parte de esta aversión se supera con la obra de San Agustín quien posee tales dotes de vivacidad, profundidad y modernidad que se puede considerar a la par de Platón y de Aristóteles: el problema filosófico del Soberano Bien encuentra una solución inspirada por la fe cristiana y estructurada por el platonismo.

Concibe a el amor como un peso que nos conduce a nuestro centro de gravedad y lo manifiesta públicamente mediante el famoso aforismo agustiniano - "Dilige et quod vis fac" (Ama y haz lo que quieras).

La obra más importante sobre pedagogía que compuso San Agustín se llama De Magistro. En ella habla del proceso de la enseñanza, haciendo ver, con -- criterio platónico, que el logro de todo aprendizaje es el logos o maestro - interior (autoeducación). Pero éste actúa por iluminación divina, sirviéndose de las palabras y signos como medios de comunicación.

En su tratado de la Doctrina Cristiana resume un plan muy complejo sobre la enseñanza "... el maestro externo procederá a la enseñanza imitando - en lo posible a Cristo y cómo él, además, impondrá a su comunicación docente perennidad y alegría." (11)

En el escrito de La Catequización de Incultos, San Agustín menciona --- 'alegría y no tedio debe experimentar quien enseña para que su enseñanza sea eficaz'. El maestro se realiza en el amor con que se adapta al educando, con que desciende a su nivel de comprensión.

Cuando San Agustín quiere probar la existencia de Dios describe y analiza tales itinerarios que son de hecho caminos de amor. Define al amor como - la fuerza que nos impulsa a nuestro bien como motor de todo movimiento.

La educación cristocéntrica originada en la patrística se continúa en - toda la Edad Media con el nombre de escolástica. A la disolución del Imperio Carolingio surge la verdadera escolástica denominada por la polémica de dialécticos y antidialécticos con una pugna entre fe y razón que no tuvo mucha fortuna. Anselmo de Aosta (1033-1109) es la figura más importante de este período de pugna. Se inspira en el pensamiento de San Agustín cuando se refiere al vínculo de amor que debe unir al docente con sus discípulos, aunque no aborda deliberadamente cuestiones pedagógicas, durante el período que fue -- Obispo de Bec en Normandía expresó abiertamente su desaprobación por los métodos de mortificación física y espiritual que se empleaba en las escuelas, - dice: 'No crece el árbol entre estrechos muros...'

4.- La renovación de "Humanitas"

Paralelo al surgimiento y desarrollo de las Universidades en pleno medioevo, se presentó una evolución de la mentalidad medieval que trajo consigo, además del retorno a la literatura y plástica de la antigüedad, una renova--

(11) Francisco Larroyo. Historia General de la Pedagogía. p 237.

ción de la existencia humana, una nueva concepción del mundo y de la vida -- cuando muchos hombres de cultura parecieron caer en cuenta de lo que sucedía y se dedicaron a dirigir con plena conciencia los cambios, asumiendo una actitud altamente crítica y polémica respecto a la cultura precedente. Fueron los humanistas y Humanismo se llamó al nuevo tipo de cultura promovido por ellos, término que alude al concepto romano de la humanitas. (lo que caracteriza por excelencia lo humano).

Este período de retorno, apasionamiento o revaloración de la cultura -- grecorromana, donde los aspectos de ésta (filosofía, arte, poesía y ciencia) aparecen como instrumentos de liberación para escapar de las estrecheces del mundo medieval, se llama Renacimiento en el dominio de la plástica y humanismo, en cuanto se refiere a la actividad filosófica, literaria y pedagógica.

El humanismo desea una educación puramente humana de la personalidad en lugar de la educación claustral existente hasta entonces; al retomar el sentido romano de la humanitas de que sólo al hombre es dable crear y asimilar, provee a los humanistas de innumerables perspectivas que van más allá de una mera imitación de la formación del hombre clásico.

Fueron muchos estudiosos quienes se preocuparon por la educación, por eso escribieron diversos tratados acerca de la misma donde la mayor preocupación es la formación integral de los jóvenes evitando al máximo los castigos corporales tratando así de lograr aprendizajes en ambientes agradables, placenteros y por consiguiente más efectivos. Maffeo Vergio de Loi (1407-1458) expresa un enérgico rechazo hacia los castigos corporales al afirmar que --- quien se ve amenazado, ultrajado, humillado, queda amilanado, reducido a temer todo y a no osar nada digno de un hombre libre.

En Italia, el más señalado pedagogo de tendencias humanistas fue Victorino de Feltre (1378-1446), a pesar de no haber dejado ninguna obra escrita sobre educación. Su creación práctica fue una escuela a la que dio el nombre de Casa Giocosa (Mansión Alegre) para distinguirla de los rígidos planteles medievales, donde trata de educar armónicamente al joven. 'Quiero enseñar a los jóvenes, decía con frecuencia, a pensar no a delirar.' Influido por Quintiliano, al igual que Jacobo Sadoletto, considera la emulación (premios y recompensas) como un aliciente eficaz para el progreso del educando, subraya que la enseñanza ha de ser gradual y de acuerdo al desarrollo mental del --- alumno y discurrir en un ambiente de alegría y satisfacción (educación atractiva). Atiende con solicitud la conducta moral y religiosa de los jóvenes; -

sólo castiga las faltas graves con penas corporales y establece que la relación entre maestro y alumno debe fundarse en el amor. 'En el amor, dice, reside la dignidad y la alegría, el carácter divino del apostolado del magisterio.'

La experiencia pedagógica de Victorino de Feltre fue el primer intento en Italia por crear una escuela por la libre iniciativa de maestros y príncipes al margen de organizaciones religiosas. La Giocosa tuvo el éxito esperado pero a la muerte de Victorino, perdió su impulso creador y hubo de cerrar sus puertas.

Entre los humanistas italianos resonaba una fuerte polémica entre platonismo y aristotelismo; donde los aristotélicos ven en Aristóteles el filósofo de la naturaleza y en el regreso a él, el medio propio para renovar el estudio del mundo natural; y los platónicos ven en Platón el representante de la más alta sapiencia de la antigüedad y en la vuelta a Platón, la vía hacia la renovación religiosa.

El platonismo contó, entre sus defensores a Marcilio Ficino quien, con el círculo de sus amigos y discípulos construyó la Academia Platónica donde la especulación es renovar la unión entre religión y filosofía.

Para Ficino, la unidad religiosa-filosófica tiene por objetivo renovar al hombre y a su mundo, el hombre es el verdadero centro de la especulación. La realidad consta de cinco grados; el cuerpo, la cualidad, el alma, el ángel y Dios; el alma, la tercera esencia o media, es la mediadora, la cópula del mundo, es indestructible y libre. Al carácter mediador del alma pertenece el amor, fuerza que une y ciñe entre sí armoniosamente las partes de la creación estableciendo una relación recíproca entre Dios y el mundo.

Juan Luis Vives (1492-1540) quien simboliza la síntesis de dos pueblos y dos culturas, nacido y educado en España, actuó y se desarrolló plenamente en Inglaterra inaugurando allí el movimiento político de los siglos XVI y XVII.

"Se distingue por haber observado atentamente el desarrollo psicológico naturalísticamente concebido, a partir de lo cual, trató de construir una didáctica que tomara en consideración los intereses, que respetara la gradualidad, que no se perdiera en pedanterías y que hablara al corazón y al sentimiento no menos que al intelecto." (12)

(12) N. Abbagnano y A. Visalberghi. Op. cit. p 209.

En materia de disciplina, el maestro obligado a cultivarse de manera permanente, ha de amar a sus alumnos y tratarlos con paciencia, haciendo uso de la vara sólo en casos extremos.

El siglo XVII sacude a Europa con un fuerte movimiento intelectual, se supera la ciencia de los antiguos, la cual, aún durante la contrarreforma, -- mantuvo la educación en los carriles del pasado con una enseñanza abstracta, dogmática, artificial donde no se estudiaban las cosas sino las palabras. La filosofía moderna se emancipa de la tradición y busca un íntimo contacto con la ciencia como una continuación del humanismo con lo cual surge una nueva -- tendencia educativa conocida como Realismo Pedagógico que se propone partir -- de las cosas mismas.

5.- Los umbrales de la Ilustración

Como base a la renovación política y religiosa de la humanidad aparece -- la metafísica teológica de Tommaso Campanella, quien acepta una física que -- concede objetividad y autonomía a la naturaleza pero busca interacciones mágicas acerca de la animación de las cosas interpretadas en términos agustinianos

Concede primacía a la sensibilidad del ser humano, al concluir que todo conocimiento racional es un conocimiento incierto, sensible; en su obra "Metafísica" reconoce, al igual que Descartes en su "Discurso del Método" pero con menos alcances, la autoconciencia como condición y fundamento del saber científico, como elemento revelador de los principios fundamentales de la realidad natural.

"Tenemos conciencia de saber, de poder y de amar y debemos admitir que la esencia de todas las cosas está constituida por estas tres primalidades: el poder (potentia), el saber (sapientia) y el amor (amor)...

...Pero potencia, sabiduría y amor son limitados en las cosas finitas que no sólo tienen ser, sino también no ser. Por consiguiente hay tres primalidades del no ser: la impotencia, insapientia y el odio." (13)

En la tendencia naturalista se crearon varias corrientes pero fueron rigurosas sin aceptar aspectos metafísicos, hasta que Benito de Spinoza logra --

(13) Ibid. p 275-276.

crear con su filosofía una poderosa síntesis entre el más rigurosa de los - naturalismos, el de Hobbes, y el teocentrismo de los ocasionistas, logran do formar un ideal humanístico de la libertad del hombre que constituyó el fundamento de la concepción liberal del estado.

Spinoza considera las pasiones como cosas naturales, sometidas a las - comunes leyes naturales, analiza la potencia de las pasiones sobre el hom-- bre y también la del hombre sobre ellas. De este análisis surgen las pasio-- nes fundamentales: alegría y tristeza; la alegría como el afecto ligado a - la conservación del ser y la tristeza como la pasión ligada a una disminu-- ción del ser; estas pasiones acompañadas de la causa que las produce se --- transforman en amor y odio de las cuales nacen todas las demás pasiones.

Afirma que el hombre, por naturaleza, busca aquello que le produce ale-- gría y rehuye lo que le ocasiona tristeza y en la medida que él domina sus pasiones, es libre pues comprende la naturaleza de las mismas y es capaz de actuar independientemente de ellas.

En el sistema de Spinoza se reconoce la función pedagógica como la más alta, y se fomentan los métodos naturales de educación. "Los espíritus no - se someten con la violencia, sino con el amor y la generosidad."(14) Se rechaza toda pedantería moralista y se juzga severamente todo abuso de autori-- dad.

Spinoza parece advertirnos que sólo una atenta consideración de la na-- turaleza humana, en cuanto parte de la naturaleza universal, nos permitirá educarla para ser libre.

A finales del siglo XVII, surge el más grande teórico del liberalismo político: John Locke quien en su filosofía

"...atribuye la máxima importancia a los usos sociales y al afan de aprobación y estima que mueve a los hombres. De esa forma, el utilitarismo de Locke establece una estrecha conexión entre la - felicidad del individuo y la utilidad en general." (15)

La importancia del aspecto afectivo en la educación también es tomada en cuenta por uno de los más grandes filósofos de la humanidad, el profeta del romanticismo: Juan Jacobo Rousseau, creador del concepto de la educación

(14) Ibid. p 331

(15) Ibid. p 341

paidocéntrica, en la cual impone a su doctrina pedagógica la exigencia a partir del niño, respetando su naturaleza a fin de conducirlo en una marcha natural, progresiva, siguiendo sus inquietudes y actividades naturales ya que el niño es impulsado, primero directamente y después indirectamente, por el deseo innato del bienestar y por la tendencia a la propia conservación; el aprendizaje deberá basarse en estos móviles y la curiosidad.

Afirma que la sensibilidad humana es obra de la naturaleza y quizá, del propio organismo, pero necesita de situaciones que la desarrollen pues sin ellas el hombre no sentiría nada y moriría sin conocerse.

En su tratado de educación "Emilio" menciona:

"A todo individuo le atrae lo que favorece su bienestar, y le repele lo que le perjudica; esto no es más que un ciego instinto. Lo que transforma en afecto este instinto, en amor la afición, la aversión, en odio, es la intención manifiesta de perjudicarnos o de sernos útil. Nadie se apasiona por los seres insensibles que siguen el impulso que les han dado; pero aquellos que quienes esperamos daño o beneficio en fuerza de su disposición interna, de su voluntad, los que vemos que libremente obran en nuestro favor o en contra, nos inspiran afectos análogos a los que nos manifiestan. Buscamos lo que nos sirve, pero amamos lo que nos quiere servir; huimos de lo que nos perjudica, pero aborrecemos lo que quiere hacernos mal.

El primer afecto de un niño es amarse a sí propio; y el segundo, que de el primero se deriva, amar a los que nos rodean; -- porque en el estado de flaqueza en que haya, sólo conoce a las -- personas por la asistencia y las atenciones que recibe." (16)

Emmanuel Kant, admirador entusiasta de Rousseau, resume y armoniza los principales motivos renacentistas y de la ilustración; concibe el problema de la educación como el más grave y difícil que enfrenta la humanidad, su moral contiene una pedagogía llena de contradicciones, afirma que la tarea de la educación es desenvolver las facultades humanas mediante la propia razón y el fin supremo de la pedagogía es la formación del carácter moral que permite al hombre cumplir su destino individual y social llegando a afirmar que el sentimiento de respeto por la ley moral es necesariamente un sentimiento de dolor. Entonces, ¿cómo es posible educar para que se asuma el dolor como móvil?

(16) Juan Jacobo Rousseau. Emilio o de la Educación. p 152,153.

Aún así, Kant representa la conciencia más madura de Occidente y su pensamiento es punto de partida de toda filosofía posterior, ya sea que acepte su espíritu o que tome por otros caminos distintos al universalismo humanitario.

6.- La época contemporánea

Los grandes trastornos producidos por las revoluciones norteamericana y francesa, las conquistas napoleónicas y la revolución industrial marcan el inicio de la época contemporánea en la historia de la humanidad.

"Los fenómenos económicos e incluso los grandes movimientos de opinión se afirman y desarrollan en todas partes del mundo, y la cultura y sus modalidades de transmisión, es decir, la educación, empiezan a asumir en general una fisonomía uniforme aún dentro de la variedad de diversas tradiciones." (17)

El auténtico espíritu de la iluminación quedó completamente expresado e ilustrado por Kant al decir "... ten valor de confiar en la luz de tu conocimiento racional y de seguirlo hasta donde te lleve, sin presunción pero también sin falta de timidez." (18)

En los inicios de la época contemporánea, Johann Gottfried Herder (1744-1803), discípulo de Kant, le reprocha sus constantes dualismos (materia y forma, naturaleza y espíritu) y se inspira en Spinoza para sostener la fundamental unidad de lo real. Capta esta unidad más que por la razón, por el sentimiento, o por una razón que sin oponerse al sentimiento lo asuma como fundamento propio en la misma medida que también asuma a el lenguaje como fundamento pues éste es la expresión del sentimiento.

Herder fue filósofo del lenguaje y de la historia, según él, el lenguaje es producto natural del mundo afectivo de cada pueblo del cual expresa -- las peculiaridades espirituales.

Con Herder, se inicia un clima llamado romántico que caracterizará un período conocido con este nombre donde se afirma que el sentimiento triunfa donde la razón fracasa y logra captar la esencia oculta de la realidad.

(17) N. Abbagnano y A. Visalberghi. Op. cit. p 403.

(18) Ibid. p 413.

Al igual que Herder, Friedrich Shiller trata de superar el dualismo -- kantiano, recoge en el hombre dos instintos opuestos; el instinto sensible y el instinto de la forma pero considera que supeditar uno de ellos al otro impide al hombre su realización por lo que opta por crear un tercer instinto donde los dos anteriores actúen al unísono: el instinto del juego.

En las escuelas de Gregorie Girard (1765-1850) se atendía al pueblo y la pequeña burguesía practicando la enseñanza mutua mas procurando que los alumnos más aventajados no actuaran siempre como monitores con el propósito de no engendrar sentimientos de superioridad, rivalidades y odios, pues consideraba que la instrucción es obra de amor y compañerismo. Y para quien la educación del sentimiento y la coherencia tiene su vehículo en la expresión lingüística.

Durante las primeras décadas del siglo XIX, en Francia se siguió manifestando con cierta vitalidad la filosofía de la Ilustración tomando el nombre de Ideología con el que se indicaba "el análisis de las sensaciones y las ideas" con un cierto retorno a la tradición espiritualista.

Antonie Destutt de Tracy (1754-1836) trata de derivar de la sensibilidad como fuente única las cuatro actividades fundamentales del hombre: sentir, recordar, juzgar y querer.

A su vez, Maine de Biran (1766-1824) opone al "pienso, luego existo" - de Descartes, su "quiero, actúo, luego soy". Donde el hecho primitivo del sentimiento íntimo se identifica con el principio de causalidad del que es la justificación absoluta.

El romanticismo del siglo XIX tiene dos grandes manifestaciones filosóficas: el Idealismo y el Positivismo. El positivismo es el romanticismo de la ciencia, exaltándola y considerándola como la única manifestación legítima del Infinito, pretende suplantar con ello las religiones tradicionales.

En el positivismo se distinguen dos corrientes, el positivismo social (propio de las doctrinas de Saint Simon, Comte y John Stuart Mill) y el positivismo evolucionista (donde sobresalen Darwin y Spencer) entre los positivistas sociales encontramos al máximo pedagogo italiano de la segunda mitad del siglo XIX: Aristide Gabelli (1830-1891) para quien el problema educativo es el aspecto fundamental del problema social y político de su nación. La finalidad suprema de la educación es moral, se refiere no sólo al conocer sino el hacer.

"De aquí el anti-intelectualismo de Gabelli al que por otra parte corresponde un anti-sentimentalismo igualmente vigoroso; es más - se declara en favor de una educación que de la cabeza baja al corazón. En vez de subir, como muchos han enseñado del corazón a la cabeza con evidente riesgo de ofuscarla.

La naturaleza afectiva y pasional del hombre no da garantía alguna de poder alcanzar espontáneamente formas constructivas de socialidad." (19)

En cambio, entre los positivistas evolucionistas encontramos a Roberto Ardigo quien sí atribuye una gran importancia a la vida afectiva la cual -- concibe ligada a la actividad orgánica del individuo de acuerdo con las teorías psicosomáticas formuladas en ese entonces por los psicólogos. Subraya la importancia del subconsciente en la vida afectiva y psíquica en general.

El idealismo contemporáneo es el heredero de la filosofía romántica, - término con el que suele entenderse toda teoría que reduzca la realidad e ideas, donde la realidad depende del sujeto que la piensa. El idealismo italiano cobra fuerza con Gentile (1875-1944) y Croce.

La pedagogía de Gentile parte de dos principios: la realización de la identidad de educando y educador en el acto educativo y el carácter abstracto e irreal de todo contenido de la enseñanza. Inspirándose en San Agustín, concibe el acto educativo como un acto de amor en el que el educador al rebajarse se ensalza.

B.- Según los psicólogos educativos

Desde siempre, la pedagogía ha estado fuertemente influida por las distintas formas que la cultura ha tomado en cada época. En este siglo, y desde Binet, todos los avances que se han producido en la psicología han hallado su intento de aplicación en el campo de la vida escolar.

La aplicación de la psicología en el campo de la pedagogía se concreta en formas de trabajo precisas y prácticas; se encarna en diversas formas de colaboración profesional entre maestros y psicólogos realizadas, lo más a menudo, en el marco de la misma escuela. Y en este caso los problemas, las dificultades y, también las posibilidades de enriquecimiento mutuo que se plantean van más allá de las que ofrecen el contacto entre dos disciplinas

(19) Ibid. p 566.

que han de articularse al nivel de la teoría.

Los psicólogos educativos han invertido una gran cantidad de tiempo y muchas energías en la búsqueda de respuestas a preguntas de vital importancia para los educadores como ¿qué es el aprendizaje? ¿qué factores contribuyen a que el aprendizaje resulte más o menos difícil, divertido, satisfactorio y útil?, etc.

De acuerdo a los descubrimientos, y la elaboración de conceptos, se han estructurado diversas teorías sobre el aprendizaje, dentro de las cuales, algunos de sus representantes toman en cuenta el afecto en la relación maestro-alumno.

1.- Los asociacionistas de estímulo-respuesta.

Los experimentos de Thorndike, utilizando polluelos, perros y gatos, fueron más comprensibles que los de Pavlov y tuvieron más influencia en los Estados Unidos convirtiéndolo en una figura prominente en la psicología del aprendizaje por casi medio siglo.

Su teoría se llama Enlace E-R o Conexionismo. Supone que mediante condicionamientos en las respuestas específicas se eslabonan con estímulos específicos.

Formuló cierto número de leyes del aprendizaje que clasificó como primarias y secundarias. Expresó sus leyes primarias por las palabras disposición, ejercicio y efecto. Sus leyes secundarias se identificaron con las expresiones respuestas múltiples, actitud, prepotencia de elementos, respuesta por analogía y cambio asociativo.

La ley del efecto que expresa el famoso principio del placer-dolor es el que asocia más fuertemente el nombre de Thorndike: una respuesta se fortalece si va seguida de placer y se debilita si le sigue desagrado.

"o, en palabras del mismo Thorndike... habiendo logrado una conexión modificable..., entre un estímulo y una respuesta, si se le acompaña por una situación satisfactoria circulante, el hombre reacciona, si las demás cosas son iguales con un aumento de la fuerza de esta conexión. Ante una conexión similar, salvo que un estado de molestia la acompañe o la siga, el hombre responde en igualdad de circunstancias, con una disminución en la intensidad de esta conexión." (20)

(20) H. L. Bigge. Bases Psicológicas de la Educación. p 372.

En sus últimos trabajos desaprobó su ley del ejercicio y a la mitad su ley del efecto, desplazando al placer sin descartar totalmente el concepto del dolor.

El conductismo es una de las corrientes que más ha influido en la psicología contemporánea; fue creado por John B. Watson en 1913 rechazando el método introspectivo usado hasta entonces por la psicología por considerar que le restaba objetividad a los estudios por lo que establece el método experimental apoyado con observaciones, los métodos del reflejo condicionado; informes verbales y test pretendiendo predecir y controlar la conducta encontrando similitud entre la conducta de animales y humanos.

Seguendo las ideas de Pavlov y de Bekhterev sostuvo que toda conducta humana puede ser explicada como condicionamiento excluyendo los reflejos innatos que relacionaba con procesos fisiológicos como la succión, la respiración y respuestas de amor, temor o enojo considerándolos esenciales para la autoconservación del organismo y preservación de la raza.

Define al organismo en términos mecánicos:

"... con sistemas receptores (órganos sensoriales), conductores - (neuronas), órganos conmutadores (cerebro y médula espinal) y factores ejecutivos (músculos) adheridos a palancas (huesos) y además, órganos de abastecimiento y control (estómago y glándulas)."
(21)

De esta manera es imposible considerar una máquina con sentimientos es por eso que para Watson, la relación afectiva que pudiera existir entre educando o educador no posee ninguna influencia en el aprendizaje pues este es el proceso de construir reflejos condicionados al sustituir un estímulo por otro como lo había descrito Pavlov.

Existe un grupo de psicólogos americanos que suponen, al igual que Watson, que la vida puede explicarse en términos esencialmente mecanicistas pero que han adoptado posiciones un tanto diferentes a las de los watsonianos. El mejor término que puede aplicarse a los asociacionistas E-R contemporáneos es el de Neoconductistas; quienes centran su interés en el análisis de la conducta en sí en vez de los mecanismos nerviosos que la originan.

(21) Ibid. Op. cit p 374

Existen cuatro corrientes representativas:

- a) La del condicionamiento continuo de Guthrie (E-R).
- b) El conductismo deductivo o teoría del reforzamiento de Hull (E-O-R)
- c) El condicionamiento operante de Skinner (R-E); y
- d) La teoría cuantitativa (E-R) de Spence.

Estas corrientes sólo difieren en la interpretación de la relación entre los estímulos y las respuestas en los procedimientos de aprendizaje.

Guthrie está convencido de que el aprendizaje se da cuando ocurre simultáneamente un estímulo y una respuesta.

Hull centró la esencia del aprendizaje en lo que sucede entre el estímulo y la respuesta. Afirma que mediante el reforzamiento es posible continuar un comportamiento o suprimir otro.

"Reconcilia la noción básica de afecto de Thorndike: los hábitos - se aprenden cuando conducen al placer y a la satisfacción. Clasificó a los impulsos fundamentales según el criterio de que fomenten la supervivencia del organismo individual o de la especie; - de dichos impulsos se desprenden los estados afectivos o emocionales del sujeto." (22)

Skinner atribuye máxima importancia al estímulo que va seguido de una respuesta.

Presenta su psicología como un medio para colocar a la educación en base de eficiencia con la utilización de las máquinas de enseñar.

El condicionamiento operante que tanta efectividad le reportó en el entrenamiento de animales, es el método que propone para ser utilizado por los maestros, considerados por él como arquitectos y edificadores de la conducta de los estudiantes.

El condicionamiento operante es el proceso didáctico mediante el cual - una respuesta se hace más probable o más frecuente. En él, el organismo primero debe dar la respuesta deseada y después se le proporcionará la recompensa que refuerza la respuesta, esto es, hace más probable su recurrencia.

Para los neoconductistas el reforzamiento es de vital importancia en el aprendizaje, puede presentarse ya sea en forma positiva o en forma negativa, acompañado, según sea el caso, a los éxitos o a los fracasos. El reforzador positivo fortalece una conducta, produce sensaciones de agrado y el reforza-

dor negativo es un estímulo cuya supresión fortalece la conducta pues produce desagrado.

Para Skinner los estados emocionales son simples condiciones orgánicas que pueden actuar como reforzadores, en torno a ellos afirma que:

- "-- Ciertos tipos o grados de los estados emocionales son reforzadores negativos.
- Las condiciones emocionales alteran la probabilidad de una clase entera de respuestas.
- Los reflejos que componen el síndrome de actividad ocurren juntos en muchas y muy diferentes emociones. Por lo tanto, no podemos definir una emoción específica con sólo hacer una lista de los reflejos participantes.
- Bajo condiciones emocionales diferentes, distintos eventos sirven de reforzadores y diferentes grupos de operantes aumentan su probabilidad de producción. Por medio de estas predisposiciones podemos definir una emoción específica.
- Las emociones se identifican mediante la conducta operante.
- En si mismas, las emociones, no son causas de la conducta.
- Algunos medios "completamente desconocidos" pueden funcionar como situaciones emocionales.
- Dado que completamente desconocidos implica que no ha habido condicionamiento previo, consideramos a los reflejos resultantes de esta situación como reflejos incondicionados.
- Algunas condiciones definidas por sus efectos sobre la conducta operante tiene también efectos emocionales.
- Cuando no recibimos el reforzamiento acostumbrado estamos reportando un estado emocional originado por tal carencia." (23)

Para Spencer el aprendizaje es una hipotética y no observable construcción o variable que interviene entre las observables independientes y las dependientes variables; piensa que la ciencia de la psicología no está todavía lista para interesarse en la verdadera actividad escolar o en las situaciones de la vida real.

2.- Los cognoscitivistas

Todas las formas del conductismo se centran principalmente en el aprendizaje; es por eso que muchas teorías del aprendizaje provengan de trabajos conductistas.

Para algunos psicólogos experimentales, estudiosos de los procesos me--

diadores entre estímulo y respuesta entre los cuales figuran los psicólogos cognoscitivistas, el cómo se aprende representa el punto de mayor interés, explican el aprendizaje como almacenamiento de información por períodos largos, o como adquisición de estructuras cognoscitivas.

"Los teóricos cognoscitivistas no ignoran la influencia del medio ambiente, ni la emisión de conductas como factores esenciales del comportamiento. En general señalan que la conducta es una expresión motora de ciertos integrantes de procesos mediadores como la percepción, los sentimientos, las motivaciones, las voliciones, etc., que se presentan según la experiencia del individuo." (24)

Dentro de esta escuela existen diferentes posiciones o interpretaciones esquematizadas en tres formas básicas que explican las diversas funciones de las estructuras cognoscitivas: El modelo asociacionista, el modelo cibernético y el modelo organicista, los cuales se ubican en la línea continua desde el funcionalismo hasta el estructuralismo.

La teoría de la organización supera a las teorías del procesamiento humano de la información y al asociacionismo, concibe al aprendizaje como transformación de esquemas realizada con la incorporación de nuevos elementos implicando una reconfiguración.

Dentro del rubro de la escuela cognoscitivista destaca la teoría evolutiva de Jean Piaget la cual se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento en función del desarrollo del individuo. Desde una perspectiva genética estudia las nociones y estructuras operatorias elementales que se constituyen a lo largo del desarrollo del individuo y propicia la transformación de un estado de conocimiento general inferior a uno superior.

Para Piaget, el desarrollo psíquico y el crecimiento orgánico son comparables, ambos consisten esencialmente en una marcha hacia el equilibrio iniciada desde el momento de nacer.

En sus estudios observa que las relaciones sociales obedecen una misma ley de estabilización gradual seguida en el terreno de la vida afectiva -- donde el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad.

Sin embargo, si se quiere respetar el dinamismo inherente a la realidad

(24) Estela Ruiz Larraguivel. Reflexiones en torno a las teorías del Aprendizaje. p 35-36.

espiritual, conviene destacar desde el principio, una diferencia esencial - entre la vida del cuerpo y la del espíritu: el crecimiento orgánico alcanza la forma final de equilibrio de manera más estática, cuando ha concluido la evolución ascendente, comienza automáticamente una evolución regresiva que conduce a la vejez; ahora bien, ciertas funciones psíquicas dependientes en forma estrecha del estado de los órganos siguen una curva análoga, la agudeza visual, por ejemplo, pasa por un máximo hacia el final de la infancia y disminuye luego al igual que otras muchas comparaciones regidas por la misma ley. Por otro lado, las funciones superiores de la inteligencia y de la afectividad tienden hacia un equilibrio móvil, de forma que para las almas sanas el final del crecimiento no marca el comienzo de la decadencia sino - que autoriza un progreso espiritual que no contradice en nada el equilibrio interior.

Es posible distinguir seis estadios o períodos de desarrollo enmarcados por la aparición de estructuras construidas sucesivamente gracias a la organización de la actividad mental, ya sea en su aspecto motor o intelectual o en el afectivo.

- 1o.- El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.
- 2o.- El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.
- 3o.- El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

Estos primeros estadios constituyen el período del lactante (hasta --- aproximadamente un año y medio a dos años, es decir, antes de los desarrollos del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho).

- 4o.- El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos inter-individuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al --- adulto (de los 2 años a los 7, o sea, durante la segunda parte de la - primera infancia).
- 5o.- El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales, de cooperación (de los 7 años a los 11 ó 12).
- 6o.- El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la forma--- ción de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la

sociedad de los adultos (adolescencia).

Desde un punto de vista funcional existen mecanismos constantes, comunes a todas las edades: en todos los niveles, la acción supone siempre un interés que la desencadena y puede ser una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual; estas necesidades o intereses varían considerablemente de un nivel a otro.

El niño, al igual que los adultos aunque en menor grado, ejecuta todos los actos, exteriores o totalmente interiores, movido por una necesidad la cual, como ya lo ha indicado Claparede, es la manifestación de un desequilibrio: existe necesidad cuando algo fuera de nosotros o en nosotros ha cambiado de tal manera que se impone un reajuste de la conducta en función de esa transformación. Al restablecerse el equilibrio entre el hecho nuevo, desencadenador de la necesidad, y nuestra organización mental tal y como se encontraba antes de la aparición de la necesidad, por la satisfacción de la misma, se da por terminada la acción. Comer, jugar, responder una pregunta, resolver un problema, establecer un lazo afectivo, sostener un punto de vista son una serie de acciones que, de la manera antes dicha, ponen fin a una conducta particular originada por una necesidad.

Durante todas las etapas del desarrollo del niño, existe un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual pudiéndose, en ambos, establecer cuadros de estudio.

Durante el primer estadio se ha demostrado el parentesco de las emociones con el sistema fisiológico de las actitudes o de las posturas. Por su parte, en el segundo, aparecen una serie de sentimientos elementales relacionados esta vez con las modalidades de la actividad propia.

A partir del tercer estadio, la afectividad se caracteriza por la elección del objeto, es decir, la objetivación de los sentimientos y su proyección en otras actividades que no son las del yo; de ahí el inicio de los sentimientos interindividuales.

El lenguaje, en el cuarto estadio, viene a influir directamente en el aspecto afectivo del niño gracias a las transformaciones que implica en los inicios de su socialización.

Durante la infancia (de 7 a 12 años) se alcanza el quinto estadio, coincide con el principio de la escolaridad del niño propiamente dicha, en ella se marca un hito decisivo en el desarrollo mental. En cada uno de los aspec-

tos tan complejos de la vida psíquica, ya se trate de inteligencia o vida -- afectiva, aparecen formas de organización nuevas que rematan las construcciones esbozadas e inauguran una serie de construcciones nuevas.

Por lo que respecta a la actividad, el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y autonomía personal, este nuevo sistema de valores representa en su terreno, lo que la lógica en el de la inteligencia.

La afectividad de los 7 a los 12 años se caracteriza, además de la aparición de nuevos sentimientos morales, por una organización de la voluntad, lo cual desemboca en una mejor integración del yo y una regulación más eficaz de la vida afectiva; la cooperación entre individuos coordina sus puntos de vista en el marco de una reciprocidad que asegura su autonomía y su cohesión

El sentimiento nuevo que interviene en función de la cooperación entre niños y de la forma de vida social a que da lugar, consiste esencialmente en un respeto mutuo.

"Hay respeto mutuo cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cual de sus acciones particulares. Genéticamente, el respeto mutuo procede del respeto unilateral del cual constituye una forma límite. Ocurre constantemente, en afecto, que un individuo siente a otro como superior desde cierto ángulo y hay reciprocidad desde un ángulo diferente: en este caso, una valoración mutua global se produce tarde o temprano. De una manera general, hay respeto mutuo en toda amistad fundada en la estima, en toda colaboración -- que excluya a la autoridad." (25)

El respeto mutuo conduce a formas nuevas de sentimientos morales distintas de la obediencia exterior inicial. Un producto afectivo particularmente notable del respeto mutuo es el sentimiento de la justicia, sentimiento que es muy fuerte entre camaradas y que marca las relaciones entre niños y adultos hasta modificar a menudo el trato hacia los padres. En los pequeños la obediencia ejerce, al principio, primacía sobre la justicia, o mejor dicho, la noción de lo que es justo comienza por confundirse con lo que está mandado o viene impuesto desde arriba. En cambio, los mayores sostienen con una convicción especial la idea de una justicia distributiva basada en la igualdad estricta y de una justicia retributiva que tenga en cuenta las intencio-

nes y las circunstancias de cada uno, más que la materialidad de las acciones.

A medida que los sentimientos se organizan, vemos construirse regulaciones cuya forma final de equilibrio no es otra que la voluntad. Ahora bien, - la voluntad es una función de aparición tardía y su ejercicio real está ligado precisamente al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos.

De forma perfectamente paralela con la elaboración de las operaciones formales y el perfeccionamiento de las construcciones del pensamiento, la vida afectiva del sexto estadio, en la adolescencia, se afirma por la doble -- conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta.

"... a ningún nivel, a ningún estadio, aún en el adulto, podemos encontrar una conducta o estado que sea puramente cognoscitivo - sin afecto, ni un estado puramente afectivo sin que algún elemento cognoscitivo se halle envuelto... la afectividad no precede - al conocimiento, y el conocimiento nunca precede a la afectividad. Ambos son paralelos." (26)

En realidad, la tendencia más profunda de toda actividad humana es la - marcha hacia el equilibrio y la razón, que expresa las formas superiores de dicho equilibrio reuniendo en ella inteligencia y afectividad. 'Cuando más - se trate perfeccionar la escuela, más dura es la tarea del maestro y cuanto mejores son los métodos, más difícil su aplicación' - afirma Piaget.

El derecho a la educación implica mucho más que el derecho de asistir a una escuela, mucho más que aprender a leer, a escribir y a realizar las operaciones aritméticas fundamentales; afirmar el derecho de la persona a la -- educación equivale a afirmar el derecho del niño a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles; equivale a garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del niño que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y - los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social.

"Los objetivos fundamentales de la Pedagogía de Piaget son:
-- Hacer que todos los aprendizajes se basen en las necesidades -

- y en los intereses del niño.
- Tomar en consideración en cualquier aprendizaje la génesis de la adquisición de conocimientos.
 - Ha de ser el propio niño quien elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje, en el que se incluyen tanto los -- aciertos como los errores, ya que éstos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual.
 - Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico de aprendizaje.
 - Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar. Todos estos objetivos nos hacen ver que el niño ha de ser protagonista de su propia educación y que inventar es comprender." (27)

3.- Los psicoanalistas

La comprensión de la conducta en la infancia ha sido una de las grandes aportaciones del psicoanálisis. Más que como terapia en sí su importancia radica en que, entre otras cosas, a impregnado la pedagogía. Se le comparan los tipos de educación de finales del siglo pasado con los actuales en la relación maestro-alumno, maestro-padre, etc., se ve que la pedagogía está tomando muy en cuenta, más que los aspectos simplemente formales del conocimiento, -- factores muy importantes de adquisición de una capacidad para establecer relaciones interpersonales.

"... la teoría psicoanalítica sostiene que el esquema del objeto permanente (o constancia del objeto), los descubrimientos que el bebé hace en lo que concierne a la permanencia del objeto cuando éste desaparece de su campo visual, son causados por los sentimientos, es decir, por sus relaciones de objeto; así, las relaciones afectivas con su madre-objeto, o con otras personas, son las responsables de la formación de las estructuras cognoscitivas. Igual con respecto a la imitación, que, en ese caso, no sería simplemente repetición de un sonido o un movimiento percibido frente a un sujeto que resulta indiferente, sino que la imitación implica identificación con el objeto con el cual ya está -- previamente establecida una relación afectiva." (28)

En las teorías psicoanalíticas, todo lo que se refiere a inteligencia y desarrollo del pensamiento, es inseparable de la esfera afectiva, y no sólo

(27) Xesca Grau. Aprender siguiendo a Piaget. p 313.

(28) Enciclopedia de la Psicología. Océano. Op. cit. p 72.

eso, sino que el verdadero motor y causa de esa evolución, en que está incluida la personalidad, es, en primer término la relación emocional del niño -- con su madre y su ambiente.

Una de las más duras acusaciones que ha sido formulada al psicoanálisis desde sus comienzos es la de que no constituye una ciencia, que es un saber despojado de validez científica, todo lo más literatura, cuando no mera charlatanería. Esta acusación recayó en la persona de Sigmund Freud, pues la ciencia del psicoanálisis fue obra sólo suya durante bastantes años.

La teoría Freudiana del desarrollo no sólo sigue las particularidades del instinto sexual en cada edad, sino que abarca también los aspectos cognoscitivos dentro de la personalidad total.

En los estudios, Freud tuvo ocasión de comprobar cómo la educación excesivamente severa puede ser el origen de muchos trastornos psicológicos, por lo que afirma que la educación no debe reprimir los instintos infantiles sino canalizarlos hasta hacerle acomodar su yo al superyó ya que en el origen de la neurosis intervienen sucesos y circunstancias ambientales de la infancia principalmente.

Una de las mayores contribuciones de Freud fue su Teoría del Determinismo Psíquico. En contraste con las teorías de las Facultades y de los Tipos, que aseguran que las características importantes de la conducta humana son generales a la especie, la posición de Freud es que la conducta humana es motivada o dirigida hacia la obtención de metas científicas lo que le da significado. Proclama que el individuo busca únicamente obtener placer y evitar dolor; sus instintos heredados determinan lo que es placentero. Sostiene que los instintos sexuales son la corriente primera de la motivación para la mayor parte de la conducta humana.

Cuando Freud afirmaba que apenas si se había ocupado del problema educacional, se mostraba satisfecho de que su hija Anna hubiera profundizado en ese campo. En el libro Introducción del Psicoanálisis para Educadores, Anna Freud expone una síntesis de las teorías psicoanalíticas dirigida a los maestros principalmente a los pedagogos del Jardín de Niños, pues considera que atendiendo la afectividad precoz del niño es como se le puede situar en condición de desarrollarse en su ser más capaz y placentero ante sí mismo y ante los demás. Afirma que sólo el conocimiento del psicoanálisis permite a la buena intención del pedagogo encontrar intelectualmente la certeza de una precisa actuación para liberar a los niños de traumas inútiles y perjudicia-

les.

Considera que en los primeros contactos con un niño, el maestro puede advertir la manera en que éste reacciona ante su personalidad gracias a las experiencias previas con otros adultos, pues ningún niño, ni aún en los grados inferiores llega 'en blanco'.

Durante el período de latencia (de los 7 a los 12 años aproximadamente) el niño se parece ya en muchos aspectos a un adulto serio y reposado. En este período, cuando el niño ya no está dominado exclusivamente por conflictos internos y sus instintos se han apaciguado en forma considerable, lo aprovecha la educación para iniciar el moldeamiento intelectual. Los maestros de todos los tiempos han obrado como si comprendieran perfectamente la capacidad de aprender en este período tanto mayor cuanto menos intensos sean los instintos; y, precisamente por ello, han condenado con la mayor energía y perseguido sin miramiento cualquier manifestación instintiva o actitud placentera que mostrase el escolar.

La finalidad primordial de la escuela es la de instruir, o sea, formar la inteligencia y transmitir nuevas representaciones, conocimientos y aptitudes espirituales. A la labor pedagógica, en cambio, corresponde la misión de salvar los posibles defectos que la educación instintiva del niño puede haberle infundido durante la temprana infancia. El maestro sabe que sólo dispone de un tiempo limitado para cumplir este objetivo, ya que la nueva ola del instinto sexual, cuyas energías inundarán al niño en la pubertad, pondrá término a su educabilidad. El éxito o el fracaso de esta posteducación será, en muchos casos, la última instancia que decida la perspectiva de una sensata conciliación entre el yo del niño por un lado y las pulsiones de sus instintos con las exigencias sociales por el otro.

Por último, aún cabe la pregunta de la relación que guardan entre sí las posibilidades pedagógicas del primer período de la infancia con las que se ofrecen durante el período de latencia. ¿Acaso la actitud del pequeño frente a sus padres es distinta a la que adopta más tarde ante sus maestros y educadores? ¿El educador hereda simplemente la función paternal? ¿Debe actuar como padre o madre, e igual que éstos, recurrir a las amenazas de castración, al miedo, a la pérdida del cariño, y a las demostraciones de afecto? Si se recuerdan las dificultades que el niño ha debido afrontar a la culminación de su complejo de Edipo, la perspectiva de enfrentar análogos conflictos, --

multiplicados en las relaciones de todo un grupo escolar con su maestro, debe de amilantar y con justa razón.

Rene A. Spitz, observador y teórico de la evolución del niño dentro del campo psicoanalítico sustentó la idea, de fondo biopsicológico, que el desarrollo de la mente acontece en base a organizadores psíquicos, a los que, en general, se refiere como períodos críticos en el desarrollo. Este concepto - incluye conductas afectivas específicas. Un primer organizador sería la sonrisa, pero sólo cuando ésta es una clara respuesta social, lo cual puede considerarse como tal a los tres meses de edad. Antes de eso habría un estado - de no diferenciación en el que los factores de maduración sólo serían integraciones y reintegraciones de conductas neuromusculares, que no pueden llamarse organizadores porque faltan factores afectivos tales como la sonrisa - o la ansiedad específica (ansiedad de los ocho meses). Esta, considerada como el segundo organizador, es la conocida manifestación de temor del bebé - ante la presencia de extraños, empieza alrededor de los seis meses al comenzar la capacidad del niño para diferenciar a su madre de los extraños (no-madre), es entonces cuando se da una importante diferenciación entre psíqué y soma. El tercer organizador es el "no", se inicia alrededor de los 16 meses; es el primer concepto abstracto y un paso más allá de otras palabras que sólo implican necesidades o deseos.

Entre los clásicos del psicoanálisis que toman en cuenta el aspecto --- afectivo de la educación, destacan los planteamientos que sobre autoridad hizo Gerard Mendel quien afirma que el condicionamiento del niño a la autoridad de los adultos es resultado de la desigualdad biológica y, además halla su punto de apoyo en una consecuencia psico-afectiva, es decir, en el temor que experimenta el niño, delante de su propia e inevitable agresividad, a -- ser abandonado (en su abandono de amor) por el adulto, como castigo. Cuando este temor de abandono (o culpabilidad) es manejado o explotado por el adulto, el niño vive la autoridad prohibidora como una protección.

Además, la acentuada culpabilidad del niño será utilizada por el adulto para someterlo y condicionarlo, en el sentido más estricto del término, a la sumisión y la heteronomía. El 'chantaje de amor' descrito por Mendel juega - aquí un papel fundamental; cada vez que el niño intente hacer prevalecer su voluntad, cada vez que se comporte de manera 'no sometida', el adulto le manifestará su desaprobación y le hará ver que no le quiere. Asociados así la

autoafirmación y la pérdida de amor de los padres y demás adultos, el miedo a perder ese amor inscribirá en su inconsciente una huella imborrable que durará toda la vida. De esta forma, el niño, con su yo infantilizado, culpabilizado y empobrecido dará nacimiento a un adulto también infantilizado, culpabilizado y empobrecido.

4.- Los psicoterapeutas

En nuestra sociedad, saber que uno puede hacer cosas consideradas por otros necesarias para la felicidad de cualquier niño o su adaptación social, y en gran parte es en la escuela donde el niño obtendrá o no tal sentimiento. Cuando un jovencito tiene una aptitud limitada y no es capaz de obtener buenas calificaciones, toca al profesor hacerle sentir que sus esfuerzos son -- apreciados y que lo hecho por él es valioso. Cuando el niño se retrae por el temor a fracasar, puede ayudársele enseñándole a reconocer que a pesar del fracaso se le quiere, que éste es sólo un escalón particular de todos los esfuerzos hacia la realización, y que el progresar es tan importante como ganar y lograr metas sin ayuda.

El terapeuta es el agente que posibilita el cambio de lo que no está funcionando bien en el sujeto y entorpece su relación con el ambiente al dificultar su aprendizaje; Carl R. Rogers es un terapeuta que ha alternado durante años la docencia universitaria con la psicoterapia, logrando crear la teoría de la relación terapéutica según la cual, establece que las relaciones humanas más fecundas se dan bajo condiciones ambientales favorables, o sea cuando éstas, están impregnadas de calor y seguridad.

Es el medio cariñoso de la escuela lo que cura al niño lastimado más -- que una sesión terapeuta.

Las formas en que el terapeuta puede crear un ambiente afectuosamente cálido en la relación con el paciente son variadas y no aprendidas, la actitud de disponibilidad afectiva y mental es la que proporcionará la calidez -- que permita sentirse aceptado, comprendido y querido en su manera de ser.

Los objetivos de la educación y la terapia son parecidos ya que ambos -- pretenden efectuar una transformación en el individuo aunque los medios utilizados por parte de los psicoterapeutas y los pedagogos son irreductibles -- porque poseen fundamentos comunes y fines parecidos ya que en sí, la educa--

ción, la buena educación tiene un efecto preventivo y no propiamente curativo como es el caso de la psicoterapia.

Entre la educación y la psicoterapia es posible ubicar, con un carácter 'fronterizo' a la pedagogía institucional nacida en la década de los 60's en Francia, la cual facilita y hace posible la maduración de niños normales, al tiempo que puede reeducar a niños con diversos órdenes de problemas, gracias a la posibilidad que otorga al niño de establecer relaciones auténticamente humanas con su maestro, lo que produce en él un efecto profiláctico indudable.

Dentro de la pedagogía institucional se diferencian dos corrientes pedagógicas de una manera muy marcada: Una, representada por Michel Lobrot, orientada a la autogestión; y otra por Fernand Oury y Aída Vásquez dirigida principalmente a lo terapéutico. Ambas poseen una orientación totalmente opuesta a la pedagogía tradicionalista, a las 'escuelas-cuartel', a el 'autoritarismo de los maestros', a la 'difusión de la ideología de la clase dominante' - gracias a la influencia de Celestín Freinet, A. S. Neill, Levin, G. Rogers y Freud basando su teoría en las experiencias comunitarias infantiles.

Todos los autores de estas corrientes subrayan lo importante de las relaciones, para Tosquelles, lo crucial es la 'elaboración de las relaciones', mientras que para Andoino es el 'anudamiento de las relaciones' para Oury y Vásquez son 'las comunicaciones horizontales' y para Lobrot lo constituyen - las 'experiencias afectivas del grupo'.

Lobrot se muestra poco partidario del psicoanálisis freudiano por considerar que éste oculta la voluntad de poder apoyado en la creencia de que se posee la explicación de lo que sucede dentro del individuo y recurre, en mejor caso, a la no directividad del análisis Rogeriano el cual tenderá a favorecer una toma de conciencia colectiva del contenido afectivo de lo que se dice recurriendo a la paráfrasis y descomposición del discurso, reflejo de los sentimientos afectivos percibidos por el monitor.

Como una consecuencia de la teoría y práctica institucionales de Lobrot, surge una nueva tendencia llamada 'grupo de diagnóstico', la cual consiste en la agrupación de 10 ó 15 participantes bajo la dirección de un monitor especializado reunido con fines de sensibilización y de formación o perfeccionamiento de las relaciones humanas en general. En estos grupos, se colocan, en primer plano las relaciones personales afectivas resultando de esto, más

que un saber intelectual vacío o saber hacer, como sucede en los grupos que dirigen su acción al intelecto, un saber vivir en relación y un saber ser, - producto de la acción dirigida a las facetas relacionales y afectivas del grupo.

Según Lobrot los vínculos que el alumno es capaz de establecer con los otros miembros del grupo, gracias a la iniciativa que es capaz de tomar por la renuncia a la autoridad y al poder, constituye el medio que le permite y asegura su educación.

"En realidad, la dinámica del grupo autodirigido, como de todo -- grupo en el cual los individuos pueden expresar sus necesidades - esenciales, engendra no sólo una satisfacción de esas necesidades, sino sobre todo una modificación en el mundo de las necesidades - y los intereses, una reestructuración de la afectividad fundamental." (29)

C.- Según los pedagogos

La pedagogía es una disciplina teórica, no puede ser un arte ya que su propósito no es la comprensión o expresión de la belleza como puede serlo la educación, su objeto,

"Cuando la educación es bien concebida y practicada constituye un arte complicado y elevado, pues se trata de la creación de una -- obra donde el artista, esto es, el maestro, debe hacer uso del -- amor, inspiración, sabiduría y habilidad." (30)

La obra del artista es para ser contemplada, la del maestro para ser vivida. Aunque

"Los maestros... deben pensar como poetas. Pues están tratando no con cosas como los químicos, ni con cuerpos como los médicos, ni siquiera con mentes solas como los psicólogos. A ellos está reservado el espléndido privilegio de modelar y nutrir esas fulgurantes e iridiscentes entidades llamadas personalidades, transitorias como oblicuos rayos de sol, pero mas duraderas que el granito de -- nuestros montes." (31)

(29) M. Lobrot. Pedagogía Institucional. p 285.

(30) Luis Arturo Lemus. Op. cit. p 38.

(31) Max Rafferty. Summerhill, Pro y Contra. p 21.

Antiguamente, el término pedagogía, derivada etimológicamente del griego PAIDOS (niño) y AGEIN (guiar, conducir), se refería a la educación o instrucción de los niños únicamente; en la actualidad, se aplica también a la atención de adultos.

El pedagogo es la persona que instruye, que conduce a otros, los lleva a donde quiere y les indica lo que han de hacer. Por derecho natural, el padre de familia es y debe ser el principal pedagogo o educador; esta tarea, sin embargo, por múltiples razones sociales, económicas, históricas y culturales, en parte ha sido trasladada al maestro, educador profesional quien poseyendo un don natural o adquirido, tiene además, la preparación específica por lo que se le confiere la responsabilidad de la educación intencional y sistemática, convirtiéndolo en una persona que vive por y para la enseñanza, dedicándose a ella como un medio de realización personal y de subsistencia.

El maestro debe ser, y es, una persona ejemplar cuya cualidad primordial es la autoridad, una autoridad considerada desde un sentido positivo, con una estrecha relación con el amor: el amor a los alumnos y a la profesión.

Según Hernández Ruiz la autoridad es perfectamente compatible con el amor y no exige forzosamente la violencia. Por el amor a los alumnos se hará lo mejor para ellos, habiendo, como consecuencia, profección, enseñanza, orientación y la exigencia del mejor de los esfuerzos basado en la comprensión de la naturaleza humana. El amor a la profesión, por su parte, exigirá al maestro un gran prestigio buscando los medios de enaltecerla cada vez más

"No hay que confundir, sin embargo, el amor con el sentimentalismo; muchos creen que tratando fiernamente a los niños y haciendo concesiones a los jóvenes se gana el cariño de ambos y se les puede enseguida exigir y orientar adecuadamente. El amor no se manifiesta necesariamente por medio de complacencias; precisamente tal proceder conduce a resultados negativos... Actuar con amor significa hacerlo con energía, con rectitud, aunque con comprensión y buen tacto." (32)

Aunque hay también quien asegura que existen maestros cuyo amor a los niños está en razón directa de su distancia; más los quieren cuanto más le-

(32) Luis Arturo Lemus. Op. cit. pp 127-128.

jos están de ellos por considerar que el maestro no está en la escuela para querer más o menos a los alumnos sino para enseñarles. Max Sheler, por ejemplo, pone en duda la compatibilidad del amor con la educación.

Constantemente maestro y alumno mantienen una relación directa y estrecha durante la cual el maestro adopta diversas concepciones y actitudes en favor del aprendizaje de los alumnos; dichas concepciones, aunque diferentes según cada personalidad, son susceptibles de agruparse de acuerdo a algunos de sus rasgos que guarden relación en torno a determinado aspecto.

A partir del surgimiento de la pedagogía como rama independiente de la filosofía, es posible clasificar diversas opiniones acerca de la afectividad entre maestros y alumnos, en dos grandes corrientes educacionales: La Escuela Tradicional y la llamada Escuela Nueva.

1.- La escuela tradicional

La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden; - poner en práctica una pedagogía de sujeción que rechaza objetivamente tener como fin la liberación del niño, la liberación de los obstáculos que se oponen a su desarrollo.

Tal pedagogía se caracteriza por negar la importancia de las relaciones interindividuales. El maestro se dirige a la clase como colectividad o a un alumno concreto como individuo; el grupo, como tal, no existe, limita las interacciones a los patios de recreo, lo cual no le servirá de nada cuando se vea precisado a enfrentar la realidad dejándolo indefenso frente a los problemas personales o relacionales que deberá resolver ante el miedo, la inseguridad y la incertidumbre. Al maestro le corresponde como tarea el éxito de la educación, guiando y dirigiendo a sus alumnos por el camino trazado por él.

Juan Amos Comenio recomienda explícitamente que los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, deben acostumbrarse, en definitiva a someterse por entero al maestro.

En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. - El alumno se dará cuenta de que el castigo se le impone por su bien y que no es sino una consecuencia del 'afecto paternalista' con que lo rodean sus maestros.

La función del maestro es la de ser un mediador entre los modelos ---

(grandes hombres, grandes artistas del pasado o contemporáneos, tanto del propio país como del mundo entero) y el niño. Los ejercicios escolares pretenden hacer adquirir a los alumnos unas disposiciones físicas e intelectuales que faciliten su contacto con los modelos.

Esta intencionalidad busca la justificación de la disciplina escolar.

El niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas -- que le impidan liberarse de su espontaneidad y sus deseos. El conjunto de -- normas y reglas de la escuela tradicional constituye una vía de acceso a -- los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Cuando estas normas y reglas sean trasgredidas, el castigo hará que el trasgresor vuelva a someterse a las exigencias generales y abstractas, y renuncie a los caprichos y -- tendencias personales.

Para actuar de acuerdo con estos principios, es necesario que los maestros mantengan una actitud distante con respecto a los alumnos; según Alain, el maestro debe ser 'insensible a las gentilezas del corazón'; Chateau, por su parte, es partidario de 'una cierta indiferencia, al menos aparente'.

Contemporáneo a estas ideas aparece, como faro entre tinieblas, el pensamiento pedagógico de Giovanni Enrico Pestalozzi. La fe pestalozziana se expresa en toda su plenitud en la siguiente advertencia:

"El niño, como el hombre, quiere el bien, mas no para tí educador, sino para él mismo. El bien a donde debes conducirlo no debe ser tu capricho, una sugerencia de tu pasión, sino que debe ser -- un bien por sí mismo y aparecer como tal bien al niño... Todo --- aquello que despierta en él fuerzas, que le hace decir: yo puedo, él lo quiere. Pero este querer no se suscita con palabras, sino -- con los cuidados que se le prodigan y con las fuerzas que esos -- cuidados despiertan y estimulan en él. " (33)

Esas fuerzas que deben despertarse en el niño, las identifica Pestalozzi partiendo de la tradición agustiniana como las fuerzas del corazón, de la mente y de la mano (o del arte). Sentimiento, intelecto y gusto constructivo son fundamentales resortes de nuestra acción, los cuales, al integrarse determinan nuestros hábitos virtuosos y, para eso es indispensable una -- educación equilibrada en sus aspectos ético-religioso (fe y amor), intelectual y artesanal.

(33) N. Abbagnano y A. Visalberghi. Op. cit. p 470.

Para Pestalozzi la educación de las fuerzas del corazón no es un aspecto particular de la educación, independiente de las demás. Ninguna educación artesanal o intelectual es posible sin antes educar los sentimientos y aptitudes. Por eso considera la formación ético-religiosa como base de cualquier forma de educación, debiendo iniciarse antes desde el seno de la familia de ser posible ya que el niño 'antes de pensar y actuar, ama y cree, lo cual -- se debe entender en el sentido de que la acción y el pensamiento se organizan sólo con una seguridad emotiva conseguida mediante unas sólidas relaciones afectivas.

Aunque Pestalozzi acentuaba la importancia de los factores afectivos en la educación, siempre consideró como fundamental la claridad cognoscitiva basada en la experiencia, es decir en la intuición afectivas de las cosas.

2.- La escuela nueva

La escuela nueva encuentra su punto de partida en las deficiencias y lagunas que caracterizan a la educación tradicionalista, pues mientras que la escuela tradicional mira la infancia como un estado de imperfección, incompleto, la nueva pedagogía la considera como una edad con funcionalidad y finalidades propias, regida por leyes propias y sometida a necesidades específicas

La escuela nueva es un movimiento de reacción en contra del formalismo, el alejamiento de la vida, la incompreensión del espíritu y las necesidades del niño y del intelectualismo y es, además, una creación que toma en cuenta al niño en su conjunto: afectividad, inteligencia y voluntad.

Algunos de los pedagogos contemporáneos se han manifestado como seguidores de esta corriente puericentrista aunque si bien, difiriendo en ciertos enfoques como Freinet, Ferrer y Wallon quienes pudieron considerarse como un "grupo natural" de una tradición renovadora tendiente a acabar con el magiocentrismo; o bien, como Neill, Lobrot y Rogers quienes unieron sus esfuerzos en contra del autoritarismo escolar con su crítica antiautoritaria.

En un tercer grupo estarían autores como Makarenko con una perspectiva sociopolítica de la educación, además de todos aquellos pequeños "Grandes Maestros" que, como Rafael Ramírez y Freire desde sus propios países en sus respectivas comunidades trataron de mejorar la práctica docente de acuerdo a las necesidades específicas de su medio.

a).- Tradición renovadora

Ser un buen maestro supone según Elise Freinet, saber volverse niño y -- ponerse al nivel del niño, supone que el maestro abra sin descanso su espíritu a la comprensión total del niño, que el maestro se de cuenta que tiene -- que aprender más del niño que el niño de él; ser capaz de instaurar nuevas -- relaciones entre maestro y alumno.

En lugar de ser un predicador o un censor, el maestro tiene que saber -- promover su papel eminentemente auxiliar, su papel de catalizador y armonizador, de ayudante que colabora con el niño a sortear los obstáculos y conservar el entusiasmo y la iniciativa; tiene que saber preparar un medio rico y favorable los alimentos que se ajusten mejor a las apetencias de los alumnos; tiene que rebajar las barreras que se deben saltar y graduar los escalones -- que se deben subir facilitando recursos y suprimiendo obstáculos de tal manera que el niño pueda llegar sin crisis a sus cimas por medio de una sucesión de éxitos y una sistematización de los recursos.

La preocupación educativa dominante no será la manera de enseñar ni el contenido de los libros ni la técnica formal del aprendizaje, sino la creación de un ambiente que haga posible el proceso de aprendizaje; la preparación de locales adaptados al nuevo trabajo, la organización metódica de los talleres de trabajo, la fabricación de los instrumentos indispensables necesarios, el estudio de las condiciones de cooperación educativa y la puesta -- en marcha de todo el mecanismo así montado.

El nuevo papel del maestro consiste, en palabras de Freinet:

"...perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con sus alumnos, la organización material y la vida comunitaria de su escuela; permitir a cada uno que se entregue al -- trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia, sin riña ni -- gruñidos inútiles, a los pequeños trabajadores en dificultades; -- asegurar, en definitiva dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo. El maestro tiene que dedicarse menos a -- enseñar y mas a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño, sino a reforzarlo, darle alimento y medios de realización." (34)

El papel del maestro, como se ve, es un papel esencialmente antiautoritario; su esfuerzo debe tender a sustraer al niño del dogmatismo y de los autoritarismos disciplinarios e intelectuales, a dar al niño conciencia de su fuerza y a convertirlo en actor de su propio porvenir en el seno de la gran acción colectiva.

b).- La crítica antiautoritaria

El mérito incontrastable de la perspectiva antiautoritaria es el haber puesto en primer plano los valores del grupo y de las relaciones interpersonales, enfatizando los valores de la comunicación y de la relación como componentes de la actividad pedagógica.

Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) merece ser conocido por su trabajo incansable en pro de una revolución educacional de la pedagogía española para él,

"... el objeto primario de la educación es el de dar a cada ser humano, sean las que sean las circunstancias en las que al azar le hace nacer, la posibilidad de llegar a ser, mediante un desarrollo completo, miembro activo y responsable de una nueva sociedad igualitaria basada en la libertad y la justicia..." (35)

Ferrer busca proporcionar una formación integral a sus alumnos para, -- por medio de ella, ayudarlos a lograr su emancipación; intentando no disociar el trabajo manual del intelectual y sin separar la razón del sentimiento, la vida intelectual de la afectiva como lo pone de manifiesto al decir:

"... trataremos que las representaciones intelectuales que al educando le sugiera la ciencia, las convierta en jugo del sentimiento, intensamente las ame. Porque el sentimiento, cuando es fuerte, penetra y se difunde por lo más hondo del organismo del hombre, perfilando y coloreando el carácter de la persona."(36)

Cualquier clase de enseñanza separa la cabeza del corazón, afirmaba -- A. S. Neill (1883-1973) Creador de la gran experiencia educativa de Summer-

(35) T. Tomasi. Ideología Libertaria y Educación. (Campo Abierto. Madrid. -- 1978) p 175.

(36) F. Ferrer. La Escuela Moderna. p 87.

hill, donde trata de permitir que la naturaleza propia del niño aflore sin presiones, en una atmósfera plena de libertad y de amor pues son estos factores los únicos capaces de librar al niño de la deformación emocional que le causan las censuras y excesivas prohibiciones que recibe de sus padres y que lo convierten en un ser alimentado por el odio contra la sociedad. Summerhill está en contra de la familia, escuela, religión y el ejercito y a favor de la libertad, el amor, la igualdad y la vida.

Considera que los niños, ansiosos de felicidad, cariño, libertad, juegos e intereses específicos se ven enfrentados a aburridas clases de historia, matemáticas, geografía, etc. con sus despechos, celos y castigos.

El conocimiento por sí solo no ayuda, a menos que el estudiante esté emocionalmente dispuesto a aceptar los conocimientos y tenga la capacidad interior para seguir el camino que le señalan los nuevos conocimientos.

Según Neill, el niño necesita un ambiente libre y sin modelos donde pueda desarrollar libremente su inteligencia y su emotividad.

"La felicidad y el bienestar de los niños depende del amor y la aprobación de los demás. Debemos estar de lado del niño. Estar de lado del niño es darle amor; no amor posesivo, ni amor sentimental, sino comportarse con él de tal manera que sienta que se le ama y se le aprueba." (37)

Uno de los principios básicos de Neill es la creencia de que ni el odio ni el castigo curan, la creencia de que sólo el amor es capaz de curar y sólo la libertad hace posible la felicidad.

Uno de los libros de Neill titulado "Corazones, no cabezas" sintetiza las afirmaciones de capital importancia que concede a las emociones, sin que se pretenda educar las emociones, sino crear un ambiente propicio al desarrollo y manifestación de las mismas. La única educación positiva es la que deja las emociones en libertad y el mejor camino es suprimiendo el miedo; el miedo debe ser erradicado de la educación evitando que el niño se sienta culpable suprimiendo, consecuentemente todo tipo de castigos.

En Summerhill se opone, con toda razón el empleo del temor como recurso pedagógico. Empero Neill admite que la búsqueda de aprobación es un fuerte impulso humano y, en la preocupación por no contar con ella hay, por supues-

to, un elemento de temor.

Según Eda Leshan, la obra mayor de Neill es el haber preocupado a pa---dres y maestros más profundamente a mirar con mayor cuidado y sensibilidad - en la búsqueda de mejores formas de educar a la humanidad.

La relación adulto-niño debe estar impregnada de cariño. No de un cari---ño vago o mojigato sino de un cariño que implique y demuestre a la vez la -- aprobación, el reconocimiento, la amabilidad y la simpatía que el adulto ---siente por el niño.

c).- La educación socio-política

Contrariamente a las opiniones de Neill, y también dentro de la escuela nueva, aparece la pedagogía socialista de Anton Makarenko quien no acepta -- una educación fundada en los deseos espontáneos y fantasiosos del niño consi---derados como necesidades de éste, opina que las necesidades rectoras de la * educación son las de la colectividad, las de la sociedad, del país:

"La necesidad es para nosotros hermana del deber, de la obliga---ción de las capacidades, es la manifestación del interés no de un consumidor de bienes sociales, sino un miembro activo de la socie---dad soviética, de un creador de esos bienes." (38)

Makarenko se manifiesta a si mismo, a través de sus escritos, con una - personalidad fría, casi insensible, adusto, cerebral, considera que, tanto - padres como maestros, deben actuar sin manifestar sus sentimientos, modulan---do la voz para dar un tono adecuado a todo lo que se dice, con una cuidadosa utilización de gestos y mímica procurando poner 'cara de desfile'

Esta actitud la transmitió a sus alumnos quienes, a pesar de la falta de todo contacto afectivo y de ternura 'lo amaban como un padre' según lo expre---sado por él mismo. De cualquier manera, ejercía mucha atracción sobre los mu---chachos pues a pesar de su frialdad, se preocupaba por ellos, los comprendía y ayudaba con una gran finura psicológica que le permitía conocerlos a fondo

La pedagogía propuesta por Makarenko alcanzó los resultados esperados - y necesarios a la naciente organización social rusa aplicados principalmente

(38) Jesús Palacios. Op. cit. p 362.

a jóvenes delincuentes que constituían una problemática social muy fuerte del país.

En América Latina, con otras condiciones socio-políticas y, naturalmente, con otras metas educacionales, nace la pedagogía liberadora de Paulo --- Freire que tuvo por esenario a Brasil y Chile y la cual no ha dejado de progresar aún.

Para Freire educar no es transmitir conocimientos y hechos estáticos, si no crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modifi-
ficarlo.

Considera la toma de conciencia como una concientización más que como -- una aprehensión de la realidad, la cual se logra gracias a las relaciones -- que el hombre es capaz de sostener con la realidad; estas relaciones se ca-- caracterizan por la pluralidad, la criticidad, el carácter consecuente y la -- temporalidad. Además de está relación, el hombre se relaciona con los otros hombres, de esta manera Freire opone a la práctica extensiva, la educación -- a través de la comunicación. Este tipo de educación llamada también educación problematizadora, niega la dicotomía entre educando y educador y se caracte-- riza por considerar el diálogo como fundamental en el acto cognoscente ya -- que gracias a él se desmitifica la realidad, se critica y despierta la crea-- tividad, estimula la reflexión y lucha por la solidaridad.

Freire entiende el diálogo como una relación horizontal de A con B que nace de una matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor,** de la -- humildad, de la esperanza y de la fe en los demás hombres. Por eso, sólo el diálogo comunica al crear una relación de simpatía entre ambos, indispensa-- ble en la educación.

En nuestro país, la época donde se distinguieron más pedagogos, quiza -- por la necesidad de una pronta reforma educativa, fue con el surgimiento de la educación socialista, con el gran maestro Rafael Ramírez al lado de Moi-- sés Sáenz, primero, y de Narciso Bassols después, quienes recibieron la in--

** El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Donde quiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este com-- promiso, por su caracter amoroso, es dialógico. P. Freire. Pedagogía de -- los Oprimidos. p 105.

fluencia de personajes como Justo Sierra, Felix F. Palavivini y J. Vasconcelos y trataron de llevar la educación a todo el pueblo, capacitando no sólo a niños y jóvenes sino también a los adultos para desempeñarse adecuadamente en las labores que el país necesitaba para su desarrollo.

Crearon escuelas técnicas y, sobre todo, impulsaron la educación rural transmitiendo a todos los maestros un sentido de responsabilidad manifiesto - en su altruismo y entrega; la Maestra Angela Lozano nos habla del sentir de muchos de aquellos maestros con respecto a la relación que cada uno debe establecer con sus alumnos, en su discurso titulado "La personalidad del niño debe ser respetada por los maestros" dedicado a los primeros ex-alumnos de la Escuela Regional Campesina de El Mexe, Hgo. compilado en la Antología "La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano". (Ver anexo No. 3)

Para Enrique Rebsamen, gran pedagogo mexicano:

"El factor más importante en la enseñanza es siempre la personalidad del maestro; su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma en su profesión, el cariño que le -- inspiran los niños y el entusiasmo que siente por su alto y noble ministerio." (39)

(39) E. Rebsamen. El factor individual del método didáctico. p 211.

A.- Los que obstaculizan la unión afectiva

Es común la opinión: si el maestro crea una atmósfera exenta de tensiones emotivas, los resultados serán óptimos. Responsabilizando sólo al maestro del establecimiento del vínculo emotivo; sin embargo, existen características o situaciones propias del alumno que entorpecen la buena disposición del pedagogo quien muchas de las veces se encuentra con desconfianza, miedo o mala voluntad del cual no es responsable pues los vínculos emocionales que el niño establece con sus maestros no siempre se relacionan con su función docente o disciplinaria, sino con un determinado estado mental que su persona suscita en el niño, el cual puede estar asociado de diversas maneras a los sentimientos que originariamente éste experimentó hacia sus padres en el contexto de la familia.

Los maestros no siempre heredan, de la relación padres-hijos, los sentimientos positivos que necesita para que la educación del niño pueda lograrse armónica y fructíferamente. El niño puede transferir odio, desconfianza, necesidades de venganza. "Cuanto más reprimidos están los sentimientos negativos que experimente hacia sus padres, más peligro corre de confundir padres con pedagogos." (41)

Cuando el niño sostiene malas relaciones afectivas con el padre, y el maestro muestra similitud con éste en gestos, actitudes o exigencias, el alumno sentirá por el maestro la misma aversión que por su progenitor. Si una niña está presionada por una madre absorbente y encuentra a una maestra con algo en común con la figura materna, se sentirá con los mismos deseos de alejarse de ambas.

Aunque el drama familiar vivido por el niño lo define, G. Richardson -- desde una postura psicoanalítica al analizar la transferencia de sentimientos que se realiza en el alumno, ha encontrado también influencia en la actitud del docente hacia los educandos.

Una transferencia positiva será aquella en la cual un niño, que confía en sus padres se entrega al medio escolar confiriendo a sus maestros el afecto que siente hacia ellos, haciendo gustosamente lo que se le proponga, pida o imponga, siempre que esto responda a una necesidad o a una posibilidad; --

(41) G. Richardson. Psicoanálisis y Educación. p 133.

aceptará también las renunciaciones siempre por amor.

No es poco frecuente que en las niñas se sientan atraídas hacia determinada maestra, una especie de deslumbramiento; esto supone un intenso deseo de atraer sus miradas, su atención y un gran interés por sus ropas, su vida privada o sus puntos de vista; estas pasiones no duran mucho ya que en un momento dado, la maestra se ve obligada a formular una exigencia poco agradable o un reproche a su admiradora provocando su caída del pedestal en que se le había colocado con una violencia proporcional a la altura conferida pues habrá demostrado que en vez de ser quien esperaba la niña, no es sino una maestra común.

Se concibe fácilmente que un niño en plena rebelión contra su padre, - tenga la tendencia a rebelarse contra su sustituto, por poco que la naturaleza o el comportamiento de éste favorezca la transferencia. Pero, dicha naturaleza y dicho comportamiento no siempre favorecen esta confusión: hay -- maestros en los que el chico rebelado encuentra finalmente un padre mejor - y chicas incomprendidas que descubren por fin en su maestra la madre ideal con que soñaban. Esta situación puede crear en el niño conflicto de conciencia al reprocharse a sí mismo querer más a su maestra que a su madre o a su maestro que a su padre.

En otro extremo se hallan los niños que no pueden entablar relaciones satisfactorias con sus maestros o con un maestro determinado lo cual constituye una fuente de grandes angustias en él. Una actitud reprobatoria del maestro puede sacudirlos profundamente y manifestarse como un rechazo constante reflejado en las continuas quejas del escolar.

Algunos muchachos nunca hablan en clase por miedo a equivocarse, a expresarse, por inseguridad de haber comprendido. Este miedo puede deberse a la timidez, al hábito de no hablar o sentirse rechazado. La inhibición se debe a inseguridad, a desconfianza de las propias capacidades o a una educación restrictiva y autoritaria que ha favorecido una destacada tendencia hacia la dependencia y el conformismo. Habitados en casa a obedecer a los padres, cuando van a la escuela los muchachos manifiestan hacia el maestro la misma sujeción.

Por otro lado, desde su nacimiento, algunos niños son más exitables -- que otros, circunstancias desgraciadas, inevitables (accidentes, hospitalizaciones, etc.) pueden acrecentar esta sensibilidad convirtiendo al niño en

un ser hiperemotivo, quien al nivel escolar, pierde totalmente los estribos al pasar frente al grupo e inclusive, con sólo cuestionarle, el hecho de en contrarse bajo la mirada del maestro, le paraliza o exita a tal grado que - impide toda relación con él, proyectándose en forma de continuos fracasos - escolares y perturbaciones orgánicas.

"A menudo, son los maestros quienes tienen dificultades para relacionarse con los adultos y entonces buscan un sustituto menos --- frustrante en los niños. Alterados psíquicamente y con dificultades en el plano afectivo, social y de trabajo, se entregan a una tarea con los niños y con los muchachos considerándola más independiente permitiéndole ejercer un papel más hegemónico. Estos maestros, muchos angustiados, obligadamente inducen reacciones emotivas en los escolares. Los propios problemas no resueltos - relaciones de envidia y de celos entre colegas, frustraciones y motivaciones y la estructura burocrática de la escuela - se proyectan frecuentemente en la relación educativa." (42)

La observación de las relaciones del niño con los adultos, tal como -- las vemos manifestarse en la escuela, puede indicarnos si el niño siente -- que se puede creer en los adultos porque "todo lo que un niño hace es una respuesta a algo, ya sea a sentimientos propios o a situaciones y personas exteriores a él. Responde con la totalidad de su persona, con el sentimiento, el pensamiento y la actividad física." (43)

Las actividades mentales del maestro se comunican a los alumnos por medio de gestos o actitudes. Las imágenes que posee el maestro tienen un gran poder de transferencia en el ánimo del niño y, cuando se aplican constantemente, por semanas o meses, llegan a convertirse en la autoimagen del niño.

Nada se comunica en una clase como la emotividad, el entusiasmo, la -- alegría y la antipatía. La situación de antipatía-simpatía se percibe inmediatamente en el niño.

Las expectativas que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente -- por el hecho de existir.

Aquel maestro que considera, antes de intentarlo, muy difícil aceptar la conducta de un alumno por su apariencia o referencias que ha recibido --

(42) Piero Di Giorgi. Loc. cit.

(43) Dorothy Cohen. Guía para observar la conducta del escolar. p 24.

acerca de él, mostrará inconscientemente el gran esfuerzo o la dificultad -- que siente al intentarlo lo cual, al ser percibido por el alumno hará que -- adopte una actitud similar a la del preceptor y así, ambos influyen para que no se establezca el lazo afectivo.

Es necesario sensibilizar a los profesores en torno a los prejuicios y estereotipos que sustentan, y estimularlos a examinar seriamente su conducta en clase. Después de todo son las expectativas del profesor sobre el alumno y el círculo vicioso que crean los que determinan en buena medida la autoimagen del niño y, en última instancia, el éxito o el fracaso académico.

Dicho círculo vicioso funciona más o menos así; el profesor se forma de terminadas expectativas sobre el estudiante acerca de cómo es; grosero, problemático, y seguidamente lo trata de acuerdo con dichas expectativas, lo minusvalora o propende a censurarlo por cualquier falta. Entonces, el niño empieza a comportarse en forma coherente al trato que recibe; es agresivo, violento. Se cierra así el círculo y el profesor comprueba lo que esperaba.

Desgraciadamente a menudo, los maestros están habituados a juzgar antes de comprender.

Claparede había advertido ya que la antipatía hacia cierta materia puede derivar de la antipatía sentida hacia el maestro o del mismo desagrado -- que el preceptor manifiesta ante la exposición.

Los factores psicológicos que interactúan en toda comunidad y grupo de la vida social, intervienen también en la clase. Así pues, la fisonomía de la clase depende de muchos factores, entre ellos, la personalidad del maestro asume un relieve notable. Con él pueden establecerse relaciones de antipatía, de estimación, de odio, de amor, vínculos filiales, eróticos, de idolatría.

El profesor impersonal no expresa su interés o, si lo declara, es únicamente por lo que hace el alumno cuando no concierne al trabajo de la escuela. Separa el trabajo de la amistad con los alumnos y llega hasta evitar el contacto amistoso de los alumnos dentro de su clase.

El toque impersonal del maestro da al alumno poca seguridad en que sus esfuerzos tendrán consecuencias placenteras. Aunque el profesor puede con toda conciencia repartir alabanzas cuando el caso lo amerita, la atmósfera impersonal puede degenerar rápidamente en algo brusco y crítico para el alumno que no tiene talento e interés.

Los escolares se rebelan ante el autoritarismo y rechazan al educador - que no sabe controlar sus propias reacciones emotivas o actúa movido por el rencor. Un maestro dominado por la ansiedad, el temor, la frustración, la ira, no puede impartir una buena enseñanza. Paralelamente un alumno lleno de conflictos emocionales no puede dar buen rendimiento. Como en el caso de un alumno lleno de tensiones internas propagadas por la tendencia del maestro a dirigir hasta en detalles el comportamiento de sus alumnos de acuerdo a sus propias ideas inclinándolos hacia la resistencia.

Tanto el dirigismo como las restricciones exageradas tales como la sobreprotección o las gratificaciones excesivas tienen un efecto bastante negativo en los alumnos. Un desarrollo afectivo normal presupone un ambiente familiar normal. Todo trastorno, emocional o físico produce inseguridad.

El uso de reforzadores considerado por el conductismo ya sea para reforzar una conducta deseada o extinguir una no deseada debe hacerse muy cuidadosamente pues los creadores de esta conducta reducen los afectos a un nivel de actuación instintiva y se ha podido descubrir en la actualidad que suelen ser negativos al llegar al hartazgo en el caso de los reforzadores positivos o en el caso de los negativos, cuando el castigo se anhela como premio en los niños deseosos de atención o bien sólo inhibe la conducta indeseada en vez de suprimirla por el temor que impone no la acción sino quien la realiza o la causa de dicha conducta.

Los falsos moralismos, las mentiras, los subterfugios traicionan la confianza ilimitada de los muchachos y son terriblemente dañinos porque hieren profundamente el ánimo del niño, tan propenso a idealizar durante la etapa que concurre a la escuela primaria.

Esta etapa en la vida del niño, conocida por los psicoanalistas como de latencia es el breve período durante el cual, el maestro debe tratar de subsanar los posibles defectos de la educación instintiva antes que la nueva ola de instinto sexual de la adolescencia, influya fuertemente en su educabilidad.

Mantener al educando libre del mayor número de tensiones causantes de ineficacia e infelicidad, es uno de los propósitos de los educadores por la interferencia que éstas causan al aprendizaje y lo innecesario de su existencia pero, más importante que desterrarlos, lo es el enseñar al niño a encauzarlos de una manera positiva.

B.- Los que facilitan el lazo afectivo

Además de las situaciones que obstaculizan e impiden la creación de una buena relación afectiva entre maestro y alumno, existen aquellas que pueden contrarrestar las anteriores o prevenirlas.

La moldeabilidad propia del niño lo convierte en sujeto fácil de conducir al establecimiento de relaciones afectivas deseables cuando el maestro - consciente y verdaderamente, desea establecerlas; las acciones tendientes a solucionar los problemas de la relación emotiva han de ser planeadas y conducidas bajo la dirección del maestro, como los demás aspectos de la educación, la canalización afectiva es responsabilidad del docente en primer plano.

El profesor puede acrecentar sus posibilidades pedagógicas dejando de tratar al niño como si fuera un enemigo pleno y unánime, adquiriendo con esto una gran influencia en cualquier sentido ya que el niño, durante el período de su acceso a la escuela primaria pierde la homogeneidad característica de la primera infancia dividiéndose interiormente.

"Por más que ocasionalmente su yo todavía suele perseguir los antiguos objetivos, el superyó sucesor de los padres se ubica siempre al lado de los educadores.

Si el maestro logra convertirse en el superyó común, el ideal de todos, la sumisión impuesta se trocará en espontáneo sometimiento, y los niños de su grupo se aliarán entre sí para formar un conjunto apretado y homogéneo entregado a su conducción." (44)

Esto sería convertirse en un ser ideal y, por tanto quimérico, ilusorio y el maestro es real, humano, con debilidades y problemas individuales que influyen grandemente en su conducta, aún así, hay acciones susceptibles de realizar que convierten al educador en un modelo muy cercano al ideal.

En clase se pueden utilizar muchos refuerzos pero, según dice Paul Fortín, una sonrisa y un elogio sincero suelen ser los más eficaces y valiosos.

El maestro considerado 'afectuoso' es el más aceptado por los alumnos, da calor a la clase y a sus relaciones con una expresión continua de su propio entusiasmo y afecto por los alumnos. Da ayuda y estímulo. El refuerzo es sin compromisos; el profesor aprueba al alumno como persona, lo persuade de que puede alcanzar su meta y lo ayuda a vencer obstáculos. La crítica o el -

(44) Anna Freud. Introducción al Psicoanálisis. pp 77-78.

rechazo a una proposición hecha por un alumno la presenta de tal modo que el alumno no se siente culpable o inferior. Acepta los sentimientos de los alumnos.

Quien desee despertar en sus alumnos afectos positivos deberá ser un maestro inspirador de confianza incondicional, de manera que el alumno perciba una atmósfera de seguridad, se sienta aceptado, porque si no se siente valorado, juzgado, será más libre de actuar.

Es muy importante evitar las expectativas acerca de los niños, sobre todo las de tipo negativo concediendo a cada niño un punto de partida nuevo, limpio, sin prestar atención, ni mirar siquiera sus antecedentes de conducta personal o rendimiento académico.

✦ Bárbara Hanke, opina en su libro El Niño Agresivo y Desatento que los maestros deberían reducir su comportamiento directivo a un nivel medio, exigido por las condiciones institucionales, y demostrar la mayor estimación y calor emotivo posibles.

Los alumnos quieren como sus maestros a personas maduras que los guíen, los alienten, los enseñen, los amen y los apoyen pero que de ninguna manera se comporten como sus iguales.

Existen algunos comportamientos o actitudes del maestro que influyen directamente en su relación afectiva con los alumnos como:

- 1.- Cultivar una actitud de justicia y trato igualitario para con sus alumnos con relación a la atención y consideración independientemente de las condiciones sociales y económicas de los mismos. Sin embargo, el profesor no debe dispensar el mismo trato a todos por igual. Para ser verdaderamente equitativo, debe tratarlos conforme a sus diferencias individuales, tomando en consideración la inteligencia, la timidez, el temperamento, la formación, las aspiraciones, etc., Nada desalienta más a los alumnos que la comprobación de que el profesor tiene preferencias por uno o otro compañero.
- 2.- Abstenerse de asumir actitudes racistas. El maestro debe aceptar a sus alumnos con sus deficiencias o características aunque éstas no sean de su agrado personal.
- 3.- Amonestar de manera franca y leal, sin invocar nunca razones de defectos físicos, deficiencias de inteligencia. La amonestación debe reflejar lo que depende de la propia acción del alumno, los rasgos biofísicos que posee cada persona merecen el respeto y aceptación de todos; la burla o

el menosprecio por características que no se pueden evitar o cambiar lesionan profundamente la autoestima y las relaciones interpersonales. Las llamadas de atención, reprimendas o castigos son actitudes tendientes a reformar patrones de conducta, situaciones modificables a voluntad, si se utilizan en otras circunstancias son altamente nocivas.

- 4.- Reservar para sí las confidencias hechas por los alumnos o aspectos de su vida privada, revelarlos a la clase hará que el niño se sienta traicionado en lo más íntimo de su ser y por tanto pierde la confianza en los seres que le rodean.

En ocasiones el maestro representa para el alumno la imagen de toda la humanidad, perder la fe en su preceptor cuando éste es tenido en alta estima se equipara a perder la fe en todo ser humano.

- 5.- Aceptar los errores de los alumnos y analizarlos para corregirlos convenientemente evitando la ironía y la ridiculización. El ser humano no es perfecto y menos aún cuando no se ha completado su desarrollo, pero en todo momento de su vida es perfectible, al maestro corresponde desarrollar dicha capacidad en sus alumnos no frustrarla con burlas y menosprecios.
- 6.- Evitar en el salón de clase, la creación de un ambiente de temor tan inapropiado para la realización del aprendizaje. El maestro no debe ser temido por sus alumnos porque estos rehuirán, gracias al miedo que les provoca, toda relación, acción o simplemente conocimiento que de él provenga.
- 7.- Tener confianza en los recursos de cada alumno. Esto constituye la mejor de las expectativas que un maestro puede formarse de sus alumnos. Dicha confianza se transferirá a los niños logrando una seguridad capaz de transformarse en éxitos pedagógicos.
- 8.- Hacer constante referencia a la realidad ayudará a que el alumno pueda constatar con mayor facilidad la sinceridad del maestro y sus acciones.
- 9.- Ser auténtico, esto es, ir al encuentro del alumno de manera directa y personal, sin negarse a sí mismo. Darse a conocer ante ellos como el ser humano que es, con aspiraciones, problemas, alegrías y sufrimientos, aceptando ante sus alumnos sus debilidades, defectos y carencias y demostrando su valentía y amor a la vida de tal manera que los alumnos lo humanicen y acepten sin riesgo de caer en una decepción.
- 10.- Ser empático. Tener la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, con una percepción sensible de la manera como se presentan los procesos en el alumno. Ser capaz de 'ponerse en su lugar', --

imaginarse él mismo bajo las mismas circunstancias que el niño a fin de comprender mejor y aceptar o corregir sus reacciones.

11.- Ser real en sus manifestaciones relacionales con sus alumnos, capaz de entusiasmarse, aburrirse; ser sensible o simpático con los estudiantes, apreciándoles y aceptándolos como son, sin fingimientos inútiles, las emociones falsas son más fáciles de percibir y provocan reacciones más desagradables que las emociones negativas.

Es necesario, en suma, que el maestro se ame y se respete a sí mismo al mismo tiempo que ama y respeta a sus alumnos y a su profesión para que rompa todas las barreras que interfieren su labor pedagógica.

IV. LA RELACION AFECTIVA MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Desde la antigüedad, el hombre se percató de los aprendizajes que día tras día, gracias a las actividades realizadas, obtenía y el deseo de preservarlos lo condujo a crear la educación, primero con el solo interés de perpetuarlos, posteriormente con la finalidad de lograr acrecentarlos entre todos sus congéneres, contemporáneos o posteriores.

Aunque el aprendizaje es individual y en él determina principalmente el deseo interno, el interés de la persona por lograrlo, existen agentes capaces de despertar dicho interés y acrecentarlo si ya existe o en su defecto, disminuirlo y quizá, hasta llegar a extinguirlo.

Al aumentar el caudal de aprendizajes se hizo necesario responsabilizar individuos capaces de agilizar el aprendizaje en las nuevas generaciones.

Esta responsabilidad recayó, por derecho natural en los padres por ser quienes, primeramente y por mayor tiempo, estaban al lado de los jóvenes, - después se sintió la necesidad de prolongar esta labor por quienes poseyeran más aprendizajes que la mayoría de los progenitores. Esta situación originó la formación de preceptores, pedagogos destinados a incrementar al máximo su acervo cultural a fin de transmitirlo lo más ampliamente posible - llegando hasta institucionalizar su labor como se encuentra en la actualidad.

El deseo de aprehender más conceptos, llevó al hombre a investigar acerca de su propia naturaleza y la de su mundo circundante, mediante la observación y la reflexión se llegó a la formación de varias teorías y el surgimiento de la religión y la filosofía. Ante la aparición de fenómenos fuera de la comprensión del hombre, nacen las religiones, la creencia en la existencia de "algo" superior al ser humano capaz de crear y sostener tales misterios; en aquellos aspectos comprensibles para la naturaleza humana surgen las teorías filosóficas, las cuales conjeturizan y determinan conceptos

según su propia capacidad y experiencia.

El primer filósofo que reconoce en el hombre su sensibilidad emotiva -- fue Empédocles quién, además de aceptar elementos físicos de la materia, los encuentra mezclados con emociones. Pero es Sócrates, el padre de la Filosofía Clásica el primero en percatarse de la importancia que, en el aprendizaje, tiene el amor y sentirse amado entre quienes conllevan el proceso educativo. El amor y la admiración que siente hacia el ser humano lo lleva a descubrir que este sentimiento es capaz de acrecentar al máximo el deseo interno de aprender todo aquello que conoce el ser amado.

Para los demás filósofos de la antigüedad, su principal objetivo fue conocer, alcanzar la verdad plenamente antes que transmitir las grandes teorías que habían conformado. Ante la gran cantidad de conocimientos, surge, después de ellos, el deseo de aceptarlos y transmitirlos como un gran tesoro sólo a determinada clase y cantidad de personas, y es hasta la Edad Media en que -- otro de los grandes filósofos, San Agustín, trata de acrecentarlos y difundir los entre la humanidad. Esta labor lo lleva a afirmar el concepto de que tanto la enseñanza como el aprendizaje requieren de afectividad positiva entre sus agentes; las emociones y afectos negativos lesionan la educación impi---diendo su buena marcha.

Han sido infinidad los filósofos dedicados a la educación, a impartirla e idear día a día, mejores técnicas para difundir el acervo cultural acumulado hasta su época y no pocos aquellos quienes han tomado muy en cuenta la necesidad de establecer un lazo de afectos positivos entre educando y educador. Para algunos, como Victorino De Feltre, más que crear técnicas de la educa--ción, fue crear un lugar educativo donde se alcanzaran los más óptimos resultados, de ahí la creación de su "Mansión Alegre", centro educativo donde la aceptación, el amor y la amistad, lograron crear un interés muy grande por - estudiar. O como Juan Jacobo Rousseau para quien la educación tenía como fin liberar al hombre, liberarlo de las cadenas sociales e intelectuales en que se había transformada la vida social, y encuentra que, sólo amando se concede libertad. "Libertad es amor". Claro está que no todos dan tal primacía a los sentimientos durante el proceso educativo aunque no por eso lo ignoran,-- como se aprecia en Gabelli conocido como el positivista del antisentimenta--lismo y para quien el conocimiento debe llegar por la cabeza, no por el corazón, prima en sus teorías el intelectualismo mas no por eso ignora o descono--ce la capacidad emotiva del ser humano sino al contrario, reconoce la gran -

influencia que los afectos pueden tener sobre la objetividad de los hechos - por conocerse.

Aunque parezcan ignorar la afectividad en la educación por no mencionar la explícitamente en sus tratados, todo aquellos filósofos que como Spinoza, Sheller o Herder se manifestaron en contra de los castigos corporales y la violencia dentro de la educación y la vida del ser humano, estuvieron conscientes de las lesiones que estas actitudes provocan en la sensibilidad del individuo y los efectos negativos que presentan en su educabilidad.

Al crecer el campo filosófico y separarse en ramas científicas y prácticas, la educación queda en manos de la pedagogía, ciencia formada exclusivamente con este propósito y de la psicología educativa auxiliar efficacísimo de la pedagogía pues permite un conocimiento más preciso de la psique humana, campo específico donde nace y florece el conocimiento.

Las diferentes teorías psicológicas creadas para explicar el funcionamiento de las acciones intelectuales y de la conducta humana como reflejo de las primeras, han determinado en gran medida el comportamiento de los pedagogos.

Con el surgimiento de las teorías conductistas de estímulo y respuesta, se confiere al ser humano una equiparación con los demás animales, con una determinación meramente instintiva en sus procesos psicológicos; ideando, como mejores recursos pedagógicos, el uso de reforzadores primarios o secundarios según su aplicación y positivos o negativos según su propósito.

El uso de dichos reforzadores de la conducta sin tomar en cuenta la actitud del reforzador o el ánimo del reforzado y su aplicación indistinta a todos los niños, ha producido, en muchos de los casos de su aplicación, resultados no previstos con efectos negativos que si bien no siempre se reflejan en la actitud planeada, se presentan en otros aspectos de la personalidad, sobre todo en las relacionales.

Considerar a la persona como una máquina perfecta, automática e insensible y, como se pronuncia Tosquelles duramente al respecto

"Obligando a los niños a estudiar mecánicamente, sin cultivar las funciones superiores de síntesis y de decisión, ignorando la relación existente entre la efectividad y la acción, la escuela practica diariamente auténticas lobotomías pedagógicas." (45)

(45) Jesús Palacios. Op. cit. pp 599-600.

El sentirse amado, aceptado y respetado es una necesidad muy importante en el ser humano pues su maduración implica la satisfacción de sí mismo, la imagen que se refleja en los semejantes de la propia persona es la capaz de estimular o frustrar el interés por la convivencia misma.

Los psicoanalistas, al profundizar sus estudios hasta el subconsciente de las personas, determinaron la gran importancia de las emociones y los sentimientos del individuo desde su nacimiento, cómo es posible que afectos surgidos ante sus padres, sus primeros modelos, y además personas de su familia, se transfieran y repercutan con los demás seres que se relacionen.

No es lícito que la escuela olvide lo que comunmente se engloba dentro del término personalidad y se dedique sólo a lo que suele llamar inteligencia. La educación, en nuestros días está llamada a reforzar la integración de todos los aspectos de la personalidad aunque esta integración sean según Wallon, lo más frágil de las funciones psíquicas.

El niño, según se ha determinado aún más desde los estudios que de la personalidad hizo Jean Piaget, tiene características propias, específicas e interrelacionadas; no es un cúmulo de parcelas, es un todo integrado y en constante camino a una equilibración superior.

La enseñanza tradicionalista durante muchísimos años imperó en la educación familiar como institucionalizada, en ella, la figura más importante era el maestro, imperaba la ley del "Magister dixit" lo cual equivale a la incuestionable aceptación de las disposiciones y conceptos vertidos por el maestro.

El alumno debía acatar sin discusiones todas las órdenes del preceptor, más aún, los castigos que 'por su bien' éste dispusiera aplicarle. Pedagogos como Chateau, Alaint y el propio Comenio consideraban como la única manera para que el alumno aprendiera, era la sumisión absoluta a el maestro.

Gracias a los estudios de la personalidad del niño hechos por Piaget y Wallon y las experiencias de Freinet, Neill y otros surge una renovación de las teorías educativas de la Escuela Nueva o Escuela Activa, donde se respeta la personalidad del niño otorgándole el derecho a decidir, opinar y, sobre todo a actuar sobre su entorno a fin de elaborar sus propios aprendizajes.

Todas las teorías que surgen dentro de esta corriente rechazan los castigos, el autoritarismo y el dogmatismo usado tradicionalmente, pretenden transformar la educación en un medio de superación individual, una ayuda en

la formación de seres maduros, capaces de convivir en un ambiente social cá-
lido, agradable, transformable en un constante avance dentro de la supera-
ción científica y tecnológica.

→ "La escuela tiene que buscar el desarrollo de las distintas posi-
bilidades del niño, pero tiene que preocuparse también de su inte-
gración: su propósito no debe ser preparar niños-cerebro, niños-
corazón, niños-relación, niños-actividad, porque el niño es al --
mismo tiempo inteligencia, afectividad, socialización y praxis --
permanente. No debe esperarse que la integración llegue por si so-
la, como consecuencia de las sumas parciales, sino que debe ser -
buscada en si y por sí. (46)

Pedir 'corazones, no cabezas', en las escuelas a tal grado de tratar de
eliminar a padres y maestros dentro del desarrollo del niño a fin de otorgar
le libertad y amor, es caer en un extremado error como en la educación pura-
mente intelectual.

→ De acuerdo con lo dicho por Piero Di Giorgi, el hombre tiene necesidad
de sentirse en un clima afectivo asegurador, protector, que inspire confian-
za y sentido de identidad.

Necesita pues sentirse amado, acompañado, rodeado de gente que lo prote-
ge y conduce en su desarrollo con mano firme, pero suave, ser aceptado, li-
bre de temores.

El fracaso de Summerhill estriba en su exageración, Neill se percató de
la importancia del afecto pero se olvidó de la interacción de distintas gene-
raciones que provee al niño de modelos imprescindibles en todo aprendizaje,
dada la tendencia imitativa natural en el niño; al dejar libre su conducta -
instintiva, sin guías ni protectores estaba creando, sin deseárselo en sus ---
alumnos, la inseguridad e inadaptabilidad que deseaba impedirles.

En un caso parecido se sitúa Hernández Ruiz al expresar "El hombre auto-
ritario no es buen maestro; el sentimental es un iluso; sólo el realmente so-
cial es el mejor maestro", el niño es un ser social capaz y necesitado de es-
tablecer relaciones de convivencia con sus semejantes, mas en esas relacio-
nes siempre influirán sus emociones y sentimientos; si éstos están acordes -
con las de su comunidad, podrán tener éxito ideas pedagógicas como las de --
Antón Makarenko para quien los deseos y más aún, las necesidades de la comu-

nidad eran prioritarias pero, de no ser así, fracasarán como lo han hecho estas mismas teorías en sociedades diferentes donde cada individuo tiene sus propios intereses y prioridades.

Aunque para Makarenko principalmente estaban las necesidades sociales - y decía que en educación debían evitarse todas las manifestaciones afectivas siempre demostró un gran interés por cada uno de sus alumnos y daba un trato y un lugar especial para ellos según sus inclinaciones y habilidades.

Las teorías de educación de clases, como la conocida como socialista en México, buscadoras de igualdad social entre los individuos aceptaban que, durante la infancia no debe haber clases sociales como la afirma La Liga Internacional de Educación Nueva en su carta de derechos.

Cada método o teoría educativa creados y reconocidos por su efectividad, han sido aplicados dentro de un grupo o una comunidad específica ya que como afirma Eda J. Leshan, para que las teorías sobre la educación de los niños - puedan tener algún significado, deben ser aplicables al ambiente en que las criaturas se desenvuelven.

El ser humano tiene características comunes, aspectos que integran su - individualidad; físicos, psíquicos y sociales, pero estos aspectos no son -- iguales de uno a otro, lo cual determina su individualidad y subjetividad -- propias. En su educación, por tanto, es importante conocer y tomar en cuenta, tanto las características comunes como las individuales.

El maestro dentro de su labor pedagógica, debe saber crear el ambiente propicio y atractivo aún en las cuestiones más áridas para que, como expresa ba el maestro mexicano Enrique Rébsamen, cause indeleble impresión en el corazón y la inteligencia del niño con una verdadera individualidad pedagógica

De igual manera que debe conocer los contenidos científicos determina-- dos por el burocratismo educativo y las capacidades e intereses de sus alumnos, debe saber interpretar y utilizar los contactos especiales que todo niño realiza con su maestro por creerse un ser especial:

"Está el momento en que el niño se aferra y no oprime la mano, o se precipita por la puerta de entrada y se avalanza violentamente sobre nosotros a modo de saludo maternal; está el instante silencioso de la confianza, cuando un niño trae un gusano para que - lo examinemos, o levanta la nariz sucia para que se la limpiemos; está la llamada imperiosa de demanda de atención, de una caricia o de una sonrisa compartida. Cada día ofrece nuevos tipos de re-

lación con los individuos que integran la clase." (47)

Pero es necesario ser cuidadosos porque:

"... una manifestación exagerada de amor puede ser en parte, una sobrecompensación de sentimientos hostiles hacia los camaradas,-- y esto puede crear una relación de dependencia lamentable del que se hace amar para hacerse perdonar su hostilidad inconsciente." - (48)

La escuela es por igual para profesores y alumnos; ambos educan y son educados, interactúan e interinfluyen, por lo que se hace necesario organizar la vida de clase, dotarla de mediaciones, vivificarla como lo propone la escuela activa, donde sin autoritarismo, dirigismo ni sectariamente, se permita a ambos, maestros y niños ser auténticos individuos ayudándose en su desarrollo y superación hasta alcanzar la madurez tal y como Herbart la concibe: estando física, intelectual, emocional y experimentalmente en condiciones de aprender.

Para el maestro, participar en la educación del niño no debe ser el convertirse en rector de sus acciones sino en apoyo, ayuda, guía; John Holt afirma que podemos pensar en nosotros mismos:

"... no como maestros, sino como jardineros. Un jardinero no hace crecer flores, él trata de darles lo que cree que les ayudará a crecer, y ellas crecieran por sí mismas. La mente de un niño, al igual que una flor es una cosa viva. No podemos hacerla crecer metiéndole cosas, al igual que no podemos hacer que una flor crezca pegándole hojas y pétalos. Todo lo que podemos hacer es rodear la mente en crecimiento con lo que necesita para crecer y tener fe en que tomará lo que necesita y crecerá."

Todo lo que sucede entre maestros y alumnos, está determinado más por la calidad de esas relaciones que por cualquier otro factor, por eso, dichas relaciones deberán realizarse de manera más eficaz y democrática: el doctor Thomas Gordon, en su libro Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados nos ofrece un Credo (Ver anexo 4) que contiene una nueva filosofía para las relaciones humanas por considerar, al igual que mucha gente, la necesidad de una nueva generación de maestros dispuestos a aceptar el reto de dicho Credo a fin de lograr que los alumnos de todas las clases den lo mejor de sí.

(47) Doroty Cohen. Op. cit. p 88.

(48) G. Richardson. El Niño, Aprendizaje y Desarrollo. p 114.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. Tr. de Jorge Hernández Campos. México. Fondo de cultura económica. 1980. (c 1969) 796 p.
- BIGGE, Morris L. y Hunt. Bases psicológicas de la educación. México. Edit. -- Trillas. 1982 (c 1970) 736 p.
- BIHLER, Robert F. Introducción al desarrollo del niño. Tr. María Ortiz. México. Edit. Diana. 1983 (c 1980) 633 p.
- COHEN, Doroty y Virginia Stern. Guía para observar la conducta escolar. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1965. 127 p. (Biblioteca del educador contemporáneo).
- DI GIORGI, Piero. El niño y sus instituciones. La familia/la escuela. Tr. Paulino García Moya. México. Roca. 1977 (1977) 142 p. (Col. Roca Pedagogía)
- El desarrollo del niño. Barcelona. Océano. 1983. 262 p. (Enciclopedia de la psicología. Océano 1)
- El niño: Aprendizaje y desarrollo. México. U.P.N. 1985. 253 p.
- FERRER. La escuela moderna. Barcelona. Tusquets. 1976. 87 p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de los oprimidos. Madrid. Siglo XXI. 1975.
- FREINET, Celestin. Técnicas Freinet de la escuela moderna. Tr. de Julieta Campos. 16a. Ed. México. Siglo XXI Edit. 1983. 145 p.
- FREUD, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores. Tr. Lodovico Rosenthal. México. Paidós. 1985. 111 p.
- GRAU, Xesca. Aprender siguiendo a Piaget. La pedagogía operatoria. Barcelona. Laia. 1983. 320 p.
- HOLLAND, J. G. y B. F. Skinner. Análisis de la conducta. Texto programado. Tr. Gustavo Fernández. México. Trillas. 1981 (c 1970) (Biblioteca técnica de psicología).
- La psicología y su evolución. Barcelona. Océano. 1983. 270 p. (Enciclopedia de la psicología. Océano 5).
- LARROYO, Francisco. Historia general de la pedagogía. 11a. Ed. México. Porrúa 1970 (c 1969) 796 p.

- LAWRENCE, Frank. Las necesidades fundamentales de los niños. Higiene Mental. Norton. N. York. 1938. 400p.
- LEMUS, Luis Arturo. Pedagogía. Temas fundamentales. Buenos Aires. Kapelusz.- 1981 (c 1969) 348 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).
- LOBROT, M. Pedagogía institucional. Buenos Aires. Humanitas. 1974.
- MASLOW, Abraham. La esencia del ser a través de la psicología. Paris. Van -- Nostrand. 1962.
- NEILL, A. S. Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México. Fondo de cultura económica. 1974.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. 6a. Ed. España. Laia. 1984. (c 1978) - 668 p.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Tr. Nuria Petit. 8a. Ed. México.- Seix Barral. 1981 (c 1964) 227 p.
- PREESCOT, Daniel Alfred. Emoción en el proceso educativo. Concilio Americano de la educación. 1938.
- REBSAMEN, Enrique. Debate pedagógico durante el porfiriato. Antología de Mila da Bazant. México. SEP Cultura. 1985. 157 p. Biblioteca Pedagógica.
- ROTTER, Julián B. Psicología clínica. México. Hispanoamericana. 1965. 180 p.
- RUIZ, Larraguivel, Estela. Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. Perfiles educativos. No. 2 Jul-Sep. México CISE-UNAM. 1983 50 p.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo. Emilio o de la educación. 5a. Ed. México. Porrúa. --- 1978 (c 1978) 385 p. (Sepan cuántos).
- Summerhill. Pro y contra. Tr. Daniel Jiménez y Claudia Dunning. México. Fondo de Cultura Económica. 1973 (c 1970) 218 p.
- TOMASI, T. Ideología libertaria y educación. Campo Abierto. Madrid. 1978. -- 175 p.

A N E X O S

ANEXO I

YO APRENDI EN LAS ESCUELAS...

Yo aprendí en las escuelas, al llegar la mañana,
al llamarnos las voces de la grave campana
a iniciar la jornada de una nueva labor
a celebrar cantando la llegada del día
a llenarme de gozo con la luz que nacía
y por esa ventana dar gracias al Señor.

Y en un canto muy dulce, que recuerdo y bendigo,
aprendí que cada árbol era siempre mi amigo
y por eso los árboles me enseñaron a amar...
Con huesos de aguacate y humildes popotillos
aprendí a hacer las jaulas para guardar los grillos;
para guardar los grillos de conocho cantar.

Yo tenía cerbatana; yo tenía resortera,
yo cazaba animales con pedrada certera,
en la escuela (a escondidas) me volví cazador
aprendí a deslizarme con pisada silente,
a moverme sin ruido, lenta, muy lentamente
para dejar las aulas sin un leve rumor.

Yo aprendí a hacer toritos que impulsaba mi viento
pepelillos que corren con el más suave aliento;
¡quién volviera a ser niño! para hacerlos correr
Yo aprendí a hacer burbujas, primorosas burbujas,
que tenían el encanto de los cuentos de brujas;
irisadas burbujas que no habrán de volver.

Y después ... Rudyard Kipling con su selva bendita,
con su selva fantástica que en mi mente palpita
y todavía me llama, primitiva y sensual;
con la voz de los lobos, la osa y la pantera;
el astuto Tabaqui, la cobra traicionera
y hasta Chil, el milano, que vuela en espiral...

Vino una escuela trágica, la recuerdo acremente,
sin luces y sin cantos; glacial, indiferente
preñada con el hálito de alguna maldición
y en el oscuro patio de amargura y de histeria;
sórdido, cual las viejas prisiones de Siberia
mi angustioso calvario comenzó su pasión.

Los mentores, acaso vulgares capataces,
casi todos hipócritas; casi todos falaces,
no entendieron, mezquinos, mi manera de ser,
no entendieron a un niño con el alma de artista,
me trataron, estúpidos, con mano rigorista
y al sentir sus infamias aprendí a aborrecer.

Yo ignoraba que Kafka nos describe una bestia,
una bestia diforme, de tan poca modestia
que pretendía a los hombres, con su cola amaestrar,
pero aunque yo ignoraba tal cosa todavía
eso mismo pensaba y eso sentía,
aunque en aquel entonces no lo supe expresar.

En aquellos salones, monasterios de tedio,
palpé que no tenía defensa ni remedio,
que no existían derechos contra la imposición
(se veía la injusticia como cosa juzgada;
contra el error o el dolor no se podía hacer nada
ni pedir la miseria de alguna explicación.)

Mis ojos se volvían al reloj y a su esfera,
le rezaba, sacrílego, porque el tiempo corriera,
porque ya de aquel cáliz no podía beber más
y el mal siervo de Cronos lentamente marchaba;
vencido por el tedio, como yo dormitaba
(el reloj del infierno dice: nunca, jamás.)

Debía ser como todos: idéntico, fungible;
jamás me perdonaron que fuera más sensible,
donde había diferencia no existía la razón.
Extendían la materia, sabían de concreciones;
sabían de los tamaños, pesos y dimensiones,
pero sus almas raquílicas carecían de ilusión.

Aguél era el domino de los seres medianos;
de los impersonales, de los tibios, los vanos,
ser tan sólo una cifra constituía el ideal
y estando con el alma neciamente cautiva;
estorbando el ingenio, muerta la iniciativa
se perdía todo aspecto que fuera original.

Se creyeron los hombres que cuidan el rebaño,
que son más apacibles si temen algún daño,
y tomaron el vicio de mirarnos así
y al mirar su sistema tan absurdo y tan necio,
aprendí a mensurarlos con la luz del desprecio,
aprendí a despreciarlos, ¡ y qué bien lo aprendí !

Me regufié en la sátira y en risas bullangueras
(demasiado estridentes para ser verdaderas)
paliativos apenas de mi viejo dolor.
Y mi espíritu altivo no pudo dominarse
(¡el Felipe Seguro de Gaspar Núñez de Arce
no se miró domado por no ser triunfador!)

Terminaron los años, concluyó mi condena;
llevaba entre los labios el sabor de la pena,
de la pena que nunca conseguí superar
y al salir de la escuela, con el alma vencida,
con el llanto en los ojos, aprendí a sollozar...

BERNARDO LOPEZ REYES

ANEXO 2

DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La O.N.U. proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en -- bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e -- insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organiza-- ciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconoz-- can esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de -- otra índole adaptadas progresivamente en conformidad con los siguientes prin-- cipios:

PRINCIPIO 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni -- distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, reli--- gión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posi--- ción económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su -- familia.

PRINCIPIO 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensando todo ello por la ley y por otros medios, para que pue-- da desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma sa-- ludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promul-- gar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será -- el interés superior del niño.

PRINCIPIO 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y una nacionalidad

PRINCIPIO 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso en atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

PRINCIPIO 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

PRINCIPIO 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

PRINCIPIO 7

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabili-

dad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales - deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

PRINCIPIO 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros -- que reciban protección y socorro.

PRINCIPIO 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

PRINCIPIO 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la - discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en su espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y - fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

ANEXO 3

LA PERSONALIDAD DEL NIÑO DEBE SER RESPETADA POR LOS MAESTROS

PROFRA. ANGELA LOZANO

Maestros: recordemos que cada uno de nuestros alumnos es una personalidad diferente de todos los niños que hay en el mundo; no sólo es uno de tantos nombres que llenan nuestros registros de asistencia. Gran parte de esa personalidad invisible, está ligada a los miembros de su familia, a otros niños o adultos, quienes son indirectamente responsables de él. Por esta razón, se goza cuando delante de ellos se le elogia y teme que desaprobemos sus actos.

Si nos expresamos bien de aquellos que directamente lo tutorean, el niño se siente con algo de importancia, como que adquiere cierto valor en presencia de sus compañeros, y hacemos que experimente alegría. Al estimular estas satisfacciones en el niño, habremos conseguido que responda con más entusiasmo y esté dispuesto a poner toda su atención y habilidad en el trabajo que le encomendamos. Si escuchamos con paciencia y simpatía lo que él nos cuenta acerca de su afecto hacia los demás, acerca de sus alegrías y tristezas en relación con los suyos; cuando lo animamos para que nos relate los simples incidentes de su hogar y las dificultades personales que encuentra en sus afectos, ganamos de seguro su confianza. Todos tenemos necesidad de comunicar a alguien lo que nos sucede, con más razón el niño, que apenas principia a vivir y que en muchas ocasiones no encuentra en su hogar a nadie en quien confiar. Cuando nuestros alumnos descubren que nos preocupamos por su bienestar y nos interesamos en lo que nos cuenta acerca de aquellos que forman parte de su vida, se establece un sólido fundamento, el de la simpatía, con ella el niño mostrará buena voluntad para prestar atención a todo lo que queramos enseñarle y complacencia para trabajar arduamente, aún cuando las tareas sean difíciles. Es evidente que cuando los alumnos estiman a su maestro aprenden más y sin mucho esfuerzo. Por esta causa el maestro deberá ser muy prudente en lo que diga y haga, para que el respeto hacia aquellos que él quiere no se menoscabe, ni sugiera en los niños la idea de que él es menos importante de lo que él mismo siente que es. Para conseguirlo, el maestro cuidará de su lenguaje; nunca hablará despectivamente del vestido

de ninguna persona, ni de las convicciones y creencias de nadie, corregirá con bondad a los niños que falten al respeto que deben a los sentimientos de sus compañeros. Guiará a los alumnos que critiquen la vida económica y social de sus mayores; el maestro, ante todo debe ser un ejemplo vivo, basándose en dos principios fundamentales: primero, demostrar con su ejemplo su servicio público de democracia, y segundo, ganar la estimación de sus discípulos, así éstos aprenderán mejor lo que el maestro enseña. Ningún maestro debe olvidar, en cuantas horas tiene el día, el respeto y consideración que debe a los sentimientos de los niños; por lo mismo, nunca avergonzará al niño que al cometer un error caiga en ridículo, ni permitirá que los compañeros se burlen de él; tampoco lo reprenderá cuando se equivoque, con calma le indicará dónde está el error y la manera de disminuir las faltas en lo sucesivo; hará lo posible por ayudarlo, celebrando sus más insignificantes triunfos, nunca le hará preguntas que no sea capaz de resolver, por el contrario, aquellos ejercicios fáciles para adiestrarlo y que por sí solo vea sus progresos.

Ningún niño es perezoso cuando se premia en alguna forma su esfuerzo; por otra parte, ninguno se esfuerza cuando siempre ve la derrota frente a él. No hay nada más agradable que el constante progreso, ni nada que desaliente más como el continuo repetir de nuestros errores y equivocaciones. Si estamos convencidos de estos hechos y los tenemos presentes en la mente, evitaremos dar a los niños tareas difíciles y simplificaremos su trabajo, para que el adelanto sea efectivo.

No importa el grado en el cual el alumno se encuentre, lo que interesa es darle un trabajo que pueda hacer bien. Por ejemplo: si un niño está en el segundo grado del segundo ciclo, y no puede leer bien, dénesele lecturas del grado anterior, de lo contrario, constantemente tendrá faltas y vendrá irremisiblemente el desaliento, el poco amor a la lectura y, por lo mismo, el desprecio al estudio; en cambio, con las lecturas adecuadas a su mentalidad, irá descubriendo por sí mismo sus progresos y adelantos y pronto alcanzará a sus compañeros. Igual cosa podemos decir de todas las asignaturas.

A primera vista parece muy difícil, como si se quisiese retroceder y conservar lo tradicional; pero si se experimenta se verán las ventajas, tanto para alumnos como para maestros.

En la actualidad los adelantos de la niñez no pueden vanagloriar a ningún maestro, porque es muy difícil que pueda comprobar la eficacia de sus métodos en la mayoría de sus alumnos, por tanto, el maestro evitará hacer ob--

servaciones semejantes a estas: "me sorprende que no sepas esto o aquello"; "tú deberías saber esto mejor", etc., ni mucho menos pensará que el niño comete equivocaciones con el deliberado propósito de molestar; los errores de los niños no son auntos morales, sino faltas en el aprendizaje. Es imperdonable que se avergüence o reprenda a un niño por las equivocaciones que suele tener, bastante bien castigado queda el alumno con el simple hecho de no saber. Piénsese seriamente en esto y estaremos de acuerdo en que lo que el niño necesita en estos momentos es ayuda, guía y estímulo.

Cuando consigamos respetar la personalidad del niño, habremos creado una atmósfera de hogar en nuestro salón de clase y poco a poco nuestros discípulos irán demostrando consideración el uno para el otro y aprenderán insensiblemente a controlarse. Si alguien recita, lee o resuelve un problema, el resto permanecerá en silencio. Existe todavía en muchas escuelas la nociva costumbre de levantar la mano para indicar inconformidad o bien para indicar el deseo de contestar en lugar del niño quien se le pregunta. Bien sabemos, por experiencia, que al contestar delante de los demás, necesitamos concentración, y si notamos que los demás quieren hacerlo, es casi seguro que olvidemos gran parte de lo que pensábamos decir. No hay hábito más pernicioso que éste, pues despierta el sentimientos de inferioridad, de incapacidad, y de aquí que la mayoría de los niños teman hablar, impidiéndoles, por lo mismo, que adquieran el hábito de concentración en lo que se aprende.

El día que los niños sientan consideración los unos para los otros y escuchan con atención y cortesía a sus compañeros, y cuando nadie intente hablar sino cuando su turno ha llegado, se realizará el más grande ideal de la escuela. No es fácil conseguirlo y es más difícil mientras no se principia esa educación desde los jardines de niños. Algo efectivo sí puede hacerse en cualquier salón de clase, y es enseñar a los alumnos cuán antisocial es interrumpir a los compañeros, ya sea agitando la mano o con cualquiera otra manifestación de protesta. Cada maestro puede trabajar sobre este asunto y así desaparecerá tan perniciosa costumbre.

Anteriormente, para corregir los errores se recurría a la crítica; y así, si un niño tomaba la palabra, al terminar casi toda la clase levantaba las manos para tener el privilegio de mencionar los errores cometidos, siendo en muchos casos mayor el tiempo dedicado a la crítica insana. Se podrá argüir: bien, hay que ver la parte cómica del asunto... a lo cual contestaremos que esta práctica es antisocial y desagradable, porque destruye la perso

nalidad, induce a sentir inferioridad y fomenta la ineficacia en el aprendizaje, fijando errores por énfasis y repetición.

En hora buena que el maestro esté dispuesto a dar un momento de gozo y alegría a los niños haciéndoles ver lo jocoso de algunos incidentes escolares; pero para ello bien puede emplear cualquier tiempo para adiestrarlos y para gozarse en ellos, dándoles oportunidad de adquirir tan bella habilidad; pero a la hora de clase nunca comentará que hagan tal cosa, ni aprobará, pues la tentación de reír es muy poderosa y el maestro muchas veces con su actitud autoriza la burla general; ésta es, sin duda, una alegría insana. ¿Qué sucede con el niño que ha caído en ridículo? ¿Qué es lo que él experimenta? ¿Cómo se sentiría usted si estuviese en su lugar? ¿Qué confianza puede tener el niño, si sabe con anterioridad que puede causar hilaridad?

Es aterrador pensar que los niños experimenten satisfacción torturando a uno de sus camaradas sin saberlo; puesto que su pena significa placer, y su angustia felicidad... Maestro, si permites que los niños rían de los esfuerzos de los demás, debe avergonzarte el haber sido el inmediato responsable en multitud de ocasiones; en lo sucesivo hay que ser más precavido y suficientemente hábil para no disgustar a los niños irreflexivos mofarse de sus compañeritos, y sobre todo, evitando usted mismo el hacerlo otra vez. El mejor guía en estos casos es seguir la regla de oro: "Haz con otros lo que quieras que hagan contigo".

ANEXO 4

C R E D O
PARA MIS RELACIONES

Tú y yo tenemos una relación que aprecio y deseo conservar. Sin embargo, cada uno de nosotros es una persona individual, con sus propias necesidades - únicas y el derecho de tratar de satisfacer dichas necesidades. Trataré de -- aceptar sinceramente tu comportamiento cuando estés tratando de satisfacer -- tus necesidades o cuando tengas problemas para satisfacerlas.

Cuando compartas tus problemas conmigo, trataré de aceptar y comprender lo que me digas de manera que te sea más fácil encontrar tus propias soluciones en vez de depender de las mías. Cuando tengas un problema debido a que mi comportamiento está interfiriendo con la satisfacción de tus necesidades, te aliento a que me digas abierta y sinceramente lo que sientas. En esas ocasiones, te escucharé y luego trataré de modificar mi conducta, si puedo hacerlo.

Sin embargo, cuando tu comportamiento interfiera con la satisfacción de mis necesidades, haciendo que no me sienta dispuesto a aceptar, compartiré -- contigo mi problema y te haré saber tan abierta y sinceramente como me sea posible, exactamente lo que siento, confiando en que respetas mis necesidades -- lo suficiente como para escucharme y tratar de cambiar tu comportamiento.

En aquellas ocasiones en las que ninguno de nosotros pueda modificar su comportamiento para satisfacer las necesidades del otro, y nos demos cuenta de que tenemos un conflicto de necesidades en nuestra relación, comprometámonos a resolver cada uno de esos conflictos sin tener que recurrir al uso de mi -- fuerza o de la tuya, para triunfar a expensas de la derrota del otro. Respeto tus necesidades, pero también debo respetar las mías. En consecuencia, luchemos siempre por encontrar soluciones a nuestros conflictos inevitables, soluciones que sean aceptables para ambos. De esta manera, tus necesidades serán satisfechas, pero también lo serán las mías, nadie perderá ambos ganaremos.

Como resultado, podrá seguir madurando como persona mediante la satisfacción de tus necesidades, pero yo también podré hacerlo. Así pues, nuestra relación puede ser siempre saludable porque será satisfactoria para ambos. Cada -- uno de nosotros puede convertirse en lo que es capaz de hacer, y podemos seguir relacionándonos uno con el otro con sentimientos de respeto y amor mutuos en la amistad y en la paz.

Thomas Gordon.