

Diálogo

Europeo-Latinoamericano
sobre

Transformación
Educativa



*Amapsi
Editorial*

Diálogo Europeo-Latinoamericano sobre Transformación Educativa

Autores: Marco Eduardo Murueta, Edgar Galindo y Marcus Stüeck

Diseño: creamos.mx

Imágenes de la portada por Darwin Bell y Eric Martin.

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:
Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Diálogo Europeo-Latinoamericano sobre Transformación Educativa es un libro editado por el Consejo de Transformación Educativa, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.transformacion-educativa.com, info@transformacion-educativa.com. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editor responsable: Javier Armas. ISBN: . Responsable de la actualización de este libro: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 8 de mayo de 2018.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Diálogo
Europeo-Latinoamericano
sobre
Transformación Educativa

Marco Eduardo Murueta

Edgar Galindo

Marcus Stüeck

Índice de contenido

Introducción.....	7
Marco Eduardo Murueta Edgar Galindo Marcus Stüeck	
Desarrollo humano y educación.....	15
Lilia Lucy Campos Cornejo <i>Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" (Huanuco- Perú)</i>	
How Penguins & Polar Bears got together. Fundamentals of a School of Empathy and a Complete Science.....	31
Marcus Stueck	
El fracaso escolar, concepto relativo y problema universal.....	47
Edgar Galindo <i>Universidad de Évora (Portugal)</i>	
Educação como prática cultural ética: um caminho possível para a transformação da sociedade.....	60
Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni <i>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brazil)</i>	

Significado y significancia de componentes de Agencia Académica en estudiantes de universidades mexicanas.....	89
Sandra Castañeda F., Iván Pérez C., Rodrigo Peña D., Enrique Torres Ch., Laura Ramírez H. y Adriana Salgado V. <i>Posgrado en Psicología, UNAM</i>	
Educazione metropolitana: Il lavoro dei maestri di strada nelle periferie della città e della psiche.....	100
Santa Parrello, Cesare Moreno	
Learning for Well-being – the link between creative, emotional and social development.....	121
Ana Maria Cristóvão, Adelinda Candeias & José Verdasca <i>Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora</i>	
Educación creadora para la cooperación y la paz.....	132
Marco Eduardo Murueta <i>UNAM Iztacala, CTE</i>	
Multidisciplinary educational model in health education.....	144
Blanca Estela Huitrón Vázquez & Verónica García Olguín, B. <i>University Clinic for Comprehensive Health Care, School of Higher Studies Iztacala National Autonomous University of Mexico</i>	
Estrategia de integración para estudiantes universitarios con enfermedades crónicas.....	154
Maricela Osorio Guzmán <i>UNAM Iztacala, (México)</i>	
How dance can change the school or kindergarden. Changes of first grade school children’s emotional and social competences in tanzpro-biodanza intervention group.....	174
Vineta Greaves, Marcus Stueck & Guna Svence <i>VCG SIA (LATVIA), Saxony University of Applied Sciences Leipzig (DPFA-Zwickau, GER-MANY), Riga Teacher Training and Educational Management Academy, (LATVIA)</i>	

Family with Disabled and Non-Disabled Children in Germany: Parent-Child Relationships and Well-Being.....	202
Dian Sari Utami <i>Islamic University of Indonesia, Yogyakarta, Indonesia</i> <i>University of Leipzig, Leipzig, Germany</i>	
Aprender Psicología en el Siglo XXI. Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes.....	211
Horacio Maldonado	
Autoevaluación periódica, por cotejo recíproco docentes y estudiantes, en la Formación de los Psicólogos en América Latina.....	252
Carlos Lesino <i>Sociedad de Psicología del Uruguay Montevideo, Uruguay</i>	
Evidencias que orientan decisiones en la formación del psicólogo mexicano.....	264
Sandra Castañeda F., Iván Pérez C. y Rodrigo Peña D. <i>Laboratorio de Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Complejo.</i> <i>Facultad de Psicología, Posgrado, UNAM</i>	
Factores en la educación y formación de psicólogos familiares.....	298
María Rosario Espinosa Salcido <i>Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala</i>	

Introducción

Marco Eduardo Murueta

Edgar Galindo

Marcus Stüeck

América Latina se integra por un conjunto de países que nacieron de las colonias española y portuguesa instaladas en el Siglo XVI con la derrota y sometimiento de los imperios, ciudades y comunidades originarias. Con el contexto de la independencia de los Estados Unidos de América (1776), de la Revolución Francesa (1789) y del posterior imperio de Napoleón I que invadió España y Portugal en 1808, surgieron los movimientos de independencia nacionales en América Latina, encabezados inicialmente por los criollos, con el apoyo de los mestizos y de los pueblos conocidos como “indios” o “indígenas”, a los que ahora reconocemos como pueblos originarios.

No obstante la independencia formal de los países latinoamericanos, la dependencia económica, política y cultural de éstos en los países europeos continuó de manera no-formal, teniendo gran influencia de Inglaterra y Francia durante el Siglo XIX; así como también del naciente Estados Unidos de América, que en el Siglo XX -al encabezar a *Los Aliados* que ganaron las dos guerras mundiales- se consolidó como el paradigma del capitalismo y como primera potencia mundial en rivalidad con la Unión Soviética y con China, imponiéndose progresivamente sobre sus vecinos latinoamericanos; solamente algunos gobernantes excepcionales de estos países intentaron contraponerse o resistirse a las políticas imperialistas de los gobiernos norteamericanos e ingleses, en varios casos teniendo como referencia o apoyo a los países socialistas. La Revolución Cubana en 1959 y su evolución posterior es el caso más emblemático de dicha alternativa.

Por la integración tecnológica mundial impulsada por el desarrollo cibernético, con la desaparición de la Unión Soviética y del bloque socialista, a principios de los años 90 del Siglo XX, y la progresiva reconversión económica de China hacia un *comunismo-capitalista*, en el Siglo XXI se habla de “globalización” económica, cultural y, por tanto, política. Los intereses financieros han perdido nacionalidad, si bien no dejan de concentrarse en unas cuantas manos, sobre todo en los países más poderosos. Paradójicamente, un latinoamericano ha figurado como el hombre más rico del mundo, compitiendo con algunos estadounidenses que se dedicaron a concentrar el poder de las tecnologías cibernéticas.

Los países europeos, en términos generales, tienen niveles económicos mucho más altos que los del continente latinoamericano, pero padecen problemas socioemocionales también muy graves. Alemania, Inglaterra y Francia encabezan los desarrollos tecnológicos; Rusia se ha repuesto de la debacle soviética y vuelve a ser una potencia mundial, mientras que Grecia, España, Portugal, Italia y los países bálticos están padeciendo crisis económicas y políticas graves.

La competitividad económica y, por tanto, militar, entre los seres humanos es cada vez más aguda y descarnada. En general, la humanidad ha generado grandes posibilidades tecnológicas, pero, al mismo tiempo, entre los seres humanos prevalece y crece la desconfianza recíproca, la tendencia al aislamiento y a la violencia física o verbal que en su forma extrema llega a la guerra, el secuestro, la denigración y la tortura.

Antes del desvanecimiento del proyecto de la Unión Soviética y de los países socialistas, el otro mundo “posible” se conocía con el nombre de “socialismo”. Las desilusiones y el desprestigio en el que cayeron los partidos que tomaban ese símbolo hicieron que muchos se rebelaran contra ellos. Al no haber conceptos alternativos frente a la crisis del “socialismo real”, el proyecto neoliberal envolvió a gobiernos, partidos políticos y a muchos ciudadanos de casi todos los países, propiciando una superconcentración del poder económico, tecnológico y político mientras la pobreza abarca a más del 80% de la población mundial. El neoliberalismo constituye una vorágine de poder económico y político que depreda los recursos naturales poniendo en crítico riesgo la sobrevivencia ecológica de la especie humana.

En la segunda década del siglo XXI prevalece que cada uno sólo vea sus intereses inmediatos y que unos obstruyan el desarrollo de otros, y así, en esencia, sin darse cuenta se obstruyan a sí mismos. Hay quienes piensan que el abuso de unos sobre otros es algo natural. Hasta ahora, la humanidad no ha tenido la inteligencia para comprenderse y orientarse propositivamente. Los intentos históricos realizados no han sido suficientes. Más de tres mil años de la cultura occidental nos han acostumbrado al individualismo, sin poder captar que, en esencia, el bienestar de los demás es la base del bienestar propio.

En ese proceso, en todo el mundo están surgiendo pequeños movimientos alternativos que trabajan para buscar y construir caminos hacia un mundo con equidad, justicia, fraternidad y libertad, ya que, en general, el modelo occidental, y, en particular, la democracia republicana surgida de las ideas de *La ilustración* del siglo XVIII, no han podido hacer efectivos esos valores, tantas veces reiterados.

En 2010, en México, algunos de estos pequeños movimientos se unieron para convocar a Encuentros de Organizaciones Alternativas. Como fruto de estos Encuentros, se propuso crear instituciones alternativas que -en el seno de la decadente sociedad occidental- comenzaran a construir y hacer factibles nuevas formas de vida orientadas por los cuatro valores mencionados, en lugar de concentrarse únicamente en lo económico. La primera institución alternativa que pudo hacerse realidad fue el *Consejo de Transformación Educativa* (CTE), nacido el 29 de octubre de 2011, en una Asamblea Constitutiva integrada por personas y organizaciones con enfoques diversos sobre conceptos e ideas prácticas alternativas para la educación. La idea es propiciar el diálogo abierto, sin dogmas, para aprender unos de otros, conjugar ideas, proyectos y experiencias, como vías para nuevos consensos relativos. En el sitio www.transformacion-educativa.com se publican e intercambian textos, imágenes y videos orientados hacia nuevos proyectos educativos.

El CTE convocó con mucho éxito a la realización del *Congreso Internacional de Transformación Educativa*, el cual lleva ya tres ediciones en México: 2013, 2015 y 2017. Con las versiones en extenso de algunas de las ponencias presentadas, en 2013 surgió un libro digital; en 2015, once libros digitales, y en 2017 se produjeron 15 libros digitales, en los que se clasifican los artículos por temáticas. Los objetivos de estos congresos son 1) generar un espacio de reflexión, intercambio de ideas y vinculación entre personas, grupos e instituciones interesadas en superar los paradigmas actuales de la educación; 2) dar a conocer propuestas educativas innovadoras que promuevan el aprendizaje creador, el trabajo en equipo, el diálogo y la vocación pacífica; 3) generar iniciativas para la sistematización de

conceptos, metodologías y técnicas pedagógicas y didácticas que incentiven el conocimiento, el aprendizaje y el compromiso social; 4) superar las tendencias dogmáticas y promover el diálogo entre diferentes formas de pensar, para promover la valoración e integración de la diversidad cultural, y 5) establecer referentes alternativos para la organización pedagógica de la escuela y para la formación y actuación de los docentes, estudiantes, padres de familia y directivos escolares, así como para la planeación de los sistemas educativos y de las políticas públicas en educación. El Consejo de Transformación Educativa (CTE) señala que desde hace años existe una crisis de los modelos de todos los niveles educativos. El promedio de escolaridad sigue siendo bajo en casi todos los países y la desigualdad económica se ha expandido. Dadas las deficiencias del sistema educativo, muchos jóvenes no tienen oportunidades escolares adecuadas y en otros se genera rechazo hacia la escuela. En general, las instituciones no ofrecen a los alumnos conocimientos conectados con la vida real. El esfuerzo de los estudiantes se centra en obtener una calificación y no en aprender a producir, crear e innovar. Muchos docentes no cuentan con la debida capacitación y padecen de la desvalorización social de su profesión. Los efectos de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, distan mucho de ser los esperados en los planes de estudio. Los resultados educativos no han sido satisfactorios, como lo demuestra el crecimiento acelerado de la marginación social, las conductas delictivas y el bajo rendimiento técnico en muchas esferas de la actividad productiva. En consecuencia, se requiere un cambio de paradigma hacia otros modelos de educación.

En septiembre de 2015, en Tlaxcala, como parte del II Congreso Internacional de Transformación Educativa, se realizó una reunión para analizar las perspectivas educativas en el mundo. Como fruto de esa reunión, con la contribución especial del Dr. Marcus Stüeck (Alemania) y del Dr. Edgar Galindo (mexicano radicado en Portugal), en julio de 2016, en Leipzig, Alemania, se realizó el *Primer Seminario Europeo-Latinoamericano de Transformación Educativa*. Dos meses después, en septiembre de 2016, en San José de Costa Rica, como parte del V Congreso de la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la*

Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), se llevó a cabo la Asamblea Constitutiva del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE) y -como continuidad del Seminario Europeo-Latinoamericano- también se desarrolló un *Simposio Latinoamericano de Transformación Educativa*. En este libro se integran las versiones completas de las ponencias presentadas en Leipzig y en San José.

In May 2014 was founded the 5th Symposia on *Education Paradigms in Transition* in Leipzig City Hall. These meetings were conducted in Leipzig since 2009, mainly for childhood educators and teachers and organized by Prof. Dr. Marcus Stueck from University of Applied Science Saxony DPFA and his colleagues. Partially came in the last 7 years together up to 2000 teachers and learned new inspirations to various educational topics. From the outset, these meetings under the motto "dialogue between north and south or the penguins come to the polar bear". In the model developed by Prof. Stueck concept penguins stand for emotionally and relationship-oriented pedagogy with social orientation, aimed at acquiring life skills. Polar bears are on a very structured and evidence-based approach in education. In 2015 a homonymous meeting took place in Mexico, where a similar movement by Prof. Dr. Marco Eduardo Murueta was launched by the National University of México in Iztacala, with a conference with about 600 educators. Here the Penguin-Polar concept was first introduced. It was the decision taken to hold a joint meeting, that is "real" penguins come to "real" polar bear and hugging each others. The aim of the conference series *Education Paradigms in Transition* was to bring from the beginning, these two conceptual approaches in balance. With great joy was taken by the organizers note that our Saxon m Brunhild Kurth curricula cleared out more about social skills instead of developing cramming. Just as in our schools or daycare increasingly move penguins and polar bears take in the arm. To accompany this transformation process in educational institutions a World Council is at the 1st Euro-Latin American seminar *Education Paradigms in Transition* will be established for Educa-

tion in Transition. It involved representatives from about 13 countries in this movement. The conference will provide organizational accompanied by the program *Childhood Education of College Dpfa Saxony*.

La idea del seminario fue establecer un diálogo abierto, receptivo, integrativo, sin jerarquías, simbolizando una nueva relación entre Europa y América Latina, sin tintes colonialistas, considerando a uno y a otro continente de manera respetuosa y equitativa, como muestra del nuevo tipo de relaciones sociales posibles en el mundo.

Entre los conceptos y experiencias de confluencia e intercambio que destacaron en este evento intercontinental, está la idea de darle mayor importancia a la educación de las emociones, de los afectos y a la educación familiar, así como la relevancia del diálogo como vía formativa, la aplicación de la psicología para superar el fracaso escolar y convocar al aprendizaje creador, estético y cooperativo, para una educación y una escuela con compromiso social.

Como fruto del Seminario Europeo-Latinoamericano acordamos convocar al *Primer Congreso Mundial de Transformación Educativa*, a realizarse del 29 al 31 de octubre de 2018 en Nápoles, Italia, con la intención de formar el *Consejo Mundial de Transformación Educativa*. El objetivo es crear un polo de referencia alternativo que pueda ser considerado por educadores y pensadores de la educación en los diferentes países, el cual también pueda ser receptivo a las propuestas y reflexiones educativas, dándoles la mayor difusión posible para servir como medio de organización, coordinación y crecimiento del poder de transformación de la educación en todos los ámbitos y facetas y, por tanto, de la vida social en el mundo. Además de compartir y difundir publicaciones y experiencias, la idea es realizar un Congreso Mundial de Transformación Educativa cada cuatro años; y, en los años intermedios, realizar los eventos nacionales, regionales y continentales.

Las alternativas educativas podrán vincularse por temas y afinidades para crear grupos mundiales de transformación educativa, crear eventos y publicaciones especializadas, así como liderazgos conceptuales y prácticos que sean guía o referencia para las actuales y las posteriores generaciones.

En este libro serán abordados aspectos centrales de esta complicada problemática, como el trabajo de los maestros de la calle en los barrios marginales de Italia, la dinámica de las familias con hijos que tienen necesidades educativas especiales en Alemania, el bienestar emocional de los escolares en Alemania, los niños con problemas de fracaso escolar en Portugal, los problemas de la integración de la escuela, la familia y la sociedad en varios países y los esfuerzos por explorar vías de educación alternativas a varios niveles en México, Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay.

La lista es pequeña, en comparación con la inmensa tarea de analizar los sistemas educativos y proponer alternativas viables para mejorarlos. Sin embargo, esperamos que esta discusión sea una contribución para la renovación de los sistemas educativos.

Desarrollo humano y educación

Lilia Lucy Campos Cornejo¹

Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” (Huanuco- Perú)

Resumen

La educación actual debe orientarse a la enseñanza y formación del alumno en todas las dimensiones de su desarrollo integral que le permita responder asertivamente a esta realidad compleja, teniendo en cuenta los aportes teóricos y conceptuales que permitan comprender no solo la naturaleza del hombre sino del aprendizaje y de los aportes de las neurociencias que nos van a permitir comprender el proceso educa-

¹ Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista en Psicopedagogía, Neurociencias y Educación. Docente Principal de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco-Perú. lilialucy@hotmail.com

tivo. Para ello proponemos el desarrollo de ocho dimensiones en cuanto a la formación integral que van permitir el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en base a las siguientes áreas:

a) Cognoscitiva.- se orienta a desarrollar los procesos mentales, desde las primeras etapas del desarrollo que van a permitir la adquisición y el procesamiento de conocimientos, pero promoviendo la enseñanza para la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible, capacidad crítica, reflexiva, subsanar los errores del conocimiento, incentivando el desarrollo del pensamiento creativo; orientando a la producción científica y tecnológica, lo cual va permitir el desarrollo de la Racionalidad.

b) Afectiva.- Orientado a desarrollar la sensibilidad y responsabilidad emocional, que regule el auténtico crecimiento humano en las que participan las actitudes, motivaciones, los valores, los sentimientos y emociones, así como la autoestima que se encuentran presentes en todas las experiencias de enseñanza-aprendizaje, van a favorecer el desarrollo equilibrado de esta dimensión emocional.

c) Físico-Motriz.- Teniendo en cuenta que la educación del movimiento es el núcleo esencial y básico de la educación en los primeros años de la vida, por lo que a través de la educación se debe desarrollar estas capacidades físicas, las habilidades psicomotrices y que a través de la actividades prácticas van desarrollando destrezas motrices gruesas y finas, así como el dominio del movimiento que se centran en las sensibilidades rítmicas y expresivos de los niños, el control y la conciencia corporales que están relacionados con la dimensión corporal.

d) Identidad.- Se relaciona con el desarrollo de la identidad personal, lo cual va favorecer el desarrollo de la autoestima, pero que a la vez se desarrolla también la identidad social, ecológica que le van permitir desarrollar la dimensión de la conciencia individual y social.

e) Creatividad.- Se considera una herramienta clave para vivir, para crecer y triunfar, puesto que la creatividad es hacer algo nuevo, es transformar los elementos, es inventar, es ser original, es constante cambio, y la clave para comprender a la sociedad y para ubicarse en ella es la innovación, es decir los procesos de cambio y de progreso y está relacionado con la dimensión de Resolución de problemas.

f) Liderazgo.- Permitirá el desarrollo de capacidades de poder actuar y trascender en función a metas individuales y grupales, buscando la cooperación, solidaridad, integración de grupos en la búsqueda de fines y bien común, estableciendo relaciones empáticas, generando un liderazgo proactivo y transformativo; todo ello orientado al desarrollo de la dimensión de la Democracia.

g) Convivencia.- Donde la capacidad de la comprensión es lo fundamental, la enseñanza de la práctica de valores, la comunicación asertiva y el manejo de habilidades sociales que orienten hacia una cultura de paz, promoviendo en el aula un clima de equidad los cuales van orientar al desarrollo de la dimensión social.

h) Autorrealización.- Va permitir desarrollar las estructuras representativas, ejecutivas y motivacionales, que permita tener una visión del propio futuro a través de un proyecto de vida, desarrollando en los alumnos el impulso moral del emprender, deseos de superación, cultura de trabajo y está relacionada con dimensión de transformación de la sociedad.

Introducción

En los últimos tiempos se han venido experimentando cambios vertiginosos en nuestra civilización, producido por los avances científicos, tecnológicos, ideológicos, económicos; los cuales han posibilitado a su vez el desarrollo, de la informática, telemática, de las

ciencias cognitivas, la globalización productiva y financiera, pero que al mismo tiempo condicionan a que se tienen que dar cambios en el comportamiento humano, exigiendo a volverse competitivos.

Sin embargo, Lampert (2003) apunta que aunque la ciencia, la tecnología y la informática han favorecido el desarrollo de una parte de la población mundial, para otro porcentaje importante las condiciones básicas de vida se han deteriorado; además, indica que las diferencias en el crecimiento económico, capacidad tecnológica y condiciones sociales entre distintas zonas del mundo aumentan constantemente.

El desarrollo humano es una de las metas del milenio propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En este sentido, el organismo encargado a nivel mundial de coordinar políticas y esfuerzos en torno al asunto del desarrollo humano es precisamente el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y definen que el desarrollo humano es el proceso en el cual una sociedad debe mejorar las condiciones de vida de las personas que la conforman.

Para alcanzar esto, deben aumentar aquellos bienes que los puedan proveer tanto de sus necesidades básicas como de las complementarias. Además, deben crear un entorno social capaz de respetar los derechos humanos que todos poseen, que a su vez, se encarga de la realización de dos importantes indicadores: en primer lugar, del índice de desarrollo humano, y además, del índice de pobreza multidimensional. El índice de desarrollo humano tiene como fin medir la calidad de vida de los humanos en el medio en que se rodean.

El calificativo de humano para el desarrollo surgió inicialmente en la Psicología, para la explicación de la psicogénesis del ser, no obstante, desde fines del siglo XX, con las grandes transformaciones y avances del mundo, así como con las inmensas frustraciones cosechadas por las políticas públicas modernizadoras, ha tenido lugar un cambio en el discurso del desarrollo. (Barraza, A., 2008)

El desarrollo humano es el proceso de ampliación del rango de opciones de los individuos, aumentando las funciones y capacidades humanas, de esta manera el desarrollo humano refleja además los resultados de esas funciones y capacidades en cuanto se relaciona con los seres humanos. El mejoramiento de las vidas de nuestros semejantes no puede medirse exclusivamente en términos de recursos contables, sino que está ligado íntimamente a un horizonte axiológico, que exige la ampliación de nuestras capacidades a través de la educación y la salud, que son esenciales para la autorrealización humana.

El desarrollo del ser humano, en su sentido más amplio, que trasciende a lo biológico, inicia en la gestación, de ahí que:

Actualmente hay una gran cantidad de bases científicas, desde la biología, las neurociencias, la psicología, la antropología, la sociología, las ciencias de la salud, etc., que explican el porqué de la intervención en la infancia temprana, la relación de los diferentes factores pueden ocasionar el éxito o el fracaso en el proceso de desarrollo. (Amar y Abello, 2005).

Desarrollo humano implica partir de la concepción del hombre desde una visión integral y cómo interactúan para lograr un equilibrio personal y social a través de la promoción de la salud integral, y específicamente en nuestro trabajo con los estudiantes se busca a través de la autorreflexión, el desarrollo de la personalidad sana, potenciar sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes positivas, para que partiendo de una afirmación vocacional se logre un desarrollo óptimo en lo personal y académico.

El auténtico “desarrollo humano” siempre ha sido sesgado a través de la historia, en una u otra dirección, con una u otra perspectiva limitante que, a veces, dejan fuera de su vista aspectos centrales y fundamentales del mismo. Por ello, la “educación” así “desarrollada” quizá merezca otro nombre menos ilustre y, sobre todo, menos comprometedor. (Martínez, 2009)

Desde la educación escolarizada se tiene una intencionalidad sistematizada plasmada en una dimensión formal llamada currículum y que éste, independientemente de sus otras dos dimensiones –real y oculto-, permite visualizar qué tipo de ser humano se pretende. Sin embargo, la intencionalidad educativa se encuentra dirigida por diseñadores, profesores e incluso, tendencias internacionales que en no pocas ocasiones nada tienen que ver con los proyectos nacionales. Una visión que permita integrar las distintas orientaciones y exigencias que se concretan en los procesos formativos de cada aula, daría por resultado el proyecto formativo y por lo tanto, en este caso, la conceptualización de desarrollo integral.

El desarrollo integral debe ser entendido en dos sentidos: 1) como categoría normativa (Miranda, 2007) y, 2) como herramienta (Bruner, 1987, citado por Molina, 2005-2006); en el segundo de ellos, lo es por ser un concepto (Molina 2005-2006) y como tal, permite reconstruir el mundo de lo humano, lo reinterpreta y, desde esta perspectiva, es adoptado por distintos campos del conocimiento humano con la intencionalidad de explicar fenómenos, reconstruir procesos e incluso, orientar discursos y prácticas.

Lo educativo, en su sentido más amplio, representa uno de los campos en donde se ha aplicado este concepto, será conceptualizado desde un quién y desde una intencionalidad, es decir, no hay un proyecto ajeno a intereses específicos concretados en un proyecto de ser humano que responda a necesidades sentidas por un sector e incluso una minoría, lo cual debe llevarnos a una profunda reflexión y propuestas que respondan a las realidades locales, regionales, nacionales y latinoamericana.

Por estas razones, el aspecto educativo tiene que reajustar los planteamientos acorde a estos cambios que vamos enfrentando, de allí que en los últimos años se están dando movimientos nacionales e internacionales orientado a mejorar la calidad de la educación, incluso la caída de viejos paradigmas que ya no se acomodan a los actuales retos y exigencias de un mundo en pleno proceso de globalización exigen innovaciones no solo en los contenidos

curriculares sino también en la actuación de los agentes educativos. En tal sentido, la educación va cumplir un rol muy importante en el desarrollo de capacidades humanas que orienten a mejorar las condiciones de vida, así como la realización de los individuos con autonomía, democracia, y teniendo en cuenta los valores, así como la valoración de las personas en la expansión de sus capacidades.

Desarrollo humano y práctica docente

La docencia es una actividad sistemática, propositiva, consciente y comprometida que tiene como finalidad última la educación, es decir el desarrollo humano, que requiere no solamente de conocimientos, métodos y estrategias, sino también de una actitud permanente de reflexión, transformación, autocorrección y enriquecimiento, para lograr el desarrollo humano integral (desarrollo de todas las potencialidades humanas) de los alumnos y del profesor.

Todo docente, como principal agente de la educación debe estar capacitado para enfrentar la pluralidad de situaciones cotidianas y reunir cualidades especiales para cumplir tan compleja misión. Actualmente la competencia, el profesionalismo y la dedicación que se nos exigen, hace que recaiga en nosotros una gran responsabilidad; pero que al mismo tiempo demanda una adecuada atención del Estado, en cuanto a buscar la calidad en la educación, capacitación permanente, trato digno, salarios de acuerdo a su misión, y prestar atención especial en la formación docente entre otros.

Por otro lado es necesario imprimir a la tarea educativa un sesgo fundamentalmente axiológico, es decir que lo más importante en la persona es el cultivo y la práctica de valores, los cuales deben constituirse en la piedra angular de la formación personal y profesional de toda persona, por tanto es un gran reto para la educación que exige del Estado, de la sociedad en general y de las instituciones educativas de todos los niveles y especialmente del

nivel superior encargadas de la formación magisterial en particular, la responsabilidad de poner énfasis en la preparación de los futuros maestros que deben tener fortaleza moral, y un compromiso con su vocación de formadores de la personalidad de sus alumnos. Ortíz, P. (2008).

A partir de estos aportes la educación está orientado a desarrollar las capacidades humanas en los diferentes niveles educativos, teniendo en cuenta las características evolutivas del los estudiantes, y orientando a desarrollar los siguientes saberes, Màrquez, K (2012).

- **Aprender a conocer.**- Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Y puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de aprender, de conocer, de descubrir, supone aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
- **Aprender a hacer.**- Es una competencia orientada a capacitar al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes. Aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno.
- **Aprender a vivir juntos.**- Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

- **Aprender a ser.-** Para que se desarrolle mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad.

A partir de la propuesta curricular nuestra orientación debe ser en formar estudiantes con mente creativa, capacidad crítica, con gran flexibilidad de aprender, desaprender y reaprender, con una actitud de cooperación y trabajo en equipo; con capacidad para tomar decisiones y resolución de problemas.

Morin, E. (1990), señala que la Educación debe enseñar la comprensión y no reducir al ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas, establecer sociedades democráticas y la enseñanza de una ética válida para todo el género humano que es una exigencia de nuestro tiempo.

Esas comunidades de aprendizaje pretenden ser inclusivas, favoreciendo la relación entre un centro educativo y su entorno, pero también entre los miembros de la comunidad escolar. Es a través de la interacción de los iguales como se desarrollan las habilidades comunicativas y se va articulando el aprendizaje dialógico.

Propuesta educativa en relación al desarrollo humano

La educación actual debe orientarse a la enseñanza y formación del alumno en todas las dimensiones de su desarrollo integral que le permita responder asertivamente a esta realidad compleja, teniendo en cuenta los aportes teóricos y conceptuales que permitan comprender no solo la naturaleza del hombre sino del aprendizaje y de los aportes de las neurociencias que nos van a permitir comprender el proceso educativo y acciones pedagó-

gicas adecuadas a la diversidad, en el procesamiento cognitivo de los alumnos, promoviendo la interacción eficaz entre motivación, actitudes y competencia potencial para el aprendizaje.

Para ello proponemos el desarrollo de ocho dimensiones en cuanto a la formación integral que van permitir el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en base a las siguientes áreas:

- a) **Cognoscitiva.**- Se orienta a desarrollar los procesos mentales, desde las primeras etapas del desarrollo, que van a permitir la adquisición y el procesamiento de conocimientos, pero promoviendo la enseñanza para la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible, hacia la capacidad crítica, reflexiva, subsanar los errores del conocimiento, incentivando el desarrollo del pensamiento creativo; orientando a la producción científica y tecnológica, lo cual va permitir el desarrollo de la **Racionalidad**

Para el niño que ingresa al sistema escolar, la información cognitiva aprendida y memorizada durante la infancia ya hace posible que él pueda pensar e imaginar independientemente de la situación local concreta; todo ello a partir de la lógica del juego, los rituales de la alimentación, el aseo y la participación en las conversaciones con adultos, en lo esencial, conforme aprende a leer y escribir va organizando, conscientemente su capacidad de atender y formar sus aptitudes cognitivas y gradualmente al final de la niñez queda transformado en el intelecto de base cognitiva consciente de la personalidad. Ortíz.P (2008).

- b) **Afectiva.**- Orientado a desarrollar la sensibilidad y responsabilidad emocional, que regule el auténtico crecimiento humano en las que participan las actitudes, motivaciones, los valores, los sentimientos y emociones, así como el autoconcepto y la autoestima que se encuentran presentes en todas las experiencias de enseñanza-

aprendizaje. El docente que respeta los ritmos de aprendizaje de los alumnos, las características étnicas, familiares, sociales y atiende las necesidades de los alumnos, probablemente van a favorecer el desarrollo equilibrado de esta dimensión emocional.

Ortíz, señala que cuando el infante ingresa al sistema escolar, su educador pueda reconocer las cualidades y rasgos de personalidad en formación. Su objetivo principal debe ser que la estructura afectiva de la conciencia de este niño sea esencialmente moral; debe saber qué sentimientos de su alumno deben cambiarse, modularse, ampliarse, con este fin.

- c) **Motriz.-** Teniendo en cuenta que la educación del movimiento es el núcleo esencial y básico de la educación en los primeros años de la vida, donde intervienen los aspectos cognitivos, lingüísticos y afectivos de los sujetos, y que debe entenderse como un sistema que abarca al conjunto de las capacidades motrices compuestas por habilidades básicas y complejas, por lo que a través de la educación se debe desarrollar estas capacidades físicas, las habilidades psicomotrices y que a través de la actividades prácticas van desarrollando destrezas motrices gruesas y finas, así como el dominio del movimiento que se centran en las sensibilidades rítmicas y expresivos de los niños, así como en el control y la conciencia corporales donde participan elementos esencialmente cognitivos y afectivos y están relacionados con la **dimensión corporal**.
- d) **Identidad.-** Se relaciona con el desarrollo de la identidad personal, lo cual va favorecer el desarrollo de la autoestima, pero que a la vez se desarrolle también la identidad social, ecológica que le van permitir desarrollar la dimensión de la conciencia individual y social. La tarea educacional debe consistir en la creación de

condiciones que guían y apoyan al niño en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que pueda decir no o sí desde sí mismo, y cuya identidad no se funda en la oposición o diferencia con respecto a los otros.

La identidad personal, sin ir más lejos, es explorable trabajando e interrelacionando la historia, literatura, arte y música, así como reconociendo el legado del pasado y valorando nuestra familia, nuestro pueblo, nuestra nación y por no decir la dimensión terrenal, lo que nos va permitir la defensa, la integración y el respeto por la ecología; esto va permitir el desarrollo de la **dimensión de la conciencia individual y social**.

Como señala, Ortíz.P (2008) que la actividad consciente determina que el ser humano se transforme en una personalidad, con tres componentes esenciales: su temperamento, su intelecto y su carácter. Que esta transformación del individuo humano en individuo social se realiza progresivamente durante la infancia, la niñez y la adolescencia, dentro del proceso educativo que le crea la sociedad.

- e) **Creatividad**.- Se considera una herramienta clave para vivir, para crecer y triunfar, puesto que la creatividad es hacer algo nuevo, es transformar los elementos, es inventar, es ser original, es constante cambio, y la clave para comprender a la sociedad y para ubicarse en ella es la innovación, es decir los procesos de cambio y de progreso.

Cada cambio conlleva la necesidad de nuevos aprendizajes, y la persona mejor preparada para ello es la que sabe anticipar los cambios, que pueden estar relacionados con los problemas sociales, tecnológicos, laborales y mucho más en nuestra sociedad donde la pobreza, la desocupación la violencia entre otros, son factores que orientan a ser resilientes, donde creativamente logran afrontar y resolver o reestructurar situaciones de manera diferente. Es ese el compromiso de la Institución Educativa,

de preparar a los niños, niñas y jóvenes para los continuos variados cambios que les corresponde afrontar, y está relacionado con la **dimensión de Resolución de problemas.**

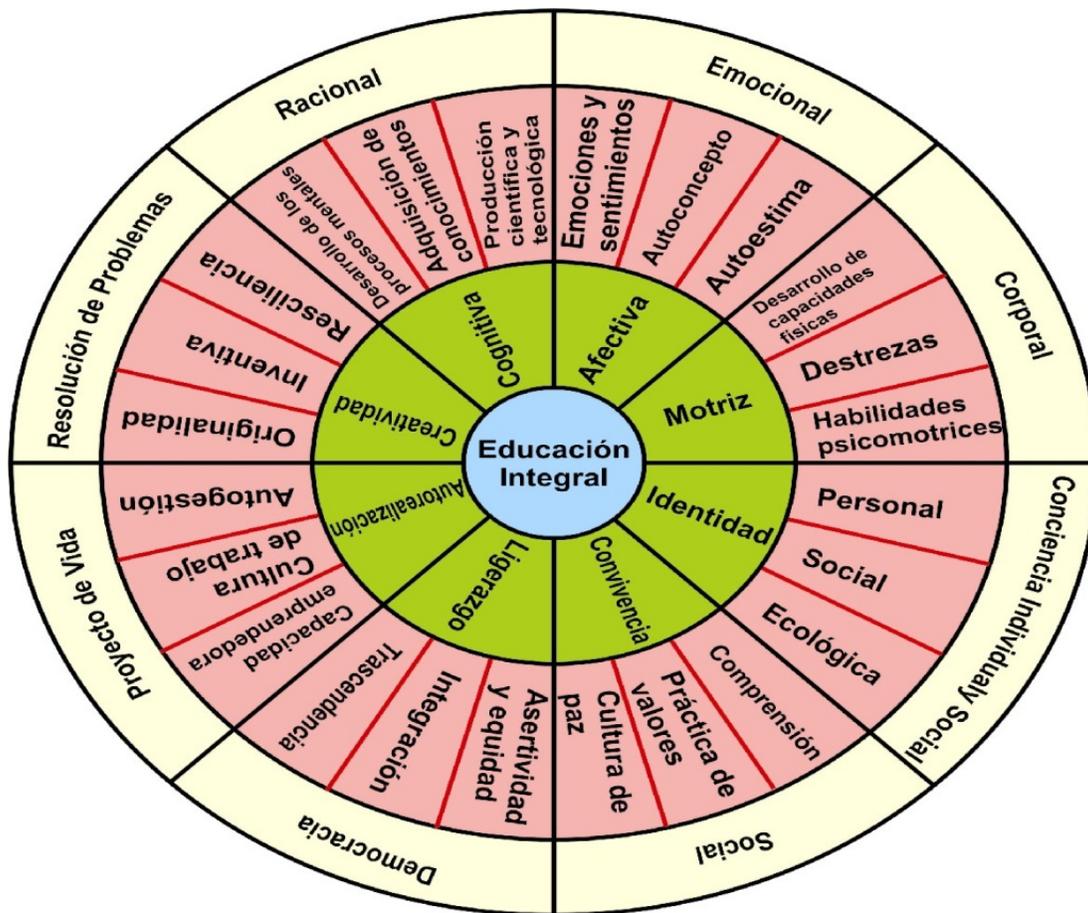
- f) **Liderazgo.-** Permitirá el desarrollo de capacidades de poder actuar y trascender en función a metas individuales y grupales, buscando la cooperación, solidaridad, integración de grupos en la búsqueda de fines y bien común, estableciendo relaciones empáticas, mostrando apertura, dar respuestas creativas, y capacidad de resolver problemas y conflictos de manera asertiva.

En tal sentido nuestra práctica docente, debe orientarse hacia el logro de actitudes y valores sólidos y solidarios, hacia la afirmación de capacidades y habilidades que les permitan dar lo mejor de sí, generando un liderazgo proactivo y transformacional; todo ello orientado al desarrollo de la **dimensión de la Democracia.**

- g) **Convivencia.-** Donde la capacidad de la comprensión es lo fundamental, la enseñanza de la práctica de valores, la comunicación asertiva y el manejo de habilidades sociales que orienten hacia una cultura de paz, promoviendo en el aula un clima de equidad, trabajando con equipos polivalentes, en los que unos ayudan a otros y que la responsabilidad del resultado corresponda a todo el equipo., realizando proyectos cooperativos, en el marco de actividades culturales y mediante su participación en actividades sociales y enseñándoles el respeto al derecho de los demás, los cuales van orientar al desarrollo de la **dimensión social.**

- h) **Autorealización.-** Va permitir desarrollar las estructuras representativas, ejecutivas y motivacionales, que permita tener una visión del propio futuro a través de un proyecto de vida, desarrollando en los alumnos el impulso moral del emprender, deseos de superación, estimulando en ellos la convicción de la necesidad de ser mejor y trascender, cultura de trabajo, orientándola para que posea claridad de objetivos y

firme voluntad para lograrlos, incentivando su creatividad, la aptitud para descubrir oportunidades de superación, de autogestión y la actitud para trabajar en equipo, tener iniciativa, ser perseverante, optimista, asumir riesgos y solucionar, capacidad de prever el futuro, para que mas adelante utilizando los conocimientos y aplicando tecnologías apropiadas pueden crear bienestar , y está relacionada con **dimensión de transformación de la sociedad.**



Propuesta educativa en relación al desarrollo humano (l.campos c.,2016).

Referencias

Amar Amar, J. J., Abello Llanos, R. y Tirado García, D. (2005). “Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia”. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Recuperado 2 de febrero de 2011

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=2681310>

Barraza, A. (2008) Condiciones para el logro de un Desarrollo Humano. Mexico. *REVISTA RÉPLICA* Vol. 2, No. 3. Marzo de 2008

Lampert, E. (2003). *Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. Perfiles Educativos* (México), Vol. XXV, N°101, 7-22.

Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210102.pdf>

Martínez Miguélez, M. (2009). “Dimensiones básicas de un Desarrollo Humano Integral”, *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), pp 1-138. Recuperado 2 de febrero de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30511379006>

Márquez, Kretheis.(2012). Transformación del sistema Educativo Universitario, el enfoque por Competencias. Recuperado el 2 de enero del 2013 de:

<https://portafoliodigitalkretheismarquez.wordpress.com/2012/07/02/transformacion-del-sistema-educativo-universitario-el-enfoque-por-competencias/>

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.

Ortíz.P. (2008) Educación y Formación de la Personalidad. Perú. Fondo editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

PNUD (2004), Informe sobre desarrollo humano 2004, disponible en URL: http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/pdf/presskit/HDR04_PKSP_HDI.pdf

How Penguins & Polar Bears got together. Fundamentals of a School of Empathy and a Complete Science

Marcus Stueck

1. The Penguin-Polar-Bear Story

Readers will certainly ask themselves: what is that for a title? Why two animals? How can two animals get together who have, due to their geographical habitats, never seen one another? Here is a short version of the story – at the end of this article readers will find the original. Polar bears, big powerful animals, live at the North Pole. I know because during an

expedition to Spitzbergen (Arctic) I experienced looking two of them straight in the eyes from a distance of around four metres. Had they attacked us we would have had to shoot them and if we had not succeeded in doing so, we would be dead today.



Picture 1: Spitzbergen the land of Polarbears: Expedition 2013 West-East-Crossing. At the East coast we met at the 3th of August 2003 Polar Bears.

That was in 2003. Those bears, a mother and offspring, were en route from Bear Island to the 80th latitude where they planned to catch seals. Which is why they did not eat us. Today, 14 years later, things would have turned out differently because the polar caps are melting and these animals are feeling something which as “rulers of the world” they did not know: FEAR. This is certainly comparable to western populations who believe themselves

to be able to dominate everything, but Nature is rebelling (Lovelock, 2006²). In the story the polar bears are catapulted from the ice-floe and land, in the most fantastic circumstances, in the South. Totally confused they see these strange, waddling creatures - called PENGUINS - who appear in groups, support one another, in a word, who show a completely opposite form of behaviour. In this symbolisation it is a matter of 2 aspects:

1. Behavioural communication styles (see 2.):

Because the life- and behavioural communication-styles of the north and the south are different.

- In the north (Polar Bear style): much more individual-egoistic, aim focussed, controlling, cold-hearted, rational-materialistic, feeling-introverted, versus (vs.)
- In the southern hemispheric (Penguin-style): much more collective, relation-focussed, joyful, warm-hearted, intuitive, feeling-expressive, trust).

2. Scientific paradigms and theories (see 3.): There are fundamentally different scientific paradigms of the North and South:

- Science of the North (Polar-Bear Style): quantitative research, laboratory research, single hypothesis, question focussed (e.g. Descartes, Husserl, Popper) vs.
- Penguin science=Science of the South: complex theories/thoughts (e.g. Maturana, Morin, Varela, Freire), experiential research (e.g. Toro).

² The key insight of Gaia Theory is that the entire Earth functions as a single living super-organism. But according to James Lovelock, the theory's originator, that organism is now sick. It is running a fever born of increased atmospheric greenhouse gases. Earth will adjust to these stresses, but the human race needs to prevent the global climate from "flipping" into an entirely new equilibrium that will threaten civilization as we know it.

The meeting of this radical constructive, experiential view of the South (R. Toro, H. Maturana, F. Varela and others), the critical-reflexive paradigms (C. Popper) of the north are symbolized by the embrace of Penguin and Polar Bear. With this integration it would be possible to close the gap between body mind and soul, between mysticism and science, between thinking, feeling and acting and nevertheless between femininity and masculinity, between patriarchy and matriarchy and between LOVE and LOGIC.

It should be the base of the "Complete Science" (Stueck, 2016) where the experience is considered as a research method (including the feelings) as well as the qualitative research, quantitative field- and laboratory research (see 3.).

In this article the human integration with nature by integrating verbal and nonverbal communication skills and scientific paradigms is described more.

2. Dialogue between North & South as a integration of Life and communication styles

The idea of bringing penguins and polar bears together came to me during 2008. I got to know Marion Mueller. She worked with a programme "Respectful Communication" based on the Non-violent communication method according to Marshall Rosenberg. Rosenberg called the non-violent communication also the language of the giraffe (vs. the language of the Wolf) which connects people.

His communication model consists four steps:

1. observation free of interpretation,
2. the naming of "true" feelings,



3. speak out your needs,
4. request instead of demanding.

I thought that this method of non-violent communication was so good that surely it must suffice to simply use this method. There is after all a clearly structured model. I thought for a long time that others could also do this until I was overtaken by something that happened which caused me to decide to integrate non-violent communication into a more comprehensive model of empathy.

In 2011 together with Marion Mueller I prepared a four-day conference in the conference series “Changes in Education Paradigms” held at the Leipzig town hall. We wanted to invite Marshall Rosenberg who was still alive at the time, but he was unable to come. So we decided to invite another non-violent communication specialist from Vienna. The answer was for me devastating: “.. He was unable to attend because the aircraft fuel would poison the air and that meant for him violence.” Admittedly I found this perfectly rationally thought out, without however including any relational aspect, namely his own to the “heart”. It was not a loving response. The non-verbal relational aspect of love was missing. and I understood that **Nonviolent communication (NVC) is a reflexive way (based on speaking-thinking about feelings from the "body into the head" (language) but not necessarily into the action. The relation thinking - feeling - and acting is missing.**

This non-verbal relational and action-related aspect of love I had long been researching with two South American psychologists: Alejandra Villegas and Rolando Toro (Stueck, Villegas, Toro, 2010, the latter being the founder and developer of BIODANZA, which is an experience and dance-oriented method from South America which places the affect/feeling based connection to others and to nature the centre (so called biocentric principle). **I called them penguins, because they life in South America.** When, during a trip to Africa, I asked Rolando Toro what was empathy for him he replied with one word: ACTION. For Penguins

of the South action is cognition and understanding (Santiago Theory of Cognition, Varela & Maturana, 2001). The NVC colleague from Vienna had obviously found the route from the body to the head but had failed to find the route back to his heart.

That's why I called Biodanza or similar methods the non-verbal relational and action-related aspect of love "the way from the head into the body".

To connect these verbal and non-verbal parts of empathy, I developed an integrated model of empathy with 2 axes:

1. verbal-reflexive, way from Body to head (Giraffe vs. Wolf): e.g. Non-violent Communication
2. nonverbal-experiential, way from head to the body (Pinguine vs. Polar Bear), e.g. BIODANZA for children (TANZPRO=evidence based programme, see www.bionet.name)

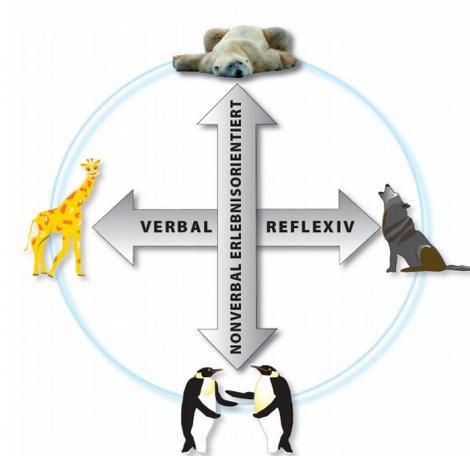
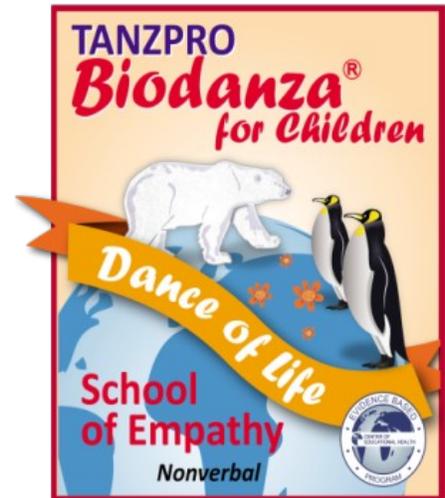


Figure 1: Integrated model of empathy (Stueck, 2010)

Because this nonverbal-experiential pathway often is forgotten, that's why I began in 2008 to write the story "How Penguins and Polar Bears got together". This story acts as an introduction to the non-verbal part of the SCHOOL OF EMPATHY. This story was then

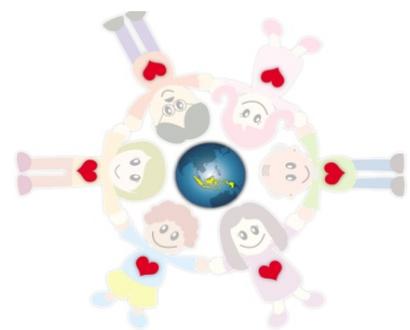
published for the first time in 2010 in a book entitled *Non-verbal Aspects of Care Communication in Kindergartens*; in Stueck, M., Villegas A., Toro, R.). This School of Empathy (verbal and nonverbal) was embedded in a Masterplan "Healthy Education":

1. Non-intentional presence,
2. Relaxation,
3. Empathy,
4. Supervision,
5. Pedagogic abilities,
6. Concept,
7. Framing conditions (Stueck, 2010).



The School of Empathy attempts to bring together differing concepts of Southern hemisphere scientists (Penguins) such as Professor Roland Toro, Ruth Cavalgant, Humberto Maturana, Franzisco Varela and Pablo Freire with the rationality and reflexive intelligence of Northern hemisphere scientists (Polar Bears) such as Marshall Rosenberg, James Lovelock, Gerda Verden-Zoeller ana Ilja Prigogine.

This Masterplan was tested four year project sponsored by the Ministry of Health (Budget of 500.000 Euro), together with the University of Leipzig, colleagues from the Technical University Dresden (M. Thinschmidt) and the Health Department in North Sachsen (B. Gruhne), the project being a "Healthy Life Style in the Setting of the Kindergarten" which



SCHOOL OF EMPATHY

included 22 institutions, 1,800 children and 300 teachers and parents. The challenge was to develop an integrated intervention model for the encouragement of developing the ability to empathise.

In the western world of Polar Bear empathy consists cognitive and emotional aspects. There is missing the action (Penguin). Stueck and Schoppe (2010) developed a integrative diagnostic of the 3 aspects of empathy. Later on I defined empathy as connection: first biologically, behaviourally, feeling-based and then cognitive, in a self-created network (autopoietical network, see Humberto Maturana) between living elements. This definition includes plants and animals, from which human beings do not live disconnected. This means that empathy is the possibility to enter into mutually nourishing connections, co-operations and interactions in which the brain is not necessarily involved. As soon as any living element possesses sense organs (and both animals and plants possess these) and are capable of reacting and interacting, mutually nourishing connections, co-operations and interactions can take place. Then it incapable of empathy. (Stueck, 2015).

This is a example how Penguin (Empathy - action) and Polar Bear (cognitive and affective aspects) comes together. The complete dialogue between North & South as a integration of Life -and communication styles can start. This dialogue should be based on the integration also of the scientific paradigms of the North and the south. This dialogue is described in the next chapter.



3. Penguins & Polar Bears – a Dialogue in Scientific Working Methods

3.1 The Logic of the Polar Bears: The Science in the North

The scientific paradigms of the North are based - amongst other things - on the rationality of Descartes and on the fundamental work of Edmund Husserl and Carl Popper (The Logic of Research). Edmund HUSSERL³ stated: “... To come near truth we need to withdraw from any theory. We need to switch off all pre-interpretations, to be in the moment with our investigation object. Then we can see the world in its true structures. This withdrawing he calls “Epoche” (Riccœur, 1967). Edmund Husserl noted that: “An attitude is pure when no feeling is mixed in with the experience”. He is a pure Polar Bear. Because the knowledge is won without any feeling. Feeling hinders the Knowledge. Here is where the separation of body and spirit begins, the separation of human beings from nature, the separation of truth and trust. Here is where the separation of Penguins & Polar Bears begins.

³ Edmund Husserl: Studied from 1876 to 1878, mathematics, physics and astronomy at Leipzig university. At Leipzig he was inspired by philosophy lectures given by Wilhelm Wundt, one of the founders of modern psychology. Husserl's thought is revolutionary in several ways, most notably in the distinction between “natural” and “phenomenological” modes of understanding.

Fundamental propositions are “Take as truth only what you can prove to be so”; “Divide an entire problem into sub-problems and try to prove them”. Already in the Middle Ages Descartes laid the foundations for the systematic rejection of our corporeality and even sealed this separation between body and reason with his famous sentence: “I think, therefore I am”. In his works Descartes speaks of a spirit that exists totally independent from the body. This is a fatal fallacy (see Damasio⁴) that exists up until the present day for “Polar Bears” and has influence in all areas of our lives.

(1) In our individualistic society most of our actions are based on dissociation from others, control and rational concepts which above all strive for classification.

(2) Our scientific approach can also be thus explained: empirical evidence and rationality; classification and structuring; the most complex behavioural expression is exactly analysed and symptom-oriented with an obsession for detail. Polar Bears do not trust.

(3) And this “crisis of trust” has invaded our pedagogic like a cancerous ulcer. The construct love is only perceived and registered when it has been described and proved. Even Einstein and Wheeler came up against boundaries with this hypothesis-directed approach. The research Polar Bears had to make concessions as to the “unmeasurable”, They became PINGUI-BEARS.

“If one day we were able to discover just what drives this universe and its evolution, then, according to all that we know today, it would turn out to be not so much a shining mechanism as what we would have to term in everyday language a wonder. We would recognise this wonder, but it would remain a wonder.”

Prof. John Wheeler: Nobel Prize Winner, “Father of the New Quantum Physics”

⁴ The Portuguese neurologist Antonio R. Damasio describes this fallacy in his book “Descartes’ Error”(2004). Damasio points out how greatly so-called rationality and reason are dependent upon the body and its state, and even goes so far as to say that a “bodiless brain” cannot have a spirit because the interaction with the body is missing.

“Amazement is our approach to the universe. Humility is our approach to our fellow human beings.” “The continuation of our scientific development is finally a flight from amazement.” “Whoever has lost the ability to feel amazement is practically dead.” “One must gaze at the impossible so long that it becomes a matter of small consequence. The wonder is a question of training.”

Prof. Albert Einstein: Nobel Prize Winner “Father of the Theory of Relativity”

3.2 The Intuition of the Penguins: The Science of the South

What is expressed in non-verbal behaviour in southern cultures, which tends to be intuitive and experience-oriented, can also be found in intervention programmes. Far more value is placed on encounters in feedback and on the integration of the body. Put briefly:

- (1) the effort is made to reduce stress by making possible the restructuring of mental patterns via bodily experiences, as Maturana envisaged.
- (2) At the centre is above all the entire range of feelings. This fundament is also at the core of the body-oriented method BIODANZA founded by Rolando Toro, which is the basis for this book and which will be described in more detail later.

Knowledge is arrived at intuitively, above all in action, without any lengthy prior rational analysis. One observes specific effects in individual cases and thus continues to use this method. Implicitly a theory is arrived at as to why these effects take place. However, just because there are no scientific explanations for the effects does not mean relinquishing the method. Rolando Toro, for example, when treating his patients, discovered certain effects with music.

(3) The approach of the “Penguins” tends towards being integrative and holistic; which does not however mean an abstention from any scientific theories. It is a route from the head to the body – a route of trust, which does not require any scientific proof.

Rolando Toro describes empathy as an experience-based process which takes place in the activity of human encounters. The basis for this is the Santiago-theory of cognition by Maturana & Varela, which states that we arrive at knowledge through activity and through Rolando Toro’s method BIODANZA. Thus it can be said that empathy is the total perception and respect of and for the Other in mutual social communal living and the recognition of the Other’s needs which is expressed above all through our behaviour towards the Other. This is not a process that takes place in our brain, neither is it purely affective. It is a vivid occurrence that is expressed in the encounter of human beings with one another, but also of human beings with nature. In an era in which more and more cultures are turning towards rationality and the separation of body and spirit, Humberto R. Maturana, Francisco J. Varela and Rolando Toro developed a definition of life which reminds us of our fundamentals, that shows us what human nature really means. In their theory they emphasise how important it is that body and spirit be lived as a unity and that communication can be realised above all by our behaviour towards ourselves, towards others and towards nature.

3.3 SOLUTION: An integrative Research Concept: “The Complete Science”

In the "Complete Science" the Science of the North and the Science of the South meets and embrace. Intuition meets Rationality. Feeling meets thinking and reflecting. The hypothesis meets the experience and the Mystic meets the Science. The body meets the Mind and the soul. The Scientist meets the Shaman as well as the artist. Both inspire each other. In 2012 I was appointed Professor of Psychology at the University of Applied Science Saxony in Zwickau and also given the post of Scientific Director of the College. I started to integrate

the fundamental knowledge into a holistic research concept. This research concept “The Complete Science” comprises five Research-Gates and three research-areas (www.bionet.name).

- Gate 1: The Experience
- Gate 2: Qualitative Research
- Gate 3: Quantitative Research
- Gate 4: Laboratory Research
- Gate 5: Practice

These five gates describe research methods to gain knowledge in three areas:

- Area 1: Biology / Medicine etc.
- Area 2: Psychology / Pedagogy
- Area 3: Other Scientific Fields (Anthropology, Ethnology)

4. Conclusion

Roger Schaumberg, a consciousness researcher from Leipzig, wrote an introduction to this book in which he very cogently explained the main concern of the contents.

“The US American clinical psychologist and founder of “Non-violent Communication” Marshal Rosenberg developed his method together with human-rights workers in the fight to overcome racial discrimination. He used two symbolic figures to point out the difference between the estranged, i.e. violent and the authentic i.e. non-violent speech: the wolf and the giraffe, the terrestrial animal with the biggest heart. “Wolf language” is used without reflection; “giraffe language” is careful, self-responsible and reveals the speaker’s own emotional motives behind the speech. Prof. Stueck and his colleagues have introduced to the scientific discourse a non-verbal level with similar polarities in addition to the verbal-reflexive level. They position the socialization in the Southern hemisphere, which has a basically body conscious, emotional character (we speak superficially of a “Brazilian temperament” and overlook thereby how fundamentally different the reception of reality is from the position of this socialization) opposite the socialization in the Northern hemisphere, which has a fundamentally mental-rational character. What they discover in the bodies with heads, that they call symbolically “Penguin” and the heads with bodies that they call symbolically “Polar Bears” are radical differences in perception, in life style, even in the scientific working methods. Precisely here we arrive at the core of our theme: just where does humanity stand regarding the evolution of consciousness and what is happening with us in this area right now? Including if some of us do not yet notice (feel) anything, or, to be more scientifically exact, do not wish to either notice or feel anything.”

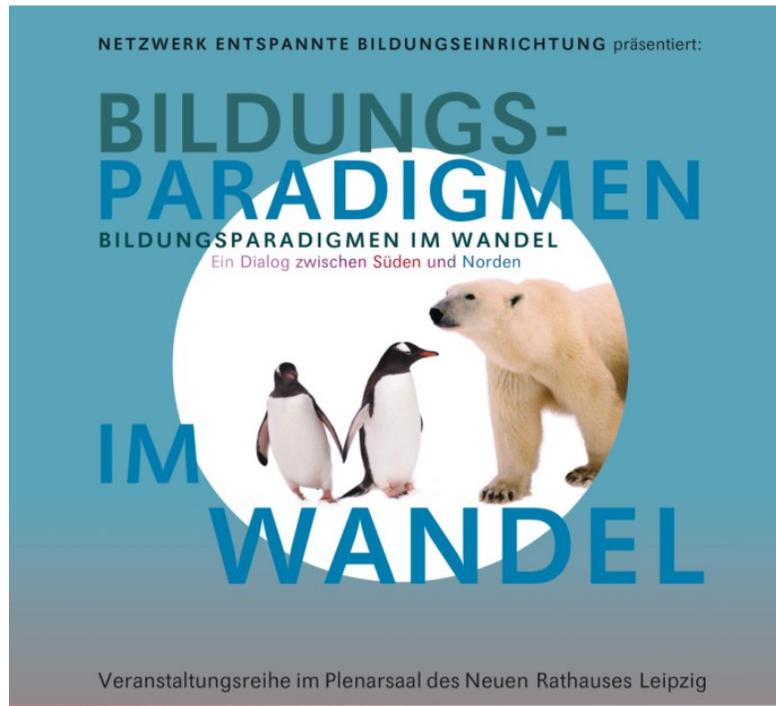


Figure 2: Conference serial since 2010 "Educational Paradigms in change"

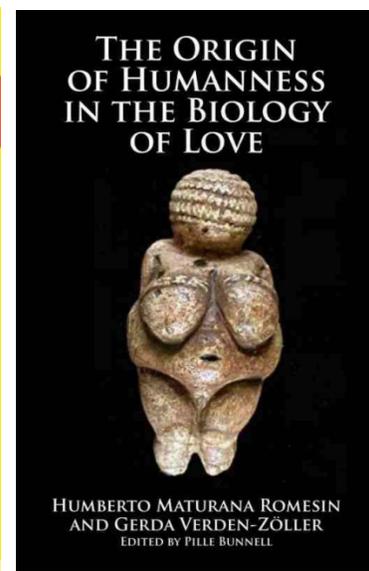
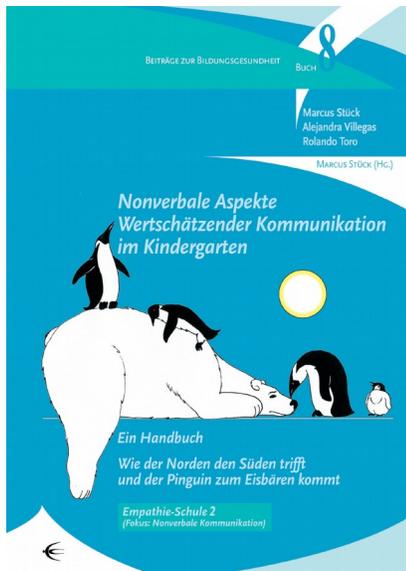
References

The Revenge of Gaia: Why the Earth is Fighting Back – and How we Can Still Save Humanity (2006) New York: Perseus Book group

Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2009) “*The Tree of Knowledge*” Frankfurt am Main: Fischer PB.

Stueck, M.; Villegas, A.; Lahn, F.; Bauer, K.; Tofts P.; Sack, U. (2015). Biodanza for Kindergarten children (TANZPROBiodanza): Reporting on changes of cortisol levels and emotion recognition. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, Vol. 20, No. 10, 1-14.

Routledge, Francis & Taylor



El fracaso escolar, concepto relativo y problema universal

Edgar Galindo

Universidad de Évora (Portugal)

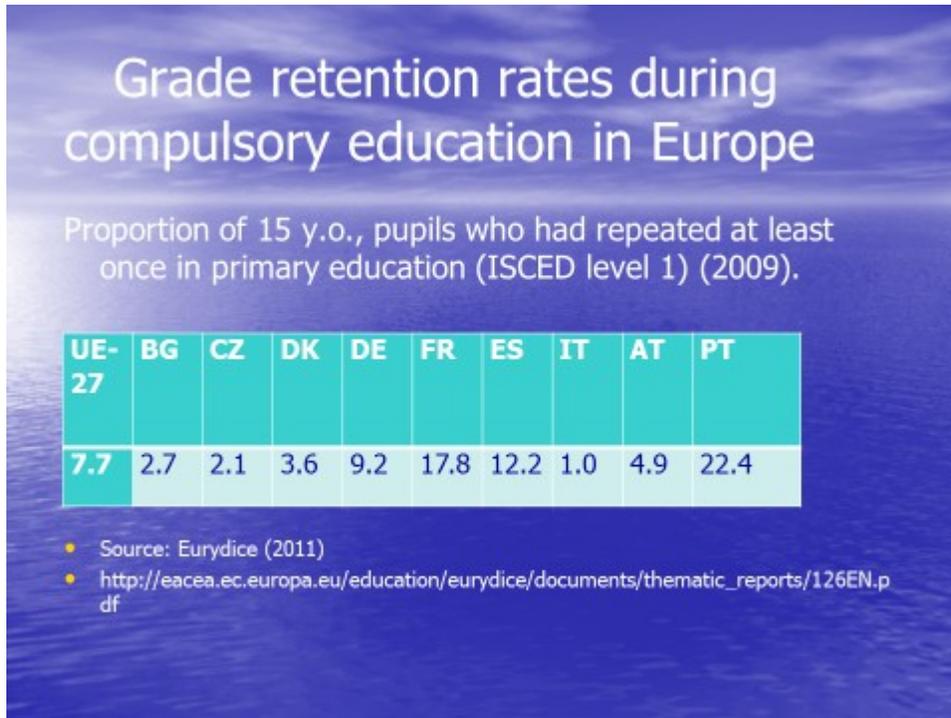
Hace ya varios años que el fracaso escolar es objeto del interés de científicos y académicos de numerosos países, así por ejemplo, la OCDE⁵ inició desde los años noventa, una serie de estudios sobre el tema que duran hasta la fecha (véase Faubert, 2012 y OECD, 1998). Este interés se debe sobre todo a que el problema no ha sido resuelto hasta la fecha, a pesar de los esfuerzos realizados. Los primeros estudios realizados (véase Marchesi y Hernández Gil, 2003; OECD, 1998) mostraron que en los países de la OCDE, cerca de una quinta parte de los jóvenes abandonaban los estudios de bachillerato sin poseer las competencias necesarias para ingresar en el mercado laboral, y que en siete de los países más avanzados un

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)/ Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Son miembros los países con las economías más desarrolladas del mundo, incluyendo los países de la Unión Europea y algunos latinoamericanos, como Chile y México.

tercio de la población adulta no tenía los suficientes conocimientos de lectura, matemáticas y ciencia, requeridos para obtener un empleo. Los estudios efectuados han constatado la existencia de perspectivas diferentes entre los países. No obstante, indican que el bajo rendimiento escolar debe ser considerado un proceso en el cual intervienen variables sociales, políticas, institucionales e individuales. En este proceso existen tres momentos significativos: el primero ocurre durante el ciclo de educación obligatoria, cuando el rendimiento del alumno es inferior a la media o cuando éste tiene que repetir el año escolar; el segundo se manifiesta en el abandono de la escuela antes de terminar la educación obligatoria; el tercero consiste en la dificultad de integración en la vida productiva de los jóvenes que no poseen las competencias requeridas. Sin embargo, los estudios muestran que el concepto mismo de fracaso escolar es relativo (Eurydice, 1994). Así, en Gran Bretaña se utilizan los términos "under-achievement" y "low achievers". En Noruega, Suecia, Dinamarca e Islandia no hay retenciones y la progresión es automática en la enseñanza primaria (ISCED 1)⁶. Los niños que presentan problemas de fracaso escolar son definidos como niños que no han alcanzado su potencial de aprendizaje en el recorrido escolar, lo que significa que su desempeño escolar está abajo de la media de su edad y de su ciclo escolar. Por otro lado, en países como Portugal, España, Italia, Francia, Grecia y Alemania el sistema educativo no se basa en la progresión automática. A pesar de las diferencias, que dependen del sistema educativo en cuestión, los indicadores del fracaso escolar son la repetición de años, la retención y la reprobación, el desinterés, las dificultades de aprendizaje, la desmotivación, el mal aprovechamiento y el mal comportamiento escolar. Evidentemente, las dimensiones del problema son mayores en términos del grado de desarrollo del país en cuestión. Los siguientes datos pueden darnos una idea de la problemática en Europa y en los países de América Latina.

⁶ ISCED: International Standard Classification of Education.

Figura 1.- Tasas de retención durante la educación obligatoria en Europa (ISCED 1).



La figura 1 muestra las tasas de retención durante la educación obligatoria en Europa (ISCED 1), en términos de la proporción de alumnos de 15 años que han repetido al menos una vez la educación primaria. Puede observarse que la media de la Unión Europea es de 7.7 % de los alumnos, pero la tasa de países como Portugal y Francia es mucho mayor. En Portugal, 22.4% de los jóvenes ha repetido el año por lo menos una vez.

Figura 2.- Estimación de la retención de los alumnos en el nivel 1 de la CITE en 2007-2008 para los países de la Unión Europea.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ARG	11,74	12,76	12,13	10,33	12,06	11,11	9,69	-	13,53	13,2	12,58	12,47	12,25	12,18	12,59
BOL	20,52	-	23,24	-	-	16,23	16,09	10,13	-	13,1	-	15,55	-	13,83	-
BRA	-	16,19	-	-	12,47	-	11,27	10,22	9,58	8,32	-	6,03	-	-	16,72
COL	-	-	-	22,7	-	23,6	-	-	-	-	19,13	-	-	-	-
COS	13,41	-	12,2	-	-	11,84	-	9,82	9,15	10,58	9,29	-	9,05	-	-
CHI	10,43	-	-	9,29	-	-	9,35	-	-	9,34	-	8,56	-	9,31	-
REP	39,1	-	-	-	-	-	-	28,23	30,55	31,57	31,74	24,97	24,84	24,94	-
ECU	-	13	-	-	-	-	14,82	8,28	12,24	12,89	-	9,47	9,07	8,86	8,76
ELS	20,45	21,1	19,8	18,5	19,29	-	16,22	-	15,92	15,65	15,82	-	-	-	11,92
GUA	-	34,23	-	-	-	-	26,34	-	-	-	25,52	23,8	-	-	24,48
HON	-	18,57	-	-	17,38	-	18,75	18,9	-	13,33	-	11,34	-	-	-
MÉX	10,52	-	9,85	-	9,02	-	8,45	-	6,1	-	7,36	-	6,26	-	4,7
NIC	-	24,88	-	-	-	25,43	-	-	-	23,8	-	-	-	-	-
PAN	12,77	-	-	-	13,43	-	13,53	12,71	11,48	11,85	11,49	13,02	-	-	-
PAR	25,37	-	-	-	-	-	18,35	20,43	21,82	18,54	19,72	16,39	-	15,63	16,06
PER	24,05	-	-	-	-	14,68	-	12,87	-	12,72	18,04	17,41	16,31	-	-
URU	-	13,67	13,17	14,19	14,08	12,78	14,14	15,7	14,51	15,86	14,13	12,93	13,1	12,11	11,91
VEN	22,8	-	-	-	-	20,51	-	-	-	15,72	-	10,65	-	-	-

La figura 2 muestra una estimación de la retención de los alumnos en el nivel 1 de la CITE en 2007-2008 para los países de la Unión Europea. Es evidente que varios países tienen tasas muy altas de retención, es el caso de Portugal España, Francia y Bélgica.

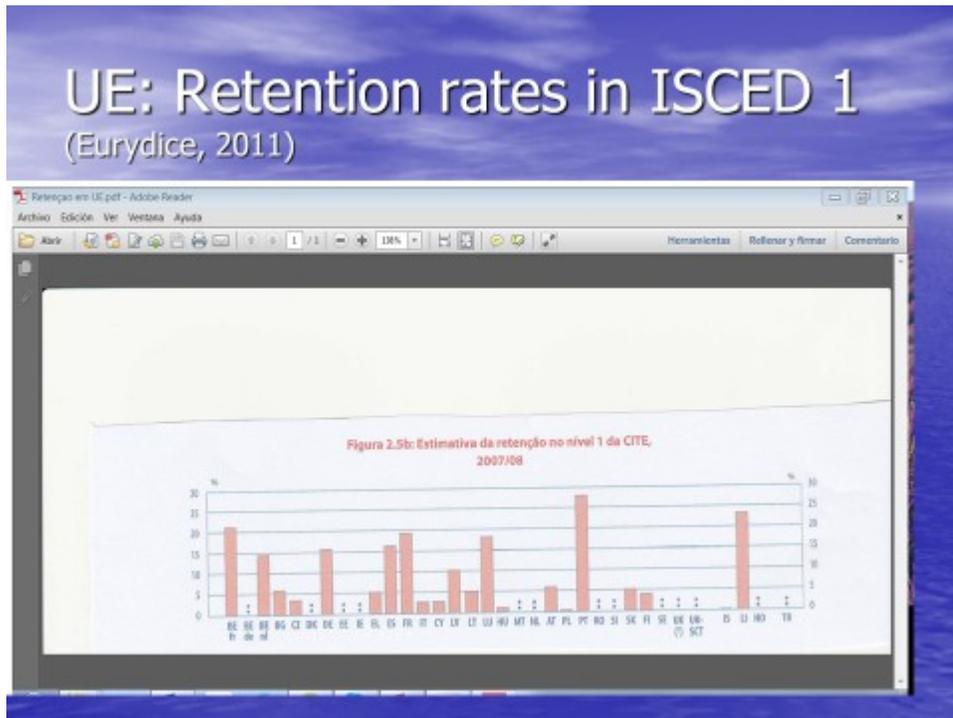


Tabla 1.- Porcentaje de alumnos con dos o más años de retraso escolar en la primaria o secundaria para Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela en 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014 (SITEAL, 2016).

La tabla 1 es una muestra comparativa del fracaso escolar en los países latinoamericanos tomando como base el porcentaje de alumnos con dos el más años de retraso escolar en primaria y secundaria (2000-2014). En casi todos los países puede observarse una evolución positiva, en el sentido de que el porcentaje disminuye entre 2000 y 2014; las excepciones parecen ser Panamá y Brasil, donde la tendencia es a aumentar. En 2014, hay grandes diferencias entre los países, con Guatemala (24.48%), Brasil (16.72%) y Paraguay (16.06 %) en los peores sitios.

Tabla 2.- Tasa de extraedad respecto al grado en el nivel primario para Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela en 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014 (SITEAL, 2016).

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ARG	8,92	10,18	10,17	7,87	8,91	9,8	7,03	-	9,63	8,57	7,85	6,6	7,48	5,93	4,82
BOL	24,89	-	26,93	-	-	18,27	21,09	11,88	-	15,31	-	15,93	-	14,73	-
BRA	-	20,76	-	-	15,96	-	14,53	13,41	12,05	9,8	-	6,69	-	-	15,04
COL	-	-	-	24,9	-	21,9	-	-	-	-	17,53	-	-	-	-
COS	12,86	-	9,94	-	-	9,55	-	7,17	7,12	7,39	7,19	-	5,76	-	-
CHI	11,04	-	-	10,55	-	-	11,24	-	-	10,67	-	11,23	-	11,69	-
REP	33,59	-	-	-	-	-	-	22,27	23,05	23,05	22,72	17,83	17,52	17,59	-
ECU	-	14,34	-	-	-	-	16,12	8,78	13,66	14,55	-	10,09	9,5	9,33	9
ELS	22,94	23,87	22,5	20,68	22,09	-	18,25	-	18,24	17,55	17,97	-	-	-	13,1
GUA	-	36,83	-	-	-	-	28,14	-	-	-	26,39	25,55	-	-	26,79
HON	-	19,37	-	-	18,71	-	20,27	20,36	-	13,87	-	12,14	-	-	-
MÉX	10,39	-	9,91	-	9,79	-	8,32	-	5,63	-	6,8	-	5,55	-	3,81
NIC	-	26,38	-	-	-	28,91	-	-	-	25,92	-	-	-	-	-
PAN	12,23	-	-	-	12,62	-	12,86	11,9	10,41	10,62	10,73	12,07	-	-	-
PAR	26,55	-	-	-	-	-	26,69	22,66	23,65	19,44	21,31	18,34	-	16,87	18,12
PER	21,78	-	-	-	-	16,21	-	13,1	-	14,32	21,93	21,14	20,28	-	-
URU	-	13,02	12,41	13,96	12,57	11,63	12,66	14,69	12,65	11,35	11,17	9,34	9,1	8,29	7,95
VEN	20,87	-	-	-	-	19,44	-	-	-	15,22	-	9,55	-	-	-

Como complemento a la anterior, la tabla 2 muestra la “tasa de extraedad” (el porcentaje de niños que tienen una edad mayor a la esperada en un año escolar determinado) respecto al grado en el nivel primario para los países latinoamericanos en los años 2000-2014. En este caso, todos los países muestran una evolución positiva, ya que los porcentajes disminuyen entre 2000 y 2013-2014, aunque en la mayoría de los países siguen siendo muy altas. En términos generales, las tablas muestran que, a pesar de grandes avances, el problema persiste en toda América Latina.

A pesar de las evidentes dificultades para comparar los datos de los diferentes países, es evidente que el problema del fracaso escolar, definido a través de retenciones, repeticiones o como sea, es un problema universal. Ahora bien, el concepto de fracaso escolar es más amplio que los indicadores visibles del fracaso escolar de los alumnos. Las situaciones de repetición y abandono prematuro del sistema educativo son ejemplos que denotan la inadaptación de los alumnos a las normas de la institución escolar (Sil, 2004) y, en general, a las del sistema educativo vigente en cada país. En todos los casos, es evidente que el fracaso escolar representa una gran carga financiera para los sistemas educativos. Además, el bajo rendimiento escolar tiene graves consecuencias para el individuo, que será condenado a ocupar los peores puestos de trabajo o al desempleo. Tal vez por estas razones, la OECD (Faubert, 2012, p.4) propone una definición de fracaso escolar que destaca el papel activo y responsable de la escuela:

...school failure, (is) understood as the failure of schools and the school system to provide the appropriate level of, and adequately defined services for, all students to be successful.

En consecuencia, la causa del problema ya no es la capacidad de los niños, sino el sistema escolar.

En términos generales, si miramos al desarrollo de los estudios sobre el problema, el fracaso escolar se ha explicado de diversas maneras:

- Problemas cognitivos e “inteligencia”. El fracaso se atribuye al niño, a pesar de que la experiencia muestra que la mayoría de los alumnos que fracasan tienen un desarrollo normal.
- Ambientes familiares inadecuados. Conflictos, divorcios, perturbaciones de los padres. El papel de la familia ha sido enfatizado por numerosos estudios.
- Origen social (bajos recursos económicos). El fracaso está asociado a niveles económicos más bajos.
- Métodos de enseñanza, recursos didácticos, técnicas de comunicación inadecuadas.
- Organización de las escuelas. elevado número de alumnos por escuela y salones demasiado heterogéneos.
- Desfasamientos en el currículo escolar de los alumnos.
- Currículos demasiado extensos

Históricamente, la explicación más recurrente del fracaso escolar es la falta de inteligencia o las deficiencias cognitivas del niño. Para algunos autores, hablar de una explicación psicológica para el fracaso escolar significa aún hoy hablar de una explicación 'genética' (véase por ejemplo Eurydice, 1994). En la base de este tipo de creencias se encuentran los estudios realizados por la psicología diferencial en el siglo XX: el niño nace inteligente o no inteligente y la causa del fracaso es él. Afortunadamente, este tipo de explicaciones tienden a ser abandonadas, poniendo más énfasis en los factores ambientales, sobre todo la sociedad, la familia y el sistema de enseñanza.

La OCDE (Faubert, 2012, p. 3) subraya un claro cambio de opinión entre os especialistas:

The idea that students fail because of their own personal shortcomings (...) is being superseded by the idea of school failure. The cause of - and the responsibility for - students failure is now seen as deficient or inadequate provision of education by schools, and by extension, school systems. More specifically, it is the failure of schools to provide education appropriate to different needs that leads students to fail. In this way school failure is, therefore, also an issue of equity.

No obstante, es importante reiterar que, hoy en día, existe un reconocimiento consensual por parte de los investigadores de que no hay una explicación única para el fracaso escolar que sea enteramente satisfactoria. El fracaso escolar es considerado un problema de facetas múltiples, las cuales que pueden ser abordadas desde una perspectiva psicológica, social, institucional o política.

En consecuencia, resolver el problema del fracaso escolar implica aplicar una serie de medidas en todos los niveles, como las siguientes:

- Generalizar la educación preescolar.
- Adecuar el ritmo escolar las necesidades de los niños
- Aplicar un horario escolar flexible.
- Favorecer la estabilidad del cuerpo docente en las escuelas.
- Aumentar el número de profesores y técnicos.
- Utilizar nuevos métodos y recursos en las prácticas educativas.
- Mejorar la articulación de la escuela con su ambiente.

- Aplicar nuevos métodos de evaluación.
- Mejorar la relación entre escuela – familia.
- Aplicar pedagogías diferenciadas, según las características y dificultades específicas de cada niño.

Asimismo, los expertos han hecho siete recomendaciones que deben ser tomadas en cuenta para combatir el fracaso escolar:

- No olvidar que la detección y la acción precoces son más eficaces.
- Es necesario formar un frente sólido de apoyo.
- Una coordinación eficiente de los esfuerzos presupone una definición clara de responsabilidades.
- Es necesario coordinar los enfoques y evaluar las políticas.
- Es esencial la participación activa de profesores y directores de los centros escolares.
- Considerar las necesidades individuales de los alumnos es un elemento clave.
- Los costos de las iniciativas para prevenir o superar el fracaso escolar deben ser considerados como un «seguro» contra costos mayores.

Todas las medidas son necesarias. En este contexto, cabe plantear el sentido del trabajo que estamos realizando en Portugal. Nuestro objetivo es aplicar las técnicas de la psicología para contribuir a resolver el problema del fracaso escolar desde una perspectiva individual,

atendiendo a las recomendaciones anteriores, sobre todo en lo referente a “aplicar pedagogías diferenciadas, según las características y dificultades específicas de cada niño” y “considerar que las necesidades individuales de los alumnos es un elemento clave”.

Considerando este objetivo, la definición de la expresión “fracaso escolar” es un asunto secundario. Un niño tiene problemas de fracaso escolar cuando, de acuerdo con los criterios del profesor y de la escuela, tiene un bajo desempeño educativo en comparación con los demás. Por tanto, el hecho de ser canalizado por el propio profesor es el criterio esencial. Es sin duda una definición pragmática, adoptada para favorecer la atención a los niños y las necesidades de los profesores. De esta manera, el éxito escolar es definido como una serie de competencias del niño que le permiten alcanzar los objetivos definidos por la escuela y por el profesor; en contrapartida, el fracaso escolar es la ausencia de competencias para alcanzar esas metas. El paso siguiente es lógico: definidas las competencias que exige la escuela y las que posee o no posee el niño, sólo falta entrenar las faltantes.

De esta manera estamos trabajando con alumnos de primero, segundo y tercer años del primero ciclo de la escuela portuguesa. Aquí es importante subrayar la urgencia de trabajar en la prevención, dicho de otra manera, en la intervención temprana: es mejor trabajar en el primer año que en el quinto o el sexto. Desde 2003, hemos llevado a cabo una investigación aplicada, cuyo objetivo general es desarrollar programas de entrenamiento basados en la psicología, para el tratamiento de niños con problemas de fracaso escolar (Galindo, 2013, 2015, 2016). El resultado más notable es la publicación de un manual destinado a ayudar a los profesores a definir el problema del niño y a intervenir con procedimientos simples y eficaces. El principio de este libro es el “empowerment”, o sea, dar a otras personas, independientemente de su nivel de formación, herramientas adecuadas para intervenir en ayuda de los niños con problemas de fracaso escolar. Creemos que ésta es una contribución importante de la psicología. Sin embargo, es evidente que es sólo una pequeña ayuda y muchos otros problemas quedan por resolver.

Bibliografía

- Eurydice (2011). *A retenção escolar no ensino obrigatório na Europa: Legislação e estatísticas*. Bruxelas: União Europeia.
- Eurydice (1994). *Measures to combat failure at school: a challenge for the construction of Europe*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice. Unidade portuguesa. Retirado de: <http://eurydice.giase.min-edu.pt>.
- Faubert, B. (2012). *A literature review of school practices to overcome school failure*. OECD Education Working Papers, No. 68. Paris: OECD Publishing.
- Galindo, E. (2016). An intervention program for children with school failure problems. In E. Witruk (Ed.) *Beiträge zur Pädagogischen und Rehabilitationspsychologie (Studies in Educational and Rehabilitation Psychology)*, Vol. 7 (pp. 171-176). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Galindo, E. (2015). *Tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: Manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Galindo, E. (2013). Intervenção cognitivo-comportamental em casos de insucesso escolar. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, Setembro de 2013, pp. 4978-4994. DOI: 10.13140/2.1.4984.2244*

Marchesi, A. & Hernández Gil, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial. OECD (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OECD.

Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina [SITEAL]. Retirado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta#

Educação como prática cultural ética: um caminho possível para a transformação da sociedade

Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil

Resumen

Ética, indicando os bens para si, bens para os outros e bens da cultura, deve ser considerada uma disciplina superordenativa dos conhecimentos a serem produzidos para levar à transformação da sociedade. Quais são os critérios a serem discutidos

de forma coletiva para permitir que todo ser humano desenvolva-se de forma produtiva e feliz, respeitando os outros e o meio que o cerca? A educação, como uma agência de controle, tem o papel privilegiado de planejar uma cultura e, assim, as práticas educativas e a política educacional planejam, no final das contas, o ser humano. Defende-se que as propostas de ação visem a superação de obstáculos à produção da sobrevivência das culturas, e que incluiriam: valorizar ações produtivas que possam estar sob controle do ambiente; transmitir os conhecimentos acumulados e socialmente produzidos; produzir variabilidade comportamental; educar para o autocontrole; educar para a tolerância com o diverso; inserir a comunidade na proposição de valores; utilizar critérios coletivos em detrimento dos individuais; restabelecer a simetria do poder entre pessoas; educar para o lazer produtivo; utilizar-se do controle face-a-face; evitar eventos aversivos; educar para a preservação do meio físico; ensinar habilidades e conhecimentos científicos e sociais, utilizando-se do controle tecnológico, ao invés do que pode ser considerado um controle cerimonial. O compromisso, tanto no desenvolver da Psicologia como ciência quanto na profissão, com uma excelente qualidade de vida para todos é tarefa inequívoca de todos os educadores e psicólogos.

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre ética a partir do behaviorismo radical e, com seus fundamentos, indicar práticas culturais que poderiam contribuir para a sobrevivência das culturas e para as quais a Educação teria papel central.

Esse debate, embora oportuno em todos os momentos históricos e sociedades, torna-se primordial quando vemos, no Brasil para se referir ao ambiente próximo, a ocorrência sistemática de atos aplicados por indivíduos e por representantes do legislativo, executivo e judiciário, que visam ao bem estar particular.

Primordial, ainda, quando a escola, enquanto instituição educativa, tem papel essencial na formação das futuras gerações.

Considera-se o debate ético como pertinente quando mais de um sujeito está envolvido na situação. O que se coloca em foco, ao se falar em ética e moral, é a atribuição de valor a partir da análise do que seria o 'bem e o mal'. O que é o bem, como defini-lo, como caracterizá-lo; quais são os valores que determinada sociedade deve implementar; qual o equilíbrio entre os interesses individuais e os interesses do grupo social a que pertencemos; o que é justo ou injusto. Em outras palavras, o debate sobre comportamentos e normas que pessoas, em determinados contextos, consideram válidos são afetos à reflexão ética que, assim entendida, difere de valores estéticos, econômicos, jurídicos, etc., ainda que a estes se possam, também, agregar parâmetros éticos.

Ética e moral são historicamente determinadas tanto no sentido de que se alteram de época para época, quanto ao fato de estarem inseridas e responderem a um determinado contexto. Elas têm um caráter social na medida em que são produtos dos homens, na sua relação com os outros, e respondem às necessidades da sociedade, cumprindo a função de preservar a integridade da sociedade ou de um determinado grupo.

Ainda que se possam encontrar diferenças entre os conceitos de ética e moral -, a mais comum é a de que ética passa a designar, historicamente, não mais o costume (destinado ao campo moral), mas a reflexão sobre o costume, a busca de seu fundamento, dos princípios que o sustentam -, tais diferenças são mais teóricas do que práticas, como sugere Oliveira (2001). No presente trabalho, tal distinção não será feita, pois, conforme Skinner (1971/1975) (...) *um julgamento [é] moral ou ético no sentido de que mores e ethos se referem a costumes e práticas do grupo*" (p. 107)

O debate sobre questões éticas está imbricado na sociedade em que vivemos e uma breve descrição de algumas características ajudará na compreensão do tema aqui tratado. O início do século XXI traz a percepção de que o mundo e as formas que utilizamos para explicá-lo talvez não tenham dado certo. Exemplos disto são as mazelas sociais, o aprofundamento

das diferenças nas condições de vida entre pessoas de mesmas regiões e entre regiões do mesmo planeta, ameaças crescentes e substanciais à paz individual e coletiva, só para citar os mais evidentes.

Se o projeto da modernidade requeria certezas, ideias claras e distintas, emancipação do sujeito racional, abundância de bens a partir do progresso científico, político, social e cultural, a pós-modernidade parece denunciar a impossibilidade de sua realização. Percebe-se que, em temas pertinentes à ética, multiplica-se a imoralidade e cresce a amoralidade, ou seja, nega-se, ou relativiza-se, consideravelmente, a distinção entre o bem e o mal.

Com Chauí (1998) e Goergen (2001) podem-se elencar alguns aspectos descritivos da sociedade pós-moderna: questionamentos em relação às explicações globais, que antes davam sentido a uma grande quantidade de fenômenos; a não oposição à ideologia neoliberal, já que refluíram os movimentos, individuais ou coletivos, de emancipação do homem; a fragmentação e a dispersão de grupos sociais em decorrência da forma de acumular o capital, vista como natural e positiva, gerando o individualismo competitivo e a busca do sucesso a qualquer preço; a tecnologia como forma de poder, parte integrante do capital, e produzida sob a ótica do mercado; politeísmo de valores e consensos frágeis; emergência de um tipo novo de subjetividade - individualismo narcisista e hedonista, instigado pela mídia e pela necessidade imposta de consumo de bens descartáveis e efêmeros, busca de satisfação imediata de qualquer desejo, e pela “(...) *promessa ilimitada de juventude, saúde, beleza, sucesso e felicidade que lhe virão por meio fetichizados, promessas que, no entanto, não podem se cumprir e geram frustração e niilismo.*” (Chauí, 1998, p. 34). Desse modo, o futuro se torna externo às preocupações das pessoas que têm, nas palavras de Goergen (2001, p. 6), “(...) *apenas que se preocupar em estar preparadas para competir e vencer num mundo regido pela lei do mais forte*”, o que gera “(...) *desamparo e desorientação, sentimentos anestesiados pela alucinada busca do aqui e agora.*”

O panorama traçado por Lipovetsky (1983), também, é desolador: ao lado da desagregação da sociedade e dos costumes houve uma revolução individualista caracterizada, grosso modo, por: “(...) *privatização alargada, erosão das identidades sociais, desafeção ideológica e política, desestabilização acelerada das personalidades.* (...)” (p. 7).

Na atualidade, de forma mais aguda, é difícil imaginar a possibilidade de haver uma teoria hegemônica, conclusiva, única, universal, sobre ética e a educação moral. Questiona-se sobre a possibilidade de estabelecer princípios; aponta-se cada vez mais para o relativismo ético, extremamente local e focado em interesses de grupos particulares. Para Oliveira (2001), a partir do momento em que as grandes explicações se esvaziam, surgem éticas grupais (ou se reafirmam éticas já constituídas de grupos menores que não encontram guarida na moral da sociedade, como a “ética” da máfia, ou do PCC, para lembrar exemplo nosso), que são regidas pela estética e por microfenômenos relativos a indivíduos que podem dispor de alguma forma de poder.

Se a imagem proposta pelos autores não pode ser negada, a forma de explicá-la e lidar com ela, no entanto, pode ser discutida.

Skinner tem uma contribuição significativa para o debate, já que temas relativos à sociedade e à sua melhor forma de organização para a sobrevivência do homem, enquanto espécie, e da cultura em que vivemos, foi sua perspectiva. Reiteradas vezes este autor (1948/1972, 1955-56/1999, 1971, 1971/1975, 1978, 1987, 1989) debateu problemas globais, da cultura atual, fundamentalmente humanos, que interferem na sobrevivência. Entre eles estão: explosão populacional; holocausto nuclear; fome; doenças; poluição do ambiente; exaustão dos recursos naturais; desperdício de recursos materiais e humanos para desenvolver sistemas militares; distribuição desigual de bens; pobreza; violência; práticas opressivas; pessoas com fartura de posses materiais, mas deprimidas, aborrecidas, inquietas. Sidman (1995; 2003), ao lado de Skinner, agrega novos problemas: o armazenamento

de lixo radioativo em *containers* que vazarão daqui a algumas gerações; o risco da exploração espacial e a incerteza em relação ao seu custo/benefício; o envenenamento de recursos naturais, com a deterioração da camada protetora da Terra; o debate moral e sobre saúde que os transgênicos oferecem; os efeitos tóxicos de agentes farmacológicos e sua drogadição; as consequências sociais, econômicas e políticas da comunicação universal que a *internet* tem trazido; critérios fundamentalmente econômicos dirigindo prioridades de pesquisa; e o terrorismo.

A preocupação com o futuro da espécie humana aparece precocemente nos escritos de Skinner, sendo não só recorrente, mas também presente, em suas últimas produções.

A proposta Ética de Skinner tem papel de destaque no que tange à solução das adversidades citadas acima porque, como veremos a seguir, a partir do critério último de garantir a sobrevivência das diferentes culturas, abrange compreender comportamentos que podem produzir o *bem para si ou pessoal, o bem para os outros e o bem da cultura*.

Ainda que a produção científica de Skinner seja enorme – de 1930 até praticamente o dia de sua morte em 1990 –, parece-nos que dois princípios são fundamentais para iniciar a discussão sobre a Ética: o papel que é dado à ciência na sua teoria e a concepção de homem que está subjacente às suas propostas.

Em relação à ciência, o autor defende: a produção de um conhecimento científico objetivo; a regularidade, passível de ser descoberta, dos fenômenos naturais; a perspectiva de ter um método adequado para estudar o comportamento humano (seu objeto de estudo), com ênfase na experimentação; a universalidade das leis naturais e generalizações das leis do comportamento; a descrição dos fenômenos e sua predição e controle; o determinismo dos fenômenos e, assim, o seu controle; o planejamento para uma intervenção nos fenômenos

humanos; a proposição de que a sociedade deva garantir a ética em qualquer exercício de controle; os fenômenos humanos, incluindo os eventos privados, entendidos como naturais (expressa, assim, um materialismo monista).

Skinner (1971, 1971/1975, 1978, 1955-56/1999, 1974/1976) afirma que as ciências físicas e biológicas, apesar do avanço considerável tanto na descrição quanto na proposição de algumas soluções para parte dos problemas que o mundo está enfrentando, não conseguiram efetivar tais propósitos. A possibilidade de obter sucesso está na esfera da mudança do comportamento humano. A ciência que conseguir esclarecer a relação direta entre o comportamento cotidiano e as consequências danosas tanto para o ambiente físico quanto para as pessoas estará numa posição privilegiada para propor alternativas para um mundo melhor.

A confiança de Skinner na ciência é profunda e abrange solucionar questões em muitos campos, incluindo a ética, que é objeto do presente texto. Muitos estudiosos consideram que é necessário estabelecer uma separação entre as questões de fato e as que envolvem julgamentos de valor, as últimas consideradas mais próximas da Ética. Skinner insiste que o cientista é, também, o mais capacitado para enfrentar esses dois tipos de proposições.

Um dos aspectos impeditivos para a consecução de práticas culturais que não desgastem o meio e nem a relação entre as pessoas é que o futuro parece sempre conflitar com o presente e as consequências imediatas (estabelecidas como importantes ao longo da história da espécie) são muito mais poderosas do que as remotas.

Skinner (1978) adverte que parte da população do planeta não sabe dos graves problemas que afetam a todos e a parte que sabe não tem feito ações relevantes para alterá-los, especialmente porque presente e futuro parecem conflitantes, já que as consequências do presente não são as mesmas que ocorrerão futuramente. Os problemas que ameaçam a

espécie humana (poluição ambiental, exaustão dos recursos naturais, etc.) têm consequências aversivas que são remotas e, assim, não estão atingindo a população no tempo presente. Escreve o autor:

Um problema de maior importância permanece sem solução. Antes de construir um mundo no qual poderemos todos viver bem, precisamos parar de construir um no qual será totalmente impossível viver. Esta questão é um problema de comportamento humano. Como as pessoas poderão ser induzidas a consumir não mais do que necessitam, a conter a desnecessária poluição do meio ambiente, a ter apenas as crianças que poderão substituí-las e a resolver problemas internacionais sem o risco de uma guerra nuclear? As contingências sob as quais as pessoas vivem agora são mantidas pelos governos, religião e empreendimentos econômicos, mas estas instituições, por sua vez, são controladas por consequências muito imediatas, as quais são enormemente incompatíveis com o futuro do mundo. Precisamos construir consequências relativamente imediatas para o comportamento humano, as quais devem agir como se consequências remotas estivessem agindo aqui e agora. Isto não será fácil, mas pelo menos poderemos dizer que temos uma ciência e uma tecnologia que se dirigem para o problema básico. (Skinner, 1989, p. 84)

As questões evidenciadas por Skinner, tanto no que se refere aos 'valores' a serem considerados – contrários ao consumo exagerado, ao desgaste dos recursos naturais, à poluição, à superpopulação, à guerra nuclear –, quanto ao fato de que devemos preservar o mundo em que vivemos para construir um melhor, contando com a análise experimental do comportamento, apresentam o debate do autor sobre a Ética.

Skinner (1969; 1984) discute que, filogeneticamente, desenvolvemos uma maior suscetibilidade às consequências do responder e, entre elas, às mais imediatas. Pode-se dar inúmeros exemplos da vida cotidiana nas quais o homem, no mais das vezes, se comporta para seu benefício imediato, ainda que as consequências remotas sejam aversivas: regime alimentar – comer ou não agora algo apetitoso para preservar a saúde; fazer exercícios – acordar ou

não bem cedo para correr no frio; preparar-se para as aulas da semana ou ir viajar; reciclar lixo – jogar objetos misturados no lixo ou limpá-los, separá-los e guardá-los até poder fazer o descarte em local adequado; ir de carro sozinho para os mais diferentes lugares ou utilizar transporte público como forma de contribuir para minimizar a emissão de gás poluente...

Para Skinner (1971/1975; 1955-56/1999), o cientista tem um papel fundamental para o planejamento dessa cultura com maior probabilidade de sobrevivência. Como afirma, “*Desenhar um novo padrão cultural é, de muitos modos, como desenhar um experimento.*” (1955-56/1999, p. 6). E esta é uma asserção tão importante que uma prática cultural medular do seu sistema ético será a permanente possibilidade de mudar a prática. Contarmos com o cientista para realizar esse trabalho teria vantagem em relação a outros agentes: por ele trabalhar sob contingências especiais que minimizam o efeito de consequências pessoais imediatas, na maioria das vezes, estaria mais apto a analisar e propor mudanças em práticas culturais com maior probabilidade de preservar a cultura (Skinner, 1971/1975). No entanto, não se corre o risco da uniformização, pois cada indivíduo é um ser único e, por isso, nenhum planejamento impõe homens iguais nunca. Ao contrário, o planejamento pode aumentar a probabilidade de que comportamentos efetivos e variados, tanto para o homem como para a sociedade em que se vive, possam ser desenvolvidos. Nada seria perdido se a ciência pudesse ser aplicada em questões cruciais para o indivíduo e para a sociedade.

O fato de o comportamento humano ser determinado - ou seja, ele não se dá de forma caótica e nem livremente, mas, antes, é ordenado, passível de ser explicado, podendo ser antecipado e afetado por intervenções -, amplia a possibilidade tanto do estudo do homem quanto de solucionar problemas que o afligem. Segundo Skinner (1953) mesmo o comportamento que parece espontâneo, que algumas pessoas chamam de ‘caprichoso’, é, frequentemente, o comportamento que ainda não se descobriu sua causa.

Neste ponto, é importante dois esclarecimentos. Primeiro, dizer que o comportamento humano é determinado tem sido fonte de inúmeros mal entendidos. Determinado é o contrário de caótico, desordenado. Deve-se considerar que a determinação não implica predizer e controlar todo e qualquer comportamento. Significa que é possível alcançar um grau de previsão e certa forma de controle, a depender do quanto se conhece da história da espécie humana, pessoal e da sociedade em que o indivíduo está inserido. Não conseguir ter 100% de certeza se um comportamento vai ou não ocorrer não é a mesma coisa que afirmar sua indeterminação. As variáveis que controlam o comportamento, também, fazem parte de uma questão experimental.

Segundo, o conceito de causa tem uma especificidade para o behaviorismo radical. A razão [causa] para a ocorrência de uma resposta está nas consequências por ela produzidas e que [retro]agem sobre esta interferindo na probabilidade da ocorrência futura de respostas semelhantes em função. As consequências afetam o organismo no sentido de torná-lo mais ou menos suscetível, no futuro, a aspectos/facetas do mundo (físico e social) com o qual interagiu. Portanto, as consequências têm um papel modelador/esculpidor do comportamento e selecionador dos aspectos/facetas ambientais frente aos quais o comportamento terá maior ou menor probabilidade de ocorrer, no futuro. A relação comportamento-ambiente é funcional, e não mecânica, no sentido de que o comportamento ocorre em função de consequências produzidas (ambiente consequente) e de aspectos/facetas ambientais (antecedentes).

Na concepção tradicional de homem (que tem como fundamento atributos internos causadores de comportamentos) está presente a ideia de que ele deva ser 'bom por sua natureza', tendo um sentido inato de justiça, uma fonte interior de valores que o auxiliaria a passar por cima dos obstáculos de sua vida apesar das dificuldades de seu ambiente, se ele assim o quisesse. Essa concepção tem dupla implicação: de um lado permite que o homem possa ser considerado virtuoso, recebendo os louros por suas vitórias; de outro, como autônomo receberia toda a culpa por atos considerados inadequados, sem que fosse necessário inves-

tigar em função de que o comportamento ocorreu. Conforme salientado por Skinner (1955-56/1999) Essa concepção se opõe à ideia de que a autonomia, incluindo práticas éticas, seja fruto/produzida por condições culturais. Em sendo assim, facilitar os caminhos, por meio de educação eficiente, por exemplo, só nos afastaria da possibilidade de sermos admirados. Assim deixamos que o acaso produza, por acidente, bons homens.

A ideia de que o homem é um ser autônomo, e portanto livre, é muito forte no que se refere à Ética, já que este é um campo em que, não é demais lembrar, a vontade livre parece estar contida como essência do conceito. Para Kant (1787/1980), um dos filósofos mais citados quando a questão é debater a moral, uma pessoa pode ser considerada mais digna do que outra a depender de ter um comportamento moral mais elevado e verdadeiramente autônomo. A autonomia da vontade, fundada na liberdade, é o princípio supremo da moralidade.

A ideia de um homem autônomo está relacionada com a aceitação ontológica da mente: esta existe e determina as ações do ser humano. Alguns atributos do homem autônomo parecem mudar junto com a mente: crença, preferências, percepções, necessidades, propósitos e opiniões. Skinner (1971/1975) se opõe a esta concepção, defendendo que o que se modifica é a probabilidade de ação; tal mudança que é resultado da relação indivíduo-ambiente, leva a crenças, percepções, preferências, propósitos e opiniões. Por exemplo: construímos uma crença quando aumentamos a probabilidade de uma dada ação, reforçando-a; a percepção se modifica (mudam-se os modos pelo qual alguém vê algo) mudando as contingências de reforçamento; as preferências são alteradas, por reforçamento diferencial; mudam-se necessidades interferindo nas condições de privação ou estimulação aversiva; um propósito ou uma intenção é adquirido ou modificado reforçando um dado comportamento.

Um dos problemas da defesa tradicional do homem autônomo, entendido como um centro irradiador de qualquer comportamento, é que isto faz com que a explicação para qualquer ato pare nele. Para Skinner (1971/1975), utilizar-se do homem autônomo como explicação para o mundo humano tão complexo, contrariamente ao que comumente se imagina, é uma supersimplificação. Assim, a ciência, em vez de se apoiar em fenômenos que não aumentam a compreensão do ser humano, deveria aprender a lidar com tal complexidade.

A Ética em Skinner

Embora Skinner não tenha escrito nenhum tratado sobre Ética, diferentes autores, entre eles Segal (1987), Abib (2002), Dittrich (2003, 2004a, 2004b), comentam a importância de várias publicações do autor para o estudo e proposição de sua ética. Podemos considerar que a Ética em Skinner é uma Ética da Experimentação, como propõe Dittrich (2004a), ou Ética Experimental e Ética Comportamental tal qual propõem Los Horcones (2005a), que cunham os termos *Behaviorethics* ou *Conductetica*.

Considerá-la assim significa reconhecer que ela é, efetivamente, parte integrante de sua teoria sobre o comportamento. Esta compreensão fica evidente no trato de Skinner (1974/1976) sobre o comportamento moral. Afirma o autor:

(...) se formos perguntados 'A pessoa é moral porque se comporta moralmente, ou se comporta moralmente porque ela é moral?', podemos responder 'nenhuma das duas'. Ela se comporta moralmente e [ênfase do autor] nós a chamamos moral porque ela vive num tipo particular de ambiente. (p. 213)

Estudar Ética usando Skinner como referência é de certo modo original, porque é com as diretrizes da ciência do comportamento que isto deve ser feito; muito do que será apresentado como um *bem* para o behaviorismo radical poderia ser partilhado com outras

propostas, mas claro que com as inflexões que a teoria discute. Aliás, Vargas (1982), sobre esse ponto, afirma que a maioria dos behavioristas radicais concordaria com os objetivos éticos comumente mantidos pela sociedade. O que está em discussão, frequentemente, são os meios necessários para atingi-los.

Bens éticos são consequências do comportamento. Considerarmos algo como bom (ou como um 'bem') é um fato; bens são, nas palavras de Skinner, reforçadores positivos (Skinner, 1971, 1971/1975, 1978) e reforçam por causa das contingências de sobrevivência sob as quais a espécie evoluiu e pelas contingências de reforçamento presentes no ambiente social de cada um de nós. Podemos dizer, então, que *"(...) uma fonte muito mais eficaz de valores é encontrada nas contingências ambientais. (...)"* (Skinner, 1978, p. 52) e, desse modo, o que os membros de um determinado grupo consideram como reforçador tem relação direta e estreita com a dotação genética e as contingências ambientais (naturais e sociais) a que eles foram expostos (Skinner, 1971/1975). Tal como para qualquer comportamento humano, a atribuição de valor também deve ser considerada como produto das contingências seletivas que atuam no nível filogenético, ontogenético e cultural; no final das contas, todo comportamento é produto de uma história.

Se algo é considerado como bom ou como um bem a partir das contingências de reforçamento positivas que estão atuando, é possível atribuir o conceito de mau ou ruim, se estiverem operando contingências coercitivas; assim, na atribuição de um valor estão envolvidos reforçadores positivos e, também, condições aversivas (Malott & Suarez, 2005).

Skinner (1987) afirma que as coisas nos reforçam e são sentidas como boas (e não são boas em si) por conta do que ocorreu na evolução das espécies. Esta afirmação explicita a ideia de que o valor não está nas coisas e sim na relação entre elas e as pessoas. A atribuição do qualificativo 'bem/bom' ou 'mal/ruim' a algo não pressupõe a existência de alguma propriedade física comum que lhe seja inerente, ao contrário deve ser entendida como relacional.

Os bens que fazem parte do sistema ético do behaviorismo radical são: bens para si, bens dos outros e bens da cultura. Wood (1979) resume as três classes gerais de valores: há os eventos que reforçam diretamente o indivíduo [bens para si]; há aqueles que são produtos sociais importantes para os outros do grupo e que podem ser mais ou menos opostos aos dos indivíduos [bens para os outros]; e há os que contribuem para a sobrevivência das culturas [bens da cultura]. Ao apresentar este último nível, Skinner aprofunda a perspectiva dos bens anteriores já que *bens da cultura* referem-se aos bens dos outros no/do futuro.

Bens para si

Para Skinner (1971), aquilo que é *imediatamente* reforçador é um bem pessoal. Podemos dizer que, como produto da filogênese, o homem tornou-se suscetível às consequências de sua ação, algumas das quais tornam mais provável o comportamento em condições similares; tecnicamente falando, algo que torna mais provável a ocorrência do comportamento é reforçador. Comumente, tais coisas são ditas 'boas' e são '*sentidas como boas*'. Skinner denomina as coisas reforçadoras (ditas 'boas' e '*sentidas como boas*') de *bens pessoais*. Para debater esta classe de bens, podemos dizer que coisas são reforçadoras e sentidas como boas (agradam-nos) por causa de eventos que ocorreram na evolução de nossa espécie. Como a associação reforçamento-sentimento é forte, é comum considerarmos como reforçador algo que sentimos como bom; no entanto, como afirma Skinner, não é porque são sentidas como boas que as coisas nos reforçam. De fato, como Skinner pontua em diversas obras (1953/1965; 1969; 1971/1975; 1974/1976; 1978; 1987; 1989), devemos procurar as razões para qualquer comportamento na história evolucionária da espécie, na história do sujeito e no ambiente atual, o qual é expressão da história das culturas.

Assim, bens pessoais são reforçadores positivos, primários ou condicionados, do comportamento que os produziu (Skinner, 1971/1975 e 1971; Wood, 1979; Abib, 2001; Dittrich, 2004a; Dittrich, 2004b; Dittrich e Abib, 2004). Sendo assim, os bens pessoais são as conse-

quências que contribuíram e contribuem para a sobrevivência do indivíduo enquanto um ser de uma dada espécie: valores como sexo, alimento, água, bem-estar térmico, abrigo, fuga de agressões, controle de predadores, são valores pessoais e, portanto, bens pessoais. Como afirma Skinner:

(...) As coisas que as pessoas consideram como boas são reforçadores positivos e reforçam por causa das contingências de sobrevivência nas quais a espécie evoluiu. (1978, p. 52 e 53)

(...) todos os reforçadores condicionados derivam seu poder dos reforçadores pessoais (...) e, então, da história evolucionária das espécies.” (1971/1975, p. 105)

Skinner (1955-56/1999) dirá que muito dos valores estabelecidos como um ‘bem para si’ não dá conta de explicar o comportamento de pessoas civilizadas (que vivem em sociedade), isto porque há outros tipos de consequências, diferentes daquelas responsáveis pela evolução da espécie.

*Pessoas vivendo juntas em grupos são sensíveis a outros tipos de valores porque eles estão submetidos a outros tipos de consequências. Seus comportamentos são modelados e mantidos porque seus efeitos são bons ou maus **para os outros** [ênfase do autor]. (p. 330)*

Há, portanto, outro tipo de bens da ética pertinente ao behaviorismo radical: o bem dos outros.

Bens dos outros

Conforme Dittrich e Abib, (2004), a produção de bens para os outros é quase sempre pré-requisito para a obtenção de bens pessoais. Assim, é possível dizer que comportar-se para o bem dos outros, de modo geral, depende do que é reforçador para o próprio indivíduo.

Quando há resultados que são importantes para um grupo, ainda que em parte opostos aos individuais, o indivíduo pode se comportar para o bem dos outros – numa comunidade ética. Comportar-se de forma a prover reforçadores positivos para outras pessoas, depende das contingências de reforçamento efetivas. Skinner é enfático:

O comportamento que chamamos ético faz um grupo funcionar mais efetivamente. (1978)

(...) Ao trabalhar para o bem alheio, uma pessoa pode sentir amor ou medo, lealdade ou obrigação, ou qualquer outra coisa que surja das contingências responsáveis pelo comportamento. Uma pessoa não age para o bem alheio por causa de um sentimento de pertença [belongingness] ou se recusa a agir por causa de um sentimento de alienação. Seu comportamento depende do controle exercido pelo ambiente social. (1971/1975, p. 105)

Wood (1979) elucida que nos comportamos para o bem dos outros se, de algum modo, tal bem for reforçador para nós mesmos; o bem dos outros depende da mediação de alguém, cujo comportamento, por sua vez, foi modelado/esculpido para agir de tal maneira. O ser humano vive, fundamentalmente, em sociedade, então há a mediação de pessoas modelando/esculpindo o comportamento dos indivíduos de modo a torná-los predispostos a agir para o bem dos outros.

Uma preocupação central da ética, como destacado por Segal (1987), é a reciprocidade equilibrada entre o bem para si e o bem dos outros e, segundo Abib (2001), é este equilíbrio que vai caracterizar o conceito de justiça para Skinner. Quando o equilíbrio entre bem pessoal e bem dos outros fica muito desigual ou, como alerta Skinner:

Quando os bens dos outros não foram efetivamente planejados, o indivíduo tende a retornar para bens pessoais, para reforçadores imediatos tais como comida, sexo, droga, álcool, etc. Ele se move para fora do controle social por meio da amoralidade ou anomia. (...) (1971, p. 547).

Em *Beyond Freedom and Dignity* (1971/1975), Skinner retoma esse argumento, acrescentando mais exemplos desse tipo de comportamento: ao lado de amoralidade e anomia (ausência de normas, de leis), o autor acrescenta a anedonia, a desesperança, a falta de algo para crer, o vazio. Embora todos os termos pareçam estar se referindo a sentimentos, o que eles pontuam é a falta de reforçadores eficazes. A anomia e a amoralidade indicam a carência de reforços socialmente planejados para induzir as pessoas a seguir normas; a anedonia, desesperança e o vazio indicam uma falta generalizada de reforçadores; a falta de algo para crer assinala que faltam contingências adequadas para fazer as pessoas se comportarem para o bem dos outros.

Neste momento, considera-se relevante, tratar de um aspecto presente nas discussões sobre ética e, aqui, sobre o bem dos outros: faz-se referência às políticas assistencialistas, nas quais os outros são os “mais necessitados”. É oportuno realizar tal discussão porque está claramente imbricada com contingências sociais mais amplas.

Como já dissemos, bens são reforçadores; assim, pode se chamar de modo de vida a um conjunto de contingências de reforçamento a que alguém é submetido. Skinner (1969) considera que um adequado modo de vida (aquele que é reforçador para todos) tem reforçadores naturais e sociais abundantes, e largamente encontrados, e com poucos (ou nenhum) estímulos aversivos (ou facilmente evitados, se existirem). Assim, a sociedade deveria prover um modo de vida em que houvesse um equilíbrio entre o bem para si e o bem dos outros. No entanto, tal equilíbrio não pode se dar por medidas assistencialistas, que fornecem aos “mais desfavorecidos” o acesso a bens pessoais. As razões de tal oposição serão expostas, a seguir.

Para Skinner (1978), se ocorrer o distanciamento entre o comportamento das pessoas e as contingências reforçadoras diretas, processo descrito como alienação, o efeito fortalecedor de tal contingência é perdido e, como por ele destacado, é mais importante para um ser

humano o efeito reforçador do que as coisas que ele recebe ou possui. O distanciamento impede o mais importante da relação entre o indivíduo e o bem a que teve acesso: o elo entre o que as pessoas fazem e os bens pessoais conseguidos. Devido às próprias susceptibilidades (por exemplo, sentimos compaixão), modeladas/esculpidas a partir da exposição a contingências, dar a cada um aquilo de que ele necessita, sem que ele tenha que fazer nada para recebê-la, , pode gerar apenas o consumo de gratificações e não a ocorrência de comportamentos produtivos. Skinner é enfático ao afirmar:

*(...) O organismo humano evoluiu sob condições nas quais grandes esforços foram necessários para sobreviver, e a pessoa é, no sentido mais verdadeiro, menos do que humano quando ele está meramente consumindo coisas suplementadas a ele **gratuitamente**. [ênfase do autor]. (1955-56/1999, p. 335)*

A própria humanidade perdeu sua inclinação para agir (Skinner, 1987), executando cada vez mais comportamentos repetitivos e descolados da realidade, assim deixando de ter a possibilidade de que comportamentos mais adequados para o próprio indivíduo, para os outros e para a cultura sejam modelados/esculpidos e mantidos.

O autor defende que as pessoas se submetam a contingências de forma a estar sob controle de reforçadores fortes, o que nos parece muito adequado para o momento em que vivemos. Para seu benefício, o homem inventou ‘facilitadores’ para sua vida – cada vez faz menos para possuir mais. Embora seja óbvio que a tecnologia facilita o desempenho e certa qualidade de vida, liberando, em tese, o indivíduo para outras tarefas, o problema é que se perde a possibilidade de produzir e verificar o efeito do próprio comportamento no ambiente, distanciando a relação ação-efeito. Utilizando, como exemplo, a máquina de lavar louça, Skinner (1955-56/1999) afirma a diferença entre limpar pratos com suas próprias mãos ou ter os pratos limpos pela máquina de lavar, mostrando que o efeito do produto alcançado (pratos limpos) sobre o indivíduo não é o mesmo.

Conforme pontuado por Skinner (1955-56/1999, 1987), é comum as pessoas usarem o tempo disponível de forma que se pode chamar 'não-produtiva'. Em vez de se dedicarem à música, literatura, arte ou ciência, agem e se submetem a outros tipos de reforçadores que, se antes eram mais fracos, na atualidade tornaram-se fortes: participam de jogos de azar (apostas), ingerem álcool em grande quantidade, usam drogas, etc. (Skinner, 1955-56/1999, 1987). É interessante a lembrança de Skinner (1978) "(...) *Chamamos a criança para quem foi dada ajuda excessiva de 'mimada', e o termo se aplica tão bem aos adultos.*" (p. 37)

Proporcionar coisas aos outros não significa, necessariamente, que eles alcançarão a felicidade (Skinner, 1955-56/1999). De forma brilhante Skinner (1978) afirma que erroneamente confunde-se adquirir com possuir, no entanto "(...) *felicidade é o acompanhamento de uma ação bem sucedida mais do que o que a ação nos traz. É característica do adquirir mais do que do possuir.*" (p. 93) O autor aprofunda esta análise deixando claro que não é a quantidade de bens que alguém possui, mas sim a relação entre bens e comportamentos que os produziram, que torna as pessoas mais felizes (Skinner, 1978). É sob esta perspectiva que devemos discutir o valor tradicional da ética, que é a solidariedade.

Ajudar os outros de forma caridosa (isto é, agir sem que haja reciprocidade) só é necessário em poucas situações. No mais das vezes, não deveríamos agir desse modo, pois, segundo o autor (1955-56/1999),

Não ajudamos aqueles que podem ajudar a si mesmos quando tornamos desnecessário que eles assim o façam. Pelo contrário, nós os privamos da chance de se comportarem, como é dito, de modo a mostrar um interesse pela vida ou possivelmente excitação ou entusiasmo. (p. 335)

O altruísmo, do modo como é visto tradicionalmente, pode ser expresso pelo provérbio ‘fazer o bem sem olhar a quem’ ou, em outras palavras, ‘fazer o bem sem olhar em que circunstâncias’. Tal concepção não tem lugar no behaviorismo radical já que não traria a reciprocidade equilibrada.

Concordamos com Segal (1987) ao afirmar que a reciprocidade balanceada/equilibrada não se alcança fazendo pelos outros o que eles podem fazer (ou o que poderemos levá-lo a fazer) uma vez que os privaríamos do contato com as contingências e dos benefícios desse processo; também concordamos que o equilíbrio entre pessoas/grupos não é, como deixa entrever o ‘estado de bem-estar social’, uma liberalidade dos governantes, mas sim uma questão de direito; no caso, o **direito** de participar de uma atividade recompensada de **forma legítima**.

O bem dos outros e os bens pessoais devem estar em equilíbrio pela distribuição adequada desses bens, mas não se deve retirar a possibilidade de que seja o comportamento das pessoas que produza fortes reforçadores de que necessita sob pena de, na busca de tal equilíbrio, tornar os indivíduos meros consumidores de gratificação.

Bens da cultura

Skinner (1969) refere-se à cultura do seguinte modo: “(...) *Uma cultura não é o comportamento das pessoas que ‘vivem nela’; é o ‘ela’ nas quais elas vivem, ou seja, as contingências de reforçamento sociais que geram e sustentam seu comportamento.*” (p. 13) e, de modo mais breve, como “(...) *as contingências de reforçamento sociais mantidas pelo grupo.*” (1987, p. 74)

As contingências de reforçamento a que alguém se expõe, pois presentes numa cultura — ou sociedade, conforme palavras de Andery (1997) -, são em parte advindas do meio físico, mas a maior parte provém de outras pessoas. Se normalmente se diz que a cultura é um sis-

tema de ideias associadas a valores, para Skinner as 'ideias' da cultura são as práticas sociais e os 'valores' são as razões pelas quais tais práticas existem e persistem (1971), ou em outras palavras 'as ideias' são as contingências sociais e os comportamentos que elas geram e 'valores' são os reforçadores presentes nas contingências (1971/1975). Ao entrarmos em contato com qualquer cultura não 'observamos' ideias e valores e sim costumes, comportamentos habituais de um povo. As pessoas são expostas às contingências que constituem a cultura e ajudam a mantê-la.

Cada cultura pode ser caracterizada por suas práticas. O que está em questão neste terceiro tipo de bem é a maneira pela qual práticas culturais evoluem e se mantêm. As práticas culturais são conjuntos complexos de comportamentos executados por pessoas que interagem entre si e propagam "(...) *comportamentos aprendidos similares por sucessivos indivíduos.*" (Sampaio e Andery, 2010, p. 188). Desse modo, as práticas culturais [retro]agem sobre a própria cultura, em processo de contínua transformação.

Como o valor que norteia a ética skinneriana é o da sobrevivência das culturas, as práticas que garantam essa condição são as valoradas positivamente, sendo bens de uma cultura. Skinner (1971/1975) deixa claro que, no final das contas, "(...) *A sobrevivência é o único valor pelo qual a cultura será, eventualmente, julgada, e qualquer prática que promova sua sobrevivência, tem valor de sobrevivência por definição.*" (p. 130)

Skinner (1971/1975) se questiona: Como convencer alguém de que a sobrevivência das culturas é o valor primário? Por que alguém deveria se preocupar, na atualidade, por exemplo, com os recursos naturais, como eles serão governados, como será o lazer, num futuro tão remoto quanto o final do século XXI, já que as possíveis consequências, aversivas ou reforçadoras, ocorreriam para além da vida do indivíduo? A resposta é simples: se o indivíduo não atuar para propiciar o tempo futuro para os outros, a cultura não sobreviverá. O autor responde (como já o havia feito em 1969 e 1971):

(...) A única resposta honesta para esse tipo de questão parece ser esta: 'não há uma boa razão pela qual você deveria estar preocupado, mas se sua cultura não o convenceu disso, muito pior para a sua cultura'. (Skinner, 1971/1975, p. 131)

A sobrevivência das culturas é o valor basilar - o bem maior, ao qual outros valores, secundários ou instrumentais, são agregados. Seriam valores secundários:

- a) conservar os recursos naturais; construir boas relações com seus vizinhos; transmitir o conhecimento acumulado para seus novos membros; garantir a paz e a segurança interna e externa; educar de modo eficiente.
- b) agir para tornar o mundo físico mais bonito tanto no que se refere à manutenção da beleza natural quanto incrementar a beleza do ambiente social, com a participação de artistas, músicos, arquitetos e outros.
- c) agir para tornar as pessoas habilidosas, informadas, produtivas, felizes e criativas; pessoas que tenham saúde, trabalho interessante, chance de exercitar talentos e habilidades, contatos pessoais satisfatórios, descanso e relaxamento; autogoverno e tolerância à frustração; fortes relações interpessoais garantindo um controle maior por contingências de reforçamento e não por regras mediadas por instituições sociais.
- d) atuar contra contingências coercitivas e sistemas de exploração dos seres humanos, e a favor da cooperação e de comportamentos de apoio às culturas.
- e) promover a paz; o amor; a novidade e a diversidade; a segurança, ordem, saúde, riqueza e sabedoria, justiça, conhecimento; promover condições para que as pessoas sejam ativas e possam se beneficiar do fato de receber reforçamento contingente a seus comportamentos.

Embora a sobrevivência das culturas seja o valor máximo, Skinner (1971;1971/1975) declara não apenas a inexistência de valores ‘absolutos em si’, defendendo que os valores agregados mudam, mas também que cada cultura tem o seu conjunto de práticas que a caracteriza. Sob certo sentido, isto pode ser entendido como uma espécie de relativismo cultural. São palavras de Skinner (1971/1975): “(...) *Cada cultura tem seu próprio conjunto de bens, e o que é bem em uma cultura pode não o ser em outra. Reconhecer isto é tomar a posição de um ‘relativismo cultural’. (...)*” (p. 122).

No entanto, o autor (1971) esclarece a medida disto: se por relativismo entendermos que não há qualquer disputa sobre valores, não cabe nessa proposta. Em outras palavras, valores podem – e devem-, ser questionados, tendo-se por parâmetro último a sobrevivência da cultura. Os valores de uma cultura são aqueles que a fazem funcionar, que garantem sua sobrevivência; assim e deveriam ser respondidas questões sobre suas práticas: “(...) *Ela [a cultura] está conservando ou consumindo seus recursos naturais? Ela está construindo boas ou más relações com os seus vizinhos? Ela está transmitindo ou falhando em transmitir importantes partes dela mesma para seus novos membros? (...)*” (p. 548). Os valores poderão/deverão ser sempre questionados; em sendo assim, são valores provisórios, devendo ser, permanentemente, objetos de experimentação. Se há uma prática cultural importante para o bem das culturas é a prática de mudar as práticas.

Do mesmo modo que ocorre com a evolução da espécie, as práticas culturais se modificam e as culturas evoluem e podem se fortalecer, enfraquecer ou perecer. A cultura não pode ser confundida com as pessoas – o que evolui são práticas. Esclarecendo melhor: a cultura evolui quando novas práticas promovem a sobrevivência daqueles que as praticam. A origem de uma prática cultural pode não estar relacionada com o seu valor de sobrevivência, mas como práticas culturais podem ser transmitidas por difusão, já que uma cultura não

está isolada da outra, a partir do encontro com outras culturas é possível aprender práticas melhores (as que contribuem para a sobrevivência). Por esta razão, a avaliação comparativa entre práticas culturais deve ter por base um critério - a promoção do bem da cultura.

Embora seja possível avaliar práticas culturais, não está na perspectiva de Skinner ter como pano de fundo da existência das culturas uma espécie de darwinismo social. O que Skinner propôs não foi a competição entre culturas de forma a que a mais “apta” permaneça; ao contrário defende que, na promoção da sobrevivência das culturas, os comportamentos cooperativos e de apoio (1978) e o trabalho em benefício da raça humana (1971) são mais importante.

Uma cultura, como já deve ter ficado claro, não muda porque há uma vontade geral criativa, mas sua evolução se dá quando novas práticas promovem a sobrevivência daqueles que as praticam, ou seja, quando novas práticas aparecem e resistem à seleção ambiental. Algumas práticas podem se alterar por acaso, mas a cultura terá boas chances de sobreviver se comportamentos adequados forem planejadamente modelados/esculpidos e mantidos.

A cultura que levar em consideração a sobrevivência tem mais chance de ser duradoura, mas reconhecer isto não é o suficiente. É difícil dizer quais tipos de comportamento humano terão valor em um futuro que não pode ser claramente previsto (Skinner, 1955-56/1999). Quais seriam as práticas culturais que tornariam suas culturas mais fortes e com possibilidades consistentes de sobrevivência? Skinner (1978) reconhece que o valor de sobrevivência traz a dificuldade adicional de termos que predizer, se o quisermos aplicar, quais serão as condições que a cultura deverá satisfazer. O autor propõe que se responda ao seguinte desafio:

Para mudar a cultura e incrementar sua sobrevivência é necessário responder a três questões: (1) Quais são as condições que a cultura deve satisfazer [meet] para sobreviver? Ninguém respondeu à questão em termos muito claros. Mesmo as questões emergenciais a

serem satisfeitas por uma cultura num futuro muito próximo são difíceis de prever. Pelo menos tentativas de respostas são, entretanto, necessárias. (2) Que tipo de comportamento da parte dos membros de uma cultura será mais efetivo para satisfazer essas condições? (3) Que tipo de ambiente social produzirá tal comportamento? (Skinner, 1971, p. 549)

Já que valores agregados aumentariam a probabilidade de que o bem da cultura possa vir a ocorrer, as culturas que têm demonstrado cuidados maiores com as pessoas seriam a aposta para o futuro (Skinner, 1955-56/1999). A cultura terá maior probabilidade de sobreviver se as contingências econômicas mantiverem o trabalho produtivo, os empreendimentos, a disponibilidade dos instrumentos de produção, o desenvolvimento e conservação dos recursos; se mantiver a densidade populacional apropriada aos seus recursos e espaço; se houver um ambiente social rico em reforçamento (positivo) imediato que selecione comportamentos que possam tornar um futuro possível em que,

(...) as pessoas vivam juntas sem brigar, mantendo-se elas mesmas produzindo comida, abrigo e roupas de que necessitam; divertindo-se e contribuindo para a diversão de outros por meio da arte, música, literatura, e jogos; consumindo apenas uma parte razoável de recursos do mundo e poluindo-o o menos possível; tendo as crianças de que possam cuidar decentemente; continuando a explorar o mundo para obter melhores meios de se lidar com ele; conhecendo-se acuradamente para se controlarem mais efetivamente. (Skinner, 1971/1975, p. 204)

A defesa incondicional por avaliação de práticas antigas, e por proposição de novas, enfim sua defesa incondicional pela **prática de mudar as práticas a partir da experimentação**, seria o contraponto necessário para que a cultura não corresse o risco de enrijecer perdendo a suscetibilidade às mudanças necessárias. Como afirma Skinner (1971/1975),

Uma cultura deve ser razoavelmente estável, mas deve mudar, e será mais forte se puder evitar o respeito excessivo pela tradição e o temor da novidade por um lado e as transformações excessivamente rápidas por outro. A cultura deve ter, por fim, uma medida especial de valor de sobrevivência se encorajar seus membros a examinar suas práticas e experimentar novas. (p. 145)

Em suma, assinalamos que a ética, para o behaviorismo radical, compromete a todos e particularmente os analistas de comportamento com novos comportamentos a serem praticados e ensinados que incluem, pelo menos: propor o planejamento da cultura com conhecimentos científicos; minimizar consequências imediatas e maximizar consequências remotas; pressupor a participação da comunidade para propor valores; promover critérios coletivos em detrimento dos individuais; restabelecer a reciprocidade balanceada e educar para o lazer produtivo.

Referências

- Abib, J. A. D. (2001). Teoria moral e desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14 (1),107-117.
- Abib, J. A. D. (2002). Ética de Skinner e Metaética. In: H. J. Guilhardi e outros (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento* (vol. 10, pp. 125-137). Santo André, SP: Esetec.
- Chauí, M. S. (1998). Ética e violência. *Teoria e debate*, 11(39), 32 - 41.
- Dittrich, A. (2003). Introdução à filosofia moral Skinneriana. In: C. E. I. Costa, C. L. I. Luzia, & H. H. N. Sant`Anna (Orgs.) *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 11-24). Santo André, SP: Esetec.

- Dittrich, A. (2004a). *Behaviorismo Radical, Ética e Política: aspectos teóricos do compromisso social*. Tese de Doutorado. Programa de Doutorado em Filosofia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dittrich, A. (2004b). A ética como elemento explicativo do comportamento no Behaviorismo Radical. In: M. Z. S. Brandão e outros. (Orgs.) *Sobre comportamento e cognição: contingências e metacontingências: contextos sócio-verbais e o comportamento do terapeuta* (vol. 13, pp. 21-26). Santo André, SP: Esetec.
- Dittrich, A., & Abib, J. A. D. (2003). O sistema ético skinneriano e consequências para a prática dos analistas de comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(3), 427-433.
- Goergen, P. (2001). Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*, 22(76), 147-174.
- Kant, I. (1980). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural. (Trabalho original publicado em 1787)
- Lipovetsky, G. (1983). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'água.
- Los Horcones. *Behaviorethics*.(s.d.) Recuperado de: www.loshorcones.org.mx/filosofia/conductica-eng.php.
- Malott, R. & Suarez, E. A. T. (2004). *Principles of Behavior*. 5. ed. rev. e ampl. cap. 26 – Moral and Legal Control. Recuperado de: <http:\\ www.dick-malott.com/bookarticles/pbe5/>.
- Oliveira, R. J. (2001). Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. *Educação e Sociedade*, 22(76), 212-231.

- Sampaio, A. A. S., & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento Social, Produção Agregada e Prática Cultural: uma Análise Comportamental de Fenômenos Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 183-192.
- Segal, E. F. (1987). Walden Two: the morality of anarchy. *The behavior analyst*, 10(2), 147-160.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Editorial Psy.
- Sidman, M. (2003). Introduction: terrorism as behavior. *Behavior and Social Issues*, 12, 83-89.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and Human Behavior*. New York: Free Press. (Trabalho original publicado em 1953)
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. New Jersey: Prentice Hall, 1969.
- Skinner, B. F. (1971). A behavioral analysis of value judgments. In: E. Tobach, L. R. Aronson & E. Shaw (Orgs.). *The biopsychology of development* (pp. 543-551). New York: Academic Press.
- Skinner, B. F. (1972). *Walden Two*. 24. pr. New York: Macmillan Company. (Trabalho original publicado em 1948).
- Skinner, B. F. (1975). *Beyond freedom and dignity*. 10 pr. New York: Bantam Books. (Trabalho original publicado em 1971)
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. New York: Vintage Books. (Trabalho original publicado em 1974)
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on Behaviorism and Society*. New Jersey: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1987). *Upon Further Reflection*. New Jersey: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Ohio: Merrill Publishing Company.

Skinner, B. F. (1999). Freedom and the control of the man. In: V. G. Laties & A. C. Catania (Orgs.) *Cumulative Record: definitive edition*. Massachusetts: Copley Publishing Group. (Trabalho original publicado em 1955 - 56)

Vargas, E. (1982). Hume's 'ought' and 'is' statement: a radical behavioristic perspective. *Behaviorism*, 10(1), 1-23.

Wood, W. S. (1979). Ethics for behaviorists. *The behavior analyst*, 2, 9-15.

Significado y significancia de componentes de Agencia Académica en estudiantes de universidades mexicanas

Sandra Castañeda F., Iván Pérez C., Rodrigo Peña D., Enrique Torres Ch., Laura Ramírez H. y Adriana Salgado V.

Posgrado en Psicología, UNAM

Resumen

¿Qué interacciones cognitivas, motivacionales, emocionales, sociales y de autorregulación se sucedieron en la mente de Pablo Moncayo cuando compuso *Huapango*, una obra maestra de la música clásica mexicana? ¿Qué cambió en el sistema de creencias de Beethoven al dedicarle su tercera sinfonía a Napoleón, cuando conoció que él mismo se había proclamado Emperador? ¿Qué cambió en el pensamiento de un estudiante de matemáticas cuando despejó una ecuación? ¿Qué cambia en un estudiante de Música cuando desarrolla habilidades de composición?

Conocer cuál es la estructura de los cambios que generan resultados de aprendizajes complejos, así como el desarrollo de autonomía en el alumno y de su agencia académica en general, en sistemas complejos interactivos (los educativos, entre otros), resulta por demás atractivo y necesario. ¿Qué influencia tienen los diferentes componentes –agentes- cognitivos, epistemológicos, volitivos, de autorregulación y sociales, cuando interactúan con el fin de resolver problemas y construir conocimientos? ¿Se comportan diferente en contextos sociales diferentes?

Analizar la interacción inteligente, sin lugar a duda requiere modelos que resuman la complejidad en las situaciones reales. Si bien nuestro trabajo no aborda el fenómeno global de la Agencia Inteligente, como tampoco explora todas sus dimensiones, sí se centra en componentes de naturaleza variable que interactúan estratégicamente para servir como agentes inteligentes en el desarrollo del Aprendizaje Universitario y la Agencia Académica.

De aquí que en este seminario sea nuestro objetivo compartir con otros investigadores y educadores europeos y latinoamericanos, las transformaciones requeridas por nuestra línea de trabajo. Los cambios generados nos han permitido acceder a un mayor poder explicativo sobre componentes que en la literatura han

mostrado ser responsables del Aprendizaje Académico Autorregulado y, con base en esto, indagar su asociación con la Agencia Académica en Instituciones de Educación Superior. También, nos ha permitido identificar qué variables contextuales tienen efectos significativos sobre las variables endógenas de interés, a fin de enriquecer la interpretación de los resultados y entender cómo se distribuyen los componentes estudiados en diversas poblaciones. Finalmente, invitarlos a participar en esta línea de trabajo y formar una red de conocimiento que nos facilite entender los mecanismos genéricos y específicos de la Agencia Académica.

Primera transformación. Es del dominio teórico. Lo cognitivo, lo autorregulatorio, lo epistemológico, en un comienzo, y la volición y la regulación emocional, después, se integraron en un constructo complejo, el de COMPONENTES DE AGENCIA ACADÉMICA. Asumimos que un conjunto de constructos validados y pertenecientes al dominio de la Psicología del Aprendizaje Académico Autorregulado podrían ser componentes de AGENCIA ACADÉMICA, bajo las siguientes especificaciones: a) mostrar efectos sobre el aprendiz aún antes de construir el nuevo conocimiento, *v.gr.*, efectos de las creencias y emociones epistemológicas del estudiante sobre el conocimiento a ser construido -fuente, estabilidad y utilidad para creencias; curiosidad y confusión para lo emocional. En este punto, se muestran modelos empíricos que validaron las estructuras de interacciones entre componentes, derivadas de datos generados por estudiantes con Alto y Bajo Sentido de Agencia; b) durante la construcción del conocimiento: los efectos se derivan de la riqueza y estructura de la base de conocimiento y de las heurísticas cognitivas y metacognitivas que utiliza el aprendiz para conocer y tener conciencia de su propio proceso de aprendizaje y del impacto de sus acciones, c) durante la activación de conocimientos previos e información relevante, así como del monitoreo, planeación, regulación y reflexión: estrategias autorregulatorias que el alumno usa para regular su persona como estudiante, la orientación a la tarea (al dominio o a la calificación) y el control personal sobre los diversos materiales de estudio.

De esta manera, hemos tratado de responder al desafío que Broncano (2006) planteó: clarificar cómo puede operacionalizarse la idea intuitiva de agencia. Desde la Psicología Cognitiva se han identificado y validado en el campo del APRENDIZAJE ACADÉMICO, componentes que interactúan para que el aprendiz logre el éxito y la autonomía requerida. Particularmente, en nuestro trabajo interesa la Experiencia de Agencia, generada por el Episodio de Aprendizaje, dado que este implica acciones deliberadas, autónomas, conscientes y autorreguladas, desde la mirada de un enfoque dinámico, funcional y situacional (transaccional persona - situación). Es el medio para alcanzar un fin. La intencionalidad es su dispositivo central y su calidad depende de niveles de experiencia, conocimientos y dominio sobre múltiples determinantes del aprendizaje académico, con los que cuenta el aprendiz, así como de su capacidad para aplicarlos y modificarlos ante una situación determinada.

Un aspecto crítico a ser subrayado en esta transformación es el hecho de que en el contexto formativo concebimos el Sentido de Agencia como un estado experiencial mediante el cual el estudiante hace uso de sus recursos cognitivos, autorregulatorios, volitivos, de creencias y de regulación emocional para lograr metas individuales y sociales.

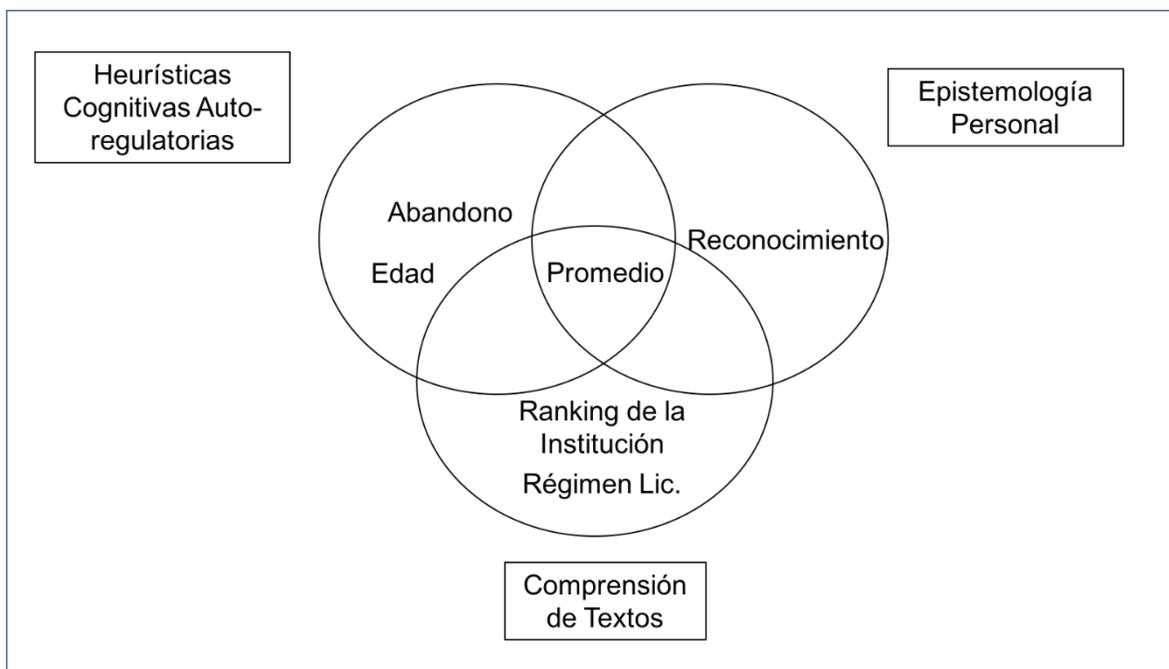
El Sentido de Agencia Académica en nuestro modelo es entendido, entonces, como un fenómeno complejo en el que confluyen múltiples componentes en los que se articulan tanto la intención y la persistencia para lograr un resultado, como los recursos necesarios para hacerlo y, desde luego, el resultado en sí mismo, dado que la conciencia de este es la que genera la experiencia de agencia y la emoción de disfrute.

Segunda transformación. Su naturaleza es metodológica y técnica. Todos los componentes arriba mencionados son investigados mediante: a) “Episodios de Aprendizaje” *ad hoc*, micro-mundos autocontenidos de materiales y tareas de aprendizaje, previamente analizados mediante Análisis Cognitivo de Tareas (ACT), reconstruidos y organizados en función del objetivo y las metas de aprendizaje que ponen en contexto conocimientos, habilidades,

valores y conductas que teórica y experiencialmente lo componen. Los diseños de investigación son una fusión de experimento de grupo (cuidando la validez ecológica), con diseños contruoidos que trazan ligas *causa efecto* a lo largo de las etapas que componen la trayectoria de formación dentro de los episodios de aprendizaje.

Finalmente, los análisis estadísticos, entre los que se incluyen multivariados y multidimensionales, permiten estudiar variables complejas en interacción (observadas o latentes). Por ejemplo, al trabajar la significancia con la que las distintas variables endógenas o componentes se distribuyen nomotéticamente entre las muestras utilizadas, requerimos establecer a cuáles variables contextuales son sensibles esas variables endógenas. Por ejemplo, en una investigación donde intervinieron 1700 estudiantes de las diversas regiones del país, fue necesario reducir la cantidad de variables exógenas que se habían identificado en la correlación y las regresiones por pasos, 37 en total. Fue necesario, entonces, realizar un análisis de correlación canónica, con lo que se identificaron las variables canónicas más relevantes. Los resultados pueden observarse en la Figura No 1 siguiente.

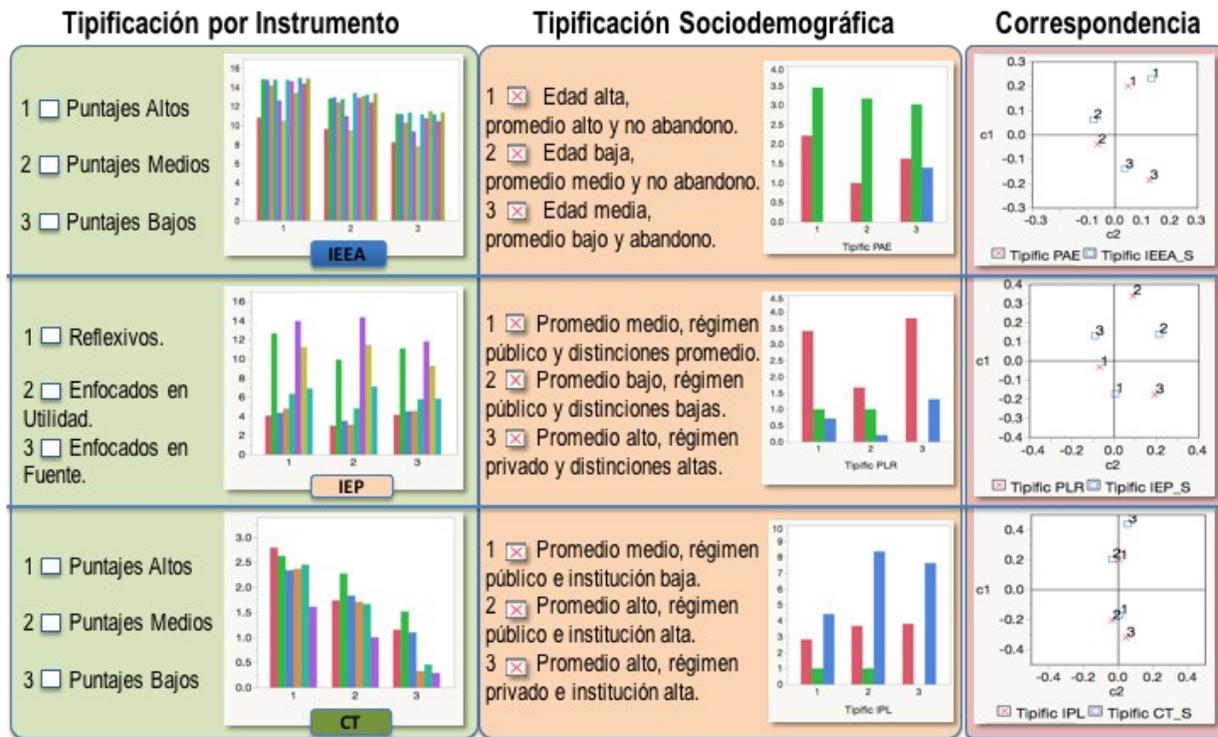
Figura No. 1. Variables canónicas asociadas a las medidas de interés



Como puede observarse es el promedio de calificaciones la variable contextual que más efectos tiene sobre las estrategias de estudio y autorregulación, así como sobre las creencias epistemológicas y la comprensión de textos. Pero también puede observarse que las creencias epistemológicas son las menos sensibles a la influencia del contexto, con excepción del promedio y de los reconocimientos académicos que ha recibido el estudiante durante su formación. De la interacción entre variables endógenas y contextuales es posible llegar a identificar los efectos que tienen unas sobre las otras y con ello lograr interpretaciones menos erróneas. Por ejemplo, en nuestro país pareciera que es común encontrar que la variable género tiene importantes efectos sobre los resultados del aprendizaje; sin embargo, análisis como el aquí presentado no se reportan.

Otra herramienta estadística útil para la identificación de grupos es el análisis de tipificación de conglomerados. Nos permite determinar la correspondencia entre grupos que se conforman por la tipificación de la habilidad que se mide en el instrumento y la sociodemográfica. Por ejemplo, en Heurísticas cognitivas y autorregulatorias, como se observa en la Figura No. 2, la correspondencia entre los grupos 3 con 3, cuando se está identificando el grupo de mayor riesgo en estrategias cognitivas y autorregulatorias, conlleva a un factor externo a considerar como característico de este grupo, el cual refiere a la existencia de abandono de los estudios. Cuando se valoró la existencia de un grupo de riesgo en epistemología personal, el grupo 2 con 1 muestra solamente ser reflexivo en cuanto a las creencias epistemológicas de utilidad del conocimiento.

Figura No. 2. Correspondencias variables endógenas y contextuales



Otro elemento de la transformación en metodología, es la generación de tecnología propia. Lo anterior plantea una fuerte necesidad de asegurar la calidad del proceso de evaluación y hacerlo más eficiente en términos de recursos temporales, materiales y humanos, entre otros.

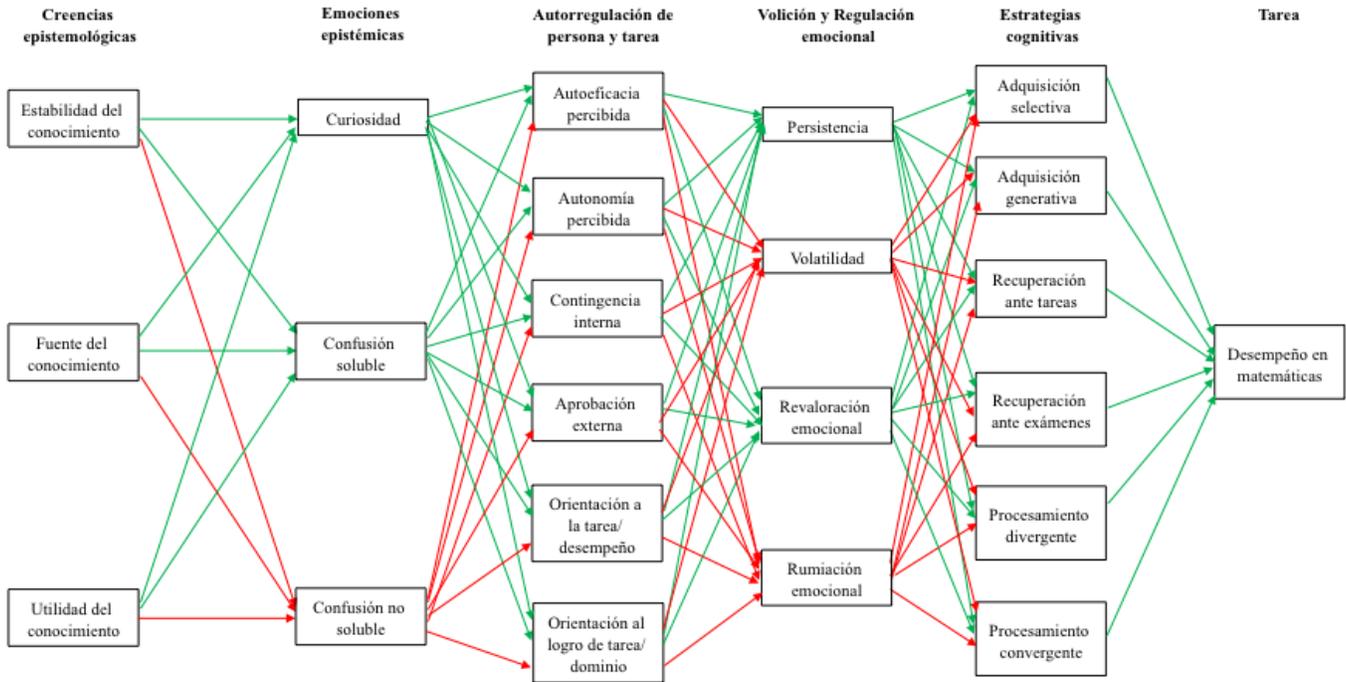
Esta necesidad generó el diseño de una herramienta en línea a la que denominamos *Meta Evaluador Web*, en la cual se implementaron artefactos estandarizados que evalúan mecanismos cognitivos (creencias y heurísticas cognitivas), autorregulatorios (atribucionales y motivacionales), así como una prueba de comprensión de textos, en tanto constituyen indicadores centrales para el diagnóstico de la calidad de los recursos que utiliza el alumno.

Esta herramienta potencializa el impacto de los artefactos mencionados al ampliar las ventajas de aplicaciones de la web al diagnóstico del Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo, facilita la aplicación y el análisis de un gran número de datos lo que permite identificar la significancia y distribución nomotética de variables complejas, abre la posibilidad a las instituciones y organizaciones de tomar decisiones y generar estrategias y políticas públicas de evaluación y fomento en beneficio de la sociedad, la docencia y los estudiantes. En este contexto, desarrollos posteriores en aprendizaje apoyado por tecnología móvil serán los artefactos cognitivos encargados de fomentar los mecanismos de aprendizaje.

Así, construir instrumentos válidos y confiables para medirlos y estudiar su fenomenología, a lo largo de diversas poblaciones, consideramos que nos llevaría a explicaciones e interpretaciones más poderosas.

Tercera transformación. La más reciente (aún en proceso), y cuya naturaleza es teórico –instrumental. Su meta es integrar los componentes volitivo y emocional para ampliar la comprensión del Sentido de Agencia Académica. Así, se plantean las siguientes especificaciones: a) Antes de construir el nuevo conocimiento en términos de creencias epistemológicas de fuente, estabilidad y utilidad del conocimiento y de las emociones epistémicas elicítadas por esas creencias, tales como: curiosidad vs confusión; b) Durante la construcción del nuevo conocimiento en términos de la activación o inhibición de estrategias autorregulatorias de persona y tarea, mediadas por componentes volitivos con los que cuente el estudiante para desempeñarse; con respecto al tipo de tarea se evaluarán persistencia vs volatilidad y estrategias de regulación emocional con las que cuente el estudiante para el manejo de las emociones epistémicas y académicas, derivadas durante el episodio de aprendizaje, como podrían ser la revaloración emocional, en el mejor de los casos, o la rumiación emocional, en el peor de ellos. Consideramos que estas establecen el puente entre las estrategias autorregulatorias de persona y tarea con las estrategias cognitivas, mismas que tendrán influencia en el desempeño a lo largo de la tarea.

El modelo teórico que se pondrá a prueba es el siguiente:



Modelo hipotetizado. Las líneas verdes indican relaciones positivas; mientras que las líneas rojas indican relaciones negativas

Conclusiones

En tanto las sociedades del conocimiento exigen a las Instituciones de Educación Superior nuevos capitales culturales en sus egresados, más acordes con una sociedad en continua transformación, los educadores estamos llamados a revisar creencias, emociones, fundamentos teóricos y prácticas formativas en los que hemos basado la docencia, tanto como a identificar, entender y fomentar los mecanismos que determinan, de múltiples maneras, los nuevos capitales culturales de esta etapa, en la que la emergencia de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación promueven, de suyo, la globalización en

muchas facetas de las prácticas sociales, políticas, científicas y, desde luego, las educativas. Es innegable que en esta posmodernidad se ponen en tela de juicio *certezas antiguas*, lo que acrecienta la incertidumbre ante las instituciones y sus valores.

Es en este contexto en el que es necesario resignificar la Educación en general y en particular, la de la formación de los cuadros de profesionales y científicos que requiere la sociedad civil, donde se reconozca la necesidad de fomentar mecanismos que apoyen el crecimiento general, en vías de reducir, significativamente, la brecha tanto entre individuos como entre naciones.

En la última década, los docentes hemos visto como el perfil de nuestros estudiantes también ha cambiado. La revolución tecnológica está produciendo en ellos cambios en sus estilos de procesamiento (guiados más por la imagen que por las palabras, con procesadores más sintéticos que analíticos; con extraordinarias sobrecargas cognitivas a la memoria de trabajo, entre otras demandas). Un fenómeno emergente lo vemos en los modos epistémicos, otrora impensables, en los que los estudiantes se ven requeridos a construir el conocimiento. Y es en este plano donde la cultura virtual y las redes sociales facilitan el aprendizaje colaborativo y ponen en entredicho la asimétrica relación estudiante - profesor. Lamentablemente, en estos entornos virtuales la figura del docente se ha quedado a la zaga. Toca optimizar su idoneidad, particularmente en el dominio de los mecanismos que predicen una formación profesional de calidad, tanto como instrumentar interfaces más útiles y amigables para las nuevas tecnologías del aprendizaje.

Así, el estudio de la Agencia Académica ofrece un rango muy amplio de posibilidades de investigación y aplicación. Y, en la medida en la que los problemas de la formación y desarrollo profesional continúen siendo vigentes es necesario insistir en la necesidad de generar evidencias sólidas que guíen la evaluación y el fomento del sentido de Agencia Académica y/o profesional.

Si bien es cierto que ha habido avances, también es cierto que estos se convierten en un punto de inicio para proyectos futuros. En nuestro laboratorio de la UNAM, estamos haciendo nuestro mejor esfuerzo para lograr los objetivos propuestos.

Referencia

Broncano, F. (2006). Consideraciones epistemológicas. LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica. 39, 7-27.

Educazione metropolitana: Il lavoro dei maestri di strada nelle periferie della città e della psiche

Santa Parrello⁷, Cesare Moreno⁸

Anche la lotta verso la cima basta a riempire il cuore di un uomo. Bisogna immaginare

Sisifo felice.

Albert Camus

⁷ Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia

⁸ Associazione onlus Maestri di Strada, Napoli, Italia

LE METROPOLI IPERMODERNE

Le metropoli ipermoderne sono luoghi complessi che mettono a dura prova la crescita personale. Esse hanno caratteristiche che Kaës (2005; 2012), psicoanalista convinto della profonda articolazione di sociale e psichico, ci aiuta a comprendere.

Esperto del lavoro con gruppi, famiglie e istituzioni, Kaës mostra come la psiche dell'individuo si iscriva sempre nei legami intersoggettivi primari e sociali attraverso un insieme di patti e alleanze, di solito inconscie, che a loro volta si appoggiano su un insieme di gerarchie, credenze, miti, grandi racconti che fungono da *garanti metasociali* (Touraine, 1965), che hanno la funzione di assicurare una sufficiente stabilità alle formazioni sociali dotandole di una legittimità incontestabile. Nell'ipermodernità questi garanti sono diventati contraddittori, paradossali, inoperanti e appaiono dunque "squalificati". La loro crisi, probabilmente legata all'esperienza dei grandi traumi storici del Novecento rimasta ancora inelaborata, rende instabili e liquidi i legami, influenzando anche sui *garanti metapsichici* e dunque sui processi di crescita e socializzazione, aumentando il rischio di esclusione, marginalità, devianza, violenza.

Nelle nostre metropoli, inoltre, gli individui fanno fatica a sentirsi *soggetti*, unici e attivi, ed anche a individuare dei soggetti "rispondenti" delle azioni sociali, che spesso appaiono come processi collettivi "senza soggetto", *anonimi*, ossia senza un autore che se ne assuma la responsabilità.

Il cittadino metropolitano vive dunque con la sensazione prevalente di far parte di ingranaggi che lasciano poco spazio ai processi di significazione, data anche la prevalenza dell'informazione frammentata sul racconto unificante e della tecnica sulla cultura come luogo intermedio fra il dentro e il fuori (Winnicott, 1971).

In questo quadro il mondo appare intrinsecamente *pericoloso*, crescono le paure collettive insieme alle forme psicopatologiche fobiche e persecutorie e si amplifica, difensivamente, la dimensione del *bisogno di controllo esterno* insieme al tentativo di *allontanarsi dal mondo interno*, negandone l'importanza.

Altri elementi rilevanti dell'ipermodernità sono la crisi del concetto di *eredità* intergenerazionale e il tramonto della fiducia nel *futuro*, troppo spesso rappresentato non come speranza ma come minaccia per l'umanità e per i singoli (Lugones, Algini, 2005; Parrello, 2013).

La sfida educativa nelle metropoli ipermoderne deve dunque tener conto di questi aspetti, che consentono di comprendere anche la perdita di credibilità sociale e di significanza simbolica della Scuola, almeno in Europa (Pietropolli Charmet, 2008; Bonato, 2013; Bottani, 2013). Se gli adulti sono e si mostrano pieni di paure per la pericolosità del mondo, se non credono di avere una eredità da dare ai giovani, se non hanno fiducia in un futuro migliore, la Scuola non potrà che essere luogo e tempo di profondo *malessere* e gli elevatissimi tassi di dispersione e abbandono confermano la sua attuale *crisi* (Perone, 2006; Checchi, 2014).

Per sostenerla non basta allora aggiornare vecchie impostazioni psicopedagogiche: serve un'educazione metropolitana nuova.

UNA NUOVA EDUCAZIONE METROPOLITANA: COME SISIFO?

Per un'educazione metropolitana nuova serve una pedagogia dell'*erranza* e della *resistenza*: erranza per muoversi fuori dagli schemi precostituiti e costruire percorsi nuovi e originali, resistenza dell'umano all'anonima razionalità dei processi senza soggetto e delle leggi del mercato (Moreno, 2014).

I percorsi dell'erranza sono labirintici e per questo unici e irripetibili: l'apprendimento è personale, si realizza solo quando il giovane, vagando tra frammenti di conoscenze, trova il proprio senso e la propria strada, non sempre corrispondente a quella già tracciata dai programmi e dai copioni sociali; se vogliamo sostenerlo nel suo percorso di crescita come soggettivazione dobbiamo costruire intorno a lui quell'intelaiatura relazionale che consente di apprendere grazie all'esserci di un adulto attendibile, contenitivo, motivante, capace di dialogare e negoziare il senso (Bruner, 1996).

La *resistenza dell'umano* può apparire una sfida immane, come quella di Sisifo, ma vista da un'altra prospettiva essa è già una vittoria dell'umano, come scrive Camus:

«Se vi è un destino personale, non esiste un fato superiore o, almeno, ve n'è soltanto uno, che l'uomo giudica fatale e disprezzabile. Per il resto, egli sa di essere il padrone dei propri giorni. In questo sottile momento, in cui l'uomo ritorna verso la propria vita, nuovo Sisifo che torna al suo macigno, nella graduale e lenta discesa, contempla la serie di azioni senza legame, che sono divenute il suo destino, da lui stesso creato, riunito sotto lo sguardo della memoria e presto suggellato dalla morte. Così, persuaso dell'origine esclusivamente umana di tutto ciò che è umano, cieco che desidera vedere e che sa che la notte non ha fine, egli è sempre in cammino. Il macigno rotola ancora. Lascio Sisifo ai piedi della montagna! Si ritrova sempre il proprio fardello. Ma Sisifo insegna la fedeltà superiore, che nega gli dei e solleva i macigni. Anch'egli giudica che tutto sia bene. Questo universo, ormai senza padrone, non gli appare sterile né futile. Ogni granello di quella pietra, ogni bagliore minerale di quella montagna, ammantata di notte, formano, da soli, un mondo. Anche la lotta verso la cima basta a riempire il cuore di un uomo. Bisogna immaginare Sisifo felice» (Camus, 1942, tr. it. 2003, pp. 318-19).

PERIFERIE DELLA CITTÀ E DELLA PSICHE

La periferia è un luogo fisico e mentale non sovrapponibile alle aree geograficamente collocate ai confini delle metropoli: essa infatti ha le caratteristiche del ghetto. Bartoli (2014) definisce il *ghetto* uno spazio di segregazione circoscritto a volte da confini visibili, più spesso da muri invisibili, una “prigione a cielo aperto” che però, paradossalmente, offre una identità forte, anche se stigmatizzata, e dunque fa sentire al sicuro finché non si prova ad abbandonarla.

Il ghetto di solito raccoglie i “resti” dei processi socio-economico-culturali che seguono leggi di mercato e di potere ed è generalmente “un ambiente degradato che degrada chi lo abita”. Il patto sociale implicito nelle metropoli è che “le istituzioni non si occupano di quella parte della città (non la puliscono, né la illuminano decentemente, scuole case e strade sono lasciate in condizioni fatiscenti), ma la negligenza delle istituzioni autorizza gli abitanti del ghetto ad accaparrarsi spazi di arbitrio, mentre le bande o le organizzazioni criminali colmano il vuoto d'autorità e riscuotono consenso proponendo le loro alternative forme di welfare” (Bartoli, 2014, p. 36). L'effetto più perverso dei processi di marginalizzazione e ghettizzazione è la loro interiorizzazione: “l'abitante del ghetto perde sovente il rispetto di sé”, “impara che chi cresce in un luogo brutto, sporco e povero merita degrado, ignoranza e miseria” (ivi, p. 40). Inoltre “l'opinione pubblica non coglie l'origine istituzionale del ghetto, vi vede una sorta di luogo naturale per gli scarti della società. Un luogo dove i cattivi si sono dati convegno ed è bene che restino. Uno spazio in cui la scuola missionaria, espressione della bontà istituzionale, può entrare e provare a redimere qualcuno, ben sapendo che per la gran massa non c'è niente da fare” (ivi, 41).

Nelle metropoli le periferie/ghetto sono innumerevoli e ogni centro ha la sua periferia.

Le scuole non fanno eccezione: alcuni tipi di scuole sono periferiche rispetto ad altre, ad esempio le scuole professionali rispetto ai licei, ma ogni scuola ha un po' di periferia al suo interno, spesso resa visibile proprio da indicatori esterni di bruttezza e degrado, tollerati come fossero inevitabili. Ma, soprattutto, il sistema scolastico per alcune sue caratteristiche, anche normative, rafforza i processi di discriminazione e marginalizzazione degli allievi ed anche dei docenti.

A livello macroscopico, il paesaggio delle periferie nelle quali lavorano i Maestri di Strada è caratterizzato da un lato da aspetti naturali straordinariamente belli, dall'altro da mostri edilizi, archeologia industriale, cumuli di spazzatura abbandonata illegalmente; i servizi territoriali sono carenti e mal gestiti; gran parte dell'economia è controllata dalla criminalità organizzata. L'ultimo anno scolastico, appena conclusosi, è stato segnato da una atroce guerra fra clan camorristici per il controllo del territorio ed ha lasciato sulla strada morti e feriti spesso giovanissimi, mettendo ripetutamente i nostri educatori ed allievi di fronte alla morte violenta, alla paura, alla rabbia. Non a caso lo spettacolo teatrale messo in scena quest'anno è stato la *Lisistrata* di Aristofane, riscritto dai ragazzi del laboratorio per l'occasione: Lisistrata è una giovane ateniese che convince le altre donne della città a contrastare i loro uomini impegnati nella lunghissima guerra del Peloponneso usando come arma uno sciopero del sesso. Nella nostra periferia questa storia ha assunto un significato potente e commovente, perché i giovani scandivano sulla scena parole di pace e umanità con autentica convinzione di fronte ad un pubblico di adulti veramente in guerra.

PRESUPPOSTI TEORICO-METODOLOGICI

La nostra educazione metropolitana è basata su principi di psicologia culturale (Vygotskij, 1934; Bruner, 1996; Rogoff, 2004) e psicoanalisi (Winnicott, 1965; Balint, 1958; Bion, 1962; Jeammet, 2008; Kaës, 2012) ed è centrata su due assiomi.

Il primo è l'**assioma dell'articolazione di sociale e psichico**: è nelle relazioni che si forma il soggetto ed è la qualità dei legami a determinare la qualità dello sviluppo. Ciò comporta una grande responsabilità da parte degli adulti, che devono aver cura della relazione educativa e dunque anche di sé, devono conoscere i singoli giovani che incontrano, creando per loro spazi dove siano possibili la fiducia, la cooperazione, la solidarietà, la condivisione, la gestione dei conflitti, il pensiero. Da questo assioma deriva la necessità di un *approccio educativo integrato ed allargato* che non separi mai gli aspetti cognitivi da quelli affettivi e sociali e abbia fra le sue priorità "l'aver cura di chi cura". Risorsa centrale diventa allora il *gruppo*: il gruppo è al tempo stesso il luogo in cui emergono l'arcaico e il profondo e il luogo in cui è possibile la loro simbolizzazione. Esso si configura dunque come dispositivo per l'elaborazione dell'impensabile e dell'indicibile e per il passaggio dal "corpo a corpo" al pensiero.

Strettamente connesso al primo, è l'**assioma della significanza**: si apprende solo ciò che ha un senso per sé, solo ciò che si produce nel dialogo tra persone alleate nel condividere l'umana fragilità; tutto ciò che accade nella relazione educativa ha un senso, anche quando esso sfugge alla nostra consapevolezza. Per sostenere e comprendere i processi di costruzione del significato, occorrono *spazi comuni di riflessione*, luoghi di sosta nell'incessante divenire delle cose: riflettere significa pensarsi nel contesto, connettersi agli altri, contattare la propria vita emozionale, ascoltare i segnali che provengono dall'inconscio, *raccontare e raccontarsi*, contrastando la frammentazione dell'esperienza urbana che produce isolamento e smarrimento. Occorre dunque valorizzare gli *apprendimenti informali*, ad esempio tramite l'arte, e sostenere il *pensiero narrativo*, indispensabile per allontanarsi dai copioni precostituiti e riscrivere la propria storia.

IL LAVORO EDUCATIVO DEI MAESTRI DISTRADA

L'Associazione Maestri di Strada ha realizzato a Napoli per undici anni il *Progetto Chance*, scuola della seconda occasione per il recupero dei drop-out (Moreno, Valerio, 2004; Melazzini, 2011); nel 2010 ha avviato il *Progetto E-vai*, che opera con finanziamenti privati all'interno dell'istituzione scolastica soprattutto nelle periferie est della città, coinvolgendo ogni anno circa 300 allievi, 50 docenti e 50 operatori dell'associazione (alcuni provenienti dalla stessa periferia) per circa 1750 h di attività sul campo e 750 h di coordinamento, riprogettazione e incontri di "gruppo multivisione"; in base alla disponibilità di fondi, a volte reperiti tramite bandi pubblici, si realizzano altri progetti realizzati sul territorio locale (dedicati ai genitori, alle donne, alla costruzione di un polo di teatro-educazione) o nazionale (corsi di formazione per la diffusione delle metodologie applicate). In questo modo si è costituito negli anni un modello di sperimentazione educativa integrata che è stato in grado di attivare alcuni cambiamenti virtuosi in contesti ad alto tasso di dispersione scolastica, disagio giovanile, esclusione sociale e criminalità. (Moreno, Parrello e Centro, 2012; Parrello, 2014; Parrello, Moreno, 2015).

Le attività dei Maestri di Strada si configurano come ricerche-intervento (Moreno, 2009), perché hanno la finalità di sperimentare modelli nuovi ed efficaci incidendo sul territorio in maniera duratura. Vi è dunque molta cura delle fasi di progettazione, monitoraggio e riprogettazione continua, ma anche degli aspetti di ricerca e confronto con la comunità scientifica nazionale e internazionale.

È costantemente ricercata la collaborazione con gli enti e le strutture pubbliche della città. La collaborazione con l'Università è continua, soprattutto per la consulenza psicologica, ma anche per la partecipazione alle attività di numerosi tirocinanti.

Gli interventi con le Scuole del territorio cominciano con degli accordi formali e con una fase di co-progettazione con i docenti.

Gli operatori impiegati sul campo dall'Associazione sono costantemente formati e devono partecipare agli spazi previsti per la cura della loro professionalità riflessiva (gruppo e narrazione).

Le risorse economiche derivano prevalentemente da finanziatori privati e in misura minore da fondi ottenuti attraverso bandi pubblici.

Nell'anno scolastico 2015-16 nella periferia est di Napoli, che comprende i quartieri di San Giovanni, Barra e Ponticelli, è stato realizzato un insieme di progetti che hanno consentito di lavorare nella scuola, con le famiglie e sul territorio con l'obiettivo di riattivare i processi di crescita ed apprendimento di adolescenti *drop-out e in school-drop-out*, ossia allievi che pur non avendo ancora definitivamente abbandonato la scuola vi sostano senza riuscire a usarla per apprendere (Solomon, 1989; Affuso et al, 2012; Pellerone, 2015).

Il *Progetto E-VAI* prevede interventi a più livelli: si concorda con la scuola la scelta di alcune classi nelle quali lavorare (non singoli allievi), di solito di III media e I superiore, che sono le fasi di maggior rischio di abbandono. Gli insegnanti di quella classe sono invitati a co-progettare gli interventi: senza il loro consenso non si procede. L'Associazione mette a disposizione per ogni classe:

- un educatore ed un genitore sociale che curano il clima di classe, le relazioni fra pari e mediano il rapporto fra docenti e studenti; curano i rapporti con le famiglie, facendo visite domiciliari e coinvolgendo i genitori durante l'anno; accompagnano i ragazzi nelle uscite, nelle attività territoriali, nei tirocini professionali presso artigiani del luogo;

- alcuni esperti di laboratorio, che organizzano attività didattiche laboratoriali in classe nelle aree disciplinari con tecniche innovative (storia attraverso la musica; giochi matematici; giornalismo; esperimenti scientifici; ecc.) o fuori dalla classe (agricoltura biologica, ecc.): molte risorse vengono spese per realizzare laboratori di grande qualità, volti a connettere apprendimento formale, non formale e informale per ricostruire autostima e autoefficacia;
- psicologi che conducono i gruppi *multivisione* settimanali a cui partecipano tutti gli operatori.

Il *Progetto del Polo Territoriale delle Arti* realizza, in un centro giovanile di quartiere, alcuni laboratori di cittadinanza a cui partecipano volontariamente solo una parte dei ragazzi del Progetto E-VAI in base alle loro scelte e capacità. Il laboratorio portante è quello di teatro (Parrello, 2015), affiancato da quelli di trucco scenico, musica, scenografia, movimento, cinema, web. Tutti contribuiscono alla realizzazione dello spettacolo finale, che è sempre di grande qualità professionale in ogni suo aspetto. Nel centro giovanile si è anche istituito uno spazio ludico protetto (denominato *Spassatiempo*) per i ragazzi che non stanno né dentro né fuori, cioè vengono al centro, non riescono a impegnarsi in nessun laboratorio ma non vogliono andar via.

I progetti *Giovani per i Giovani* e *Matrioske* hanno consentito nell'ultimo anno di approfondire il rapporto con le famiglie, migliorando la conoscenza delle loro reali condizioni e realizzando dei gruppi di sostegno alla genitorialità con spazi laboratoriali per adulti, frequentati esclusivamente dalle madri.

Tutti gli operatori dei progetti usufruiscono degli spazi settimanali di gruppo *multivisione*.

UN ANNO DIFFICILE: EDUCAZIONE E MORTE

Il lavoro educativo dei maestri di strada comincia con l'*incontro* con le persone destinatarie dei progetti, giovani e adulti. Si tratta di un incontro umano a tutti gli effetti, che prevede il guardarsi negli occhi "senza nascondere l'assurdo che è nel mondo" (il riferimento è a una poesia di Danilo Dolci, scelta come motto dell'Associazione).

L'incontro iniziale è fondamentale, ma anche la cura della relazione che si snoda durante tutto l'anno scolastico. Le risonanze emotive sono molteplici e, piuttosto che provare a controllarle e limitarle, esse vengono utilizzate per cercare di comprendere meglio negli spazi di riflessività gruppale.

Così anche quest'anno abbiamo incontrato adolescenti rassegnati, demotivati o arrabbiati, convinti di essere predestinati alla sconfitta; alle spalle famiglie a volte povere, altre volte spaventate e sole, a volte disgregate e trascuranti o violente, spesso affiliate alla Camorra. La scuola non si dimostra quasi mai in grado di rimotivare questi adolescenti smarriti, anzi di solito amplifica le loro difficoltà lasciando soli gli insegnanti a fronteggiare situazioni molto difficili. Per le ragazze il cammino di crescita è ancora più difficile, perché per loro il copione sociale di periferia prevede di diventare madri e mogli molto presto, spesso all'interno di schemi maschilisti passivizzanti e violenti.

I nostri operatori sono in media giovani adulti e si offrono come modelli alternativi. Dicono loro i ragazzi: "Perché vieni qua, in questi posti brutti? Chi te lo fa fare di occuparti di noi?". La risposta è continuare ad esserci ed occuparsi con cura di tutti, senza distinzione fra figli dei "buoni" e dei "cattivi", perché per noi la legalità comincia con il rifiuto delle letture sociali manichee e moralistiche e con il tentativo di offrire delle alternative a tutti, anche ai figli dei camorristi. Nell'ultimo anno ne abbiamo incontrati tanti, mentre fuori dalle aule e dal centro giovanile infuriavano le sparatorie per la spartizione del territorio.

Non è facile occuparsi di educazione avendo costantemente a che fare con la morte violenta di genitori, fratelli, cugini, giovani vittime colpevoli e innocenti. Per gli operatori è stata dura e il gruppo è stato determinante per la loro tenuta emotiva e professionale.

Il gruppo *multivisione*, ispirato alla metodologia del gruppo Balint (1957), con conduzione di uno psicologo e osservazione di un tirocinante è indispensabile in questo lavoro per la tenuta professionale degli operatori (Ancona 2004; D'Onofrio, 2009; Pergola, 2010).

Nel gruppo si sviluppa un processo corale di narrazione e riflessione, che consente di vedere in una prospettiva più ampia e complessa sia il divenire delle storie dei ragazzi, sia i propri vissuti di adulti alle prese con una difficile sfida educativa. Il processo è documentato grazie alla stesura dei resoconti narrativi degli osservatori.

Ecco alcuni stralci tratti dai protocolli d osservazione dei nostri incontri:

24 febbraio 2016

Polizia e vigili del fuoco hanno riesumato il cadavere di Vincenzo, un diciottenne sepolto a pochi metri dalla scuola... Si tratta di un giovane di cui le cronache hanno molto scritto: scomparso da qualche settimana, è stato ritrovato dopo una soffiata morto ammazzato con addosso i segni della punizione per aver tradito e parlato. Vengono riportati i racconti del quartiere, che parlano del coinvolgimento di madri istigatrici e di amici assassini. Il clima nel gruppo è pesante. (..) Circola il timore che il gruppo possa sfasciarsi, morire.

2 marzo 2016

Il nuovo incontro è segnato da Francesca, una delle educatrici, che dice: “Sto male da giorni. Mi hanno chiesto se lo conoscevo, Vincenzo... Sì, era il fratello di un ragazzo che seguo. Lo avevo incrociato una volta l’anno scorso... Quindi no, forse no, non lo conoscevo. Ma che senso ha questa domanda? Io ci sto male”. Si parla a lungo del clima di guerra della zona est...

9 marzo 2016

Chiara, educatrice, racconta con grande emozione: “vi devo dire una cosa.. ieri per me è stato il giorno più difficile da quando lavoro con maestri di strada”. Dice che durante un laboratorio in classe, una ragazza ha comunicato il suo imminente trasferimento, legato all’ultimo omicidio avvenuto in zona. “il morto ammazzato era lo zio della ragazza e il padre ora ha pensato di andarsene con tutta la famiglia. Lei è spaventata, ... Io non sapevo che dire, cercavo di rassicurarla dicendo che il padre è un buon padre e vuole proteggerla... ma lei ha cominciato a piangere, piangeva in un modo dignitoso, io le stavo vicino, tenevo a bada i compagni curiosi, le permettevo di continuare a piangere, ma stavo male, io ci sto male in questa merda. Mi sento impotente, inutile, lo so che forse lì in quel momento ero l’unico adulto funzionante, ma ci sto male, è troppo poco”. Chiara piange. Il gruppo si stringe intorno a lei: è una gara di condivisione e sostegno. (..)

Francesca, educatrice, racconta: “ieri a San Giovanni appena scesa dal pullman avevo notato gli alberi fioriti per la primavera e avevo commentato dentro di me che c’è del bello comunque, la vita che rinasce... poi stavo per scivolare su qualcosa, sono riuscita a non cadere, ho guardato a terra: era un proiettile”. E Fortuna, mamma sociale, aggiunge che l’altro pomeriggio, mentre tornava con Lorena da scuola, a poca distanza sparavano.

Giorgio, esperto di cinema, parla dei sogni raccontati da una ragazza del suo laboratorio: “in un sogno lei temeva che l'avrebbero ammazzata e quando la morte arrivava si sentiva sollevata, liberata; in un altro la torturavano cucendole dei bottoni sugli occhi”. Siamo tutti colpiti. Si parla dell'importanza di offrire spazi di ascolto e di elaborazione, dell'importanza di offrire altri modelli di adulti, che non scappano, anzi vanno lì da loro per scelta..

23 marzo 2016

Chiara, educatrice, dice che nella sua famiglia cominciano a chiederle “chi te lo fa fare?” e suo marito la sera si preoccupa finchè lei non torna a casa: “ma io dico che voglio stare lì, che questi ragazzi di Ponticelli mi insegnano molto sul coraggio, loro hanno coraggio, sono meglio di noi!”. ...

Antonella S., psicologa, interviene per dire “io sono di Ponticelli, questa situazione la vivo a 365 gradi!”. Qualcuno commenta ridendo che Antonella ha messo 5 gradi di troppo.... Anche Antonella ride, ma quando riprova a parlare si commuove, fra le lacrime dice che è un periodo molto difficile nel quartiere, c'è paura, la sera è un vero coprifuoco... anche perché non ci sono criteri chiari in questa nuova guerra senza capi che si contendono il territorio.

(..) Viene chiesto ai nostri “teatranti” se hanno scelto di mettere in scena Lisistrata per caso o in relazione ai temi di guerra di cui stiamo discutendo. Nicola, regista, dice che sicuramente non è un caso e poi racconta che non è un caso anche il fatto che la prima protagonista, Roberta, molto brava, abbia deciso di interrompere il laboratorio “perché il fidanzato non approva. È diventata anti-LISISTRATA, se pensiamo che questo fidanzato è una specie di nullafacente, violento che le lascia i morsi addosso per non farla venire...”. Molta della discussione successiva del gruppo si concentra su Roberta.

14 giugno 2016

I maestri di strada partecipano alla fiaccolata in memoria di Ciro, morto pochi giorni prima in un agguato non destinato a lui.

15 giugno 2016

Durante la multivisione si racconta della fiaccolata ma soprattutto del disagio provato per la sottolineatura della “innocenza” di Ciro. Cesare dice dei palloncini bianchi, della bara bianca, dell’angelo volato in cielo e aggiunge che “nessun giovane è innocente in questo senso, neanche mio figlio” e la protesta non dovrebbe partire da questo. (..) C’è disagio, smarrimento.

22 giugno 2016

Una parte degli operatori ha urgenza di raccontare qualcosa che riguarda la maxi retata di Ponticelli, rione Conocal. Mena, educatrice, racconta che il blitz si è svolto nella notte precedente gli esami di terza media. Molti degli arrestati sono genitori (molte madri) e parenti dei nostri ragazzi. La mattina dell’esame Mena riceve una telefonata da una adolescente, che si trova in questura dove cerca di avere notizie della mamma, che le chiede cosa deve fare rispetto all’esame. Mena si attiva e contatta la scuola, chiedendo collaborazione sugli orari, per questa allieva e per altri. Nel gruppo qualcuno chiede con che stato d’animo i ragazzi hanno sostenuto l’esame: Mena si stringe nelle spalle e risponde: “hanno sostenuto l’esame” senza ulteriori commenti.

IL GRUPPO COME GARANTE

Ogni anno incontriamo circa 300 adolescenti, molti dei quali in difficoltà e a rischio. Nel 95% dei casi riusciamo a rimotivarli all'apprendimento, accompagnandoli all'esame finale o ad una promozione "dignitosa", cioè che sia sentita come meritata da loro e dai docenti, in contrapposizione al fenomeno delle "promozioni apparenti" (Perone, 2006). Alcune ragazze non continuano e abbandonano le attività proprio quando cominciano ad avere più successo, ponendo un problema educativo specifico che riguarda il ruolo della donna in questi contesti (Melazzini, 2011). Molte famiglie si affidano, cercano il sostegno dei nostri operatori, li ringraziano in maniera autentica per aver mostrato che anche i loro figli hanno risorse.

Gli operatori riconoscono i buoni risultati delle azioni messe in campo, ma mantengono anche la consapevolezza dei propri limiti: sanno, soprattutto, che senza il gruppo non riuscirebbero a tollerare l'impatto con le emozioni che questo lavoro agita dentro di loro; senza il gruppo prevarrebbero il senso di rischio, impotenza e frustrazione. È il gruppo che contiene e sostiene, che costruisce la narrazione che dà senso e forza. È la via che anche Kaës (2012) indica: piccoli gruppi di resistenza e di pensiero, temporanei microgaranti in assenza dei grandi garanti metasociali.

Ed avviene così il miracolo di crescere insieme nella metropoli, come scrive Antonia, attrice del laboratorio teatrale:

Il poter stare con loro su e dietro il palco mi ha scaraventata in un mondo fatto di emozioni amplificate e genuine, le loro, ha creato in me un legame che porterò dentro tutta la vita; da ognuno di loro sento di aver rubato qualcosa e fatto mio, in ognuno di loro ho rivisto parti di me, ho potuto assistere alla ricchezza del loro mondo interiore, a cui è mi è stato concesso di accedere in punta di piedi, alla bellezza delle loro speranze timide, dei loro sogni,

delle aspettative, alla disillusione in alcuni momenti di realismo sconcertante, fin troppo con i piedi per terra. Ripenso al fatto che sicuramente io, nella mia piccola parte, non avrò cambiato di molto il loro quotidiano, la loro vita, ma probabilmente sono loro che mi hanno dato un grande insegnamento, spronandomi inconsapevolmente a mettermi in gioco, insegnamento che potrebbero dare a tanti adulti irrigiditi nelle loro tristezze, l'insegnamento di mettersi in discussione, con coraggio: è questo ciò che ho visto realizzare da questi ragazzi, il combattere la paura, la paura del pubblico, la paura dell'opinione altrui, della propria rispetto a se stessi, il timore, la non consapevolezza del loro corpo, della loro bellezza, combattere la paura del non ricordare le battute, gettandosi così coraggiosamente nell'improvvisazione, uscendone vincitori. Il "bilancio" della mia esperienza è assolutamente positivo, sento di aver cercato di assorbire come una spugna quanto più potessi da ogni esperienza e questo per me è fonte di soddisfazione, aver realizzato la preziosità del tempo a mia disposizione, aver riflettuto su quanto stessi vivendo, restando presente a me stessa.

L'esperienza dei Maestri di Strada ha ormai una durata ventennale, periodo durante il quale ha saputo conservarsi e rinnovarsi nonostante l'assenza di adeguati referenti nelle istituzioni e di narrazioni politiche e pedagogiche collettive capaci di sostenere e guidare le imprese educative. Il paradigma pedagogico metropolitano prevede l'attraversamento del caos socio-culturale senza rinunciare ad elaborare continuamente le esperienze e a mantenere la responsabilità della funzione adulta: processo che tuttavia non sarebbe possibile ai singoli operatori senza il supporto del gruppo

La metafora del Sisifo di Camus (1942) ci aiuta a capire che forse mai più potremo sederci a contemplare dall'alto il percorso compiuto: dovremo ogni giorno ricominciare la fatica del vivere, dell'educare, del crescere, senza per questo sentirci sconfitti.

Riferimenti bibliografici

- Affuso S., Pisani R., Rinaldi L. (2012), *Il fenomeno della dispersione scolastica e il degrado socio-economico come fattore discriminante nell'Italia meridionale: il caso di Napoli*, Roma: Apes
- Ancona L. (a cura di) (2004), *Insegnanti e specialisti per la nuova scuola*, Milano: Franco Angeli
- Balint M. (1957). *The Doctor, his Patient and the Illness*, London: Pitman
- Bartoli C. (2014), *La scuola e il ghetto. Architetture che escludono*. In Moreno C., Parrello S. e I. Iorio (2014) (a cura di), *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*, Palermo: Sellerio.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*, London: Tavistock
- Bonato B. (a cura di) (2013), "La scuola impossibile", *Aut Aut*, n. 358, Milano: il Saggiatore
- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola?* Bologna: il Mulino
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*, USA: Harvard University Press
- Camus A. (1942), *Le mythe de Sisyphe. Essai sur l'absurde*, Parigi: Gallimard (tr. it. Il mito di Sisifo in Opere. Milano, Bompiani, 2003).
- Checchi, D. (a cura di) (2014), *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Disponibile su: www.weworld.it
- D'Onofrio, A. (2009). *Il Traghetto. La formazione psicologica degli insegnanti*, Francavilla al Mare: Psiconline.
- Jeammet Ph. (2008), *Adulti senza riserva*, Milano: Cortina, 2009

Kaës R. (2005), "Il disagio del mondo moderno e la sofferenza del nostro tempo. Saggio sui garanti metapsichici", *Psiche*, n. 2, pp. 57-65.

Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*, Paris: Dunod

Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene P., Cianfriglia L. & Serpieri R. (a cura di) (2014), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, Milano: FrancoAngeli

Lugones M., Algini M.L. (a cura di) (2005), *Paura del futuro*, Quaderni di psicoterapia infantile, nuova serie, n. 50, Roma: Borla

Melazzini, C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo: Sellerio.

Moreno C. (2009), La ricerca-azione nel contesto di un intervento sociale ed educativo: il Progetto Chance a Napoli dal 1998 al 2008, *Ricerche di Psicologia*, n. 3-4, pp. 197-217 DOI: 10.3280/RIP2009-003012

Moreno C. (2014), *Pedagogie erranti*. In Moreno C., Parrello S. & I. Iorio (2014) (a cura di), *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*, 15-25, Palermo: Sellerio.

Moreno C. (2015). *Il laboratorio come spazio di cooperazione*, *Convegno Terzo settore e ricerche-intervento per l'inclusione sociale dei giovani: metodologie a confronto*, Università degli Studi di Napoli, Napoli 29-30 maggio

Moreno C., Parrello S., I. Iorio (2014) (a cura di), *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*, 15-25, Palermo: Sellerio.

Moreno, C., Valerio, P. (2004). "Il Progetto Chance. Un percorso psicopedagogico sperimentale per il recupero di adolescenti difficili", *Età evolutiva*, 77, 81-95.

Parrello, S. (2013). *Profezie di futuro catastrofico: un reato educativo*. In S. Parrello (a cura di), *Verso l'età adulta: orientamento scolastico come sostegno al Sé in transizione*, Roma: Aracne.

- Parrello, S. (2014). "Dal disagio scolastico alle narrazioni distopiche: su alcuni aspetti della trasmissione intergenerazionale contemporanea", *Notes per la psicoanalisi*, L'attesa del passato, 3, 81-101.
- Parrello S. (2015), Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo ai confini della scuola e della città, *Psicologia dell'Educazione*, 1, 71-84
- Parrello S., Iorio I. (2015). *Dall'esperienza al racconto. Il ruolo delle narrazioni nei processi di apprendimento*, Convegno "Costruttiva-mente. Laboratori che attivano apprendimento ed inclusione sociale", 28 febbraio, Milano
- Parrello, S., Moreno, C. (2013). *Riconoscere, valorizzare e ampliare i saperi informali a scuola: le scelte dei Maestri di Strada nel Progetto E-Vai*, Convegno SSRE2013 "L'integrazione dell'apprendimento formale e informale", 21-23 agosto, Università della Svizzera Italiana, Lugano.
- Parrello S., Moreno C., Centro T. (2012). "Un esercito di maestri disarmati per educare le periferie. Cura, responsabilità e riflessività come risorse dal Progetto Chance al Progetto E-Vai", *AeP - Adolescenza e psicoanalisi*, Numero monotematico Scuola, 7 (2), 51-72
- Pellerone M. (a cura di) (2015), *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo. Strategie e strumenti di intervento in classe*, Milano: Franco Angeli
- Perone E. (2006), *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Milano: Franco Angeli
- Pergola F. (2010) (a cura di), *L'insegnante sufficientemente buono. Psicodinamica della relazione educativa docente-allievo-scuola*, Roma: Magi
- Pietropolli Charmet G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford: Oxford University Press

Solomon, P.R., (1989). *Dropping out of academics: black youth and the sports subculture in a cross-national perspective*. In L. Weils, E. Farrar., H.G. Petrie (eds) *Drop-outs from school. Issues, Dilemmas and Solutions*. Albany: New York Press.

Vygotskij, L. (1934). *Myšlenie i reč* (tr. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, L. Mecacci (a cura di), Roma-Bari: Laterza 1990, 2008).

Winnicott, D.W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development*, London: The Hogarth Press.

Learning for Well-being – the link between creative, emotional and social development

Ana Maria Cristóvão, Adelinda Candeias
& José Verdasca⁹

*Centro de Investigação em Educação e Psicologia
da Universidade de Évora*

Abstract

⁹ The present article is carried out as part of the project "Promoting changes in learning - School Communities of Learning Gulbenkian XXI", funded by the Calouste Gulbenkian Foundation

This paper describes the «Flow Program» from the main project: “Promoting changes in learning - School Communities of Learning Gulbenkian XXI”. The main purpose of this project is to promote the quality of student’s learning and their well-being, reflected through the quality of their school results, that manifests itself through the acquisition of basic knowledge within the formal curriculum and reasoning abilities (analytical reasoning, practical reasoning and creativity), resilience and responsibility. The central focus is the unique and full potential of each student, a compromise between the basic pillars of knowledge and the fundamental pillars of citizenship, in order to improve a culture of well-being. This project is implemented in three Basic Schools from the Portuguese Educational System, namely the 3rd, 4th, 5th and 6th grade, and it starts with cohorts of students from the 3rd grade. It involves seven classes, in three schools, and 147 students. Flow Program was designed to promote the ability to discover problems, creating answers (analytical, practical and innovative), and to promote emotional regulation, empathy and responsible decision making. In this paper we describe the planification, procedures and activities of the School-based Program Flow during the first 2 school years of implementation.

Keywords: Social and Emotional Learning, Creativity, Well-being, School-based program Flow

Introduction

In a world of increasingly sophisticated technology the emotional and social skills that we will increasingly need are empathy, care, tolerance, responsibility, creativity and imagination if we expect any chance of survival as a species and these are faculties that cannot be replicated by artificial intelligence. (Clouder, 2015, P.19).

The present article presents and describes the Flow Program. This program is part of the main Project: "Promoting changes in learning - School Communities of Learning Gulbenkian XXI" (PMA-CEAGXXI). This Project is implemented in three Basic Schools from Alentejo, a region in the south of Portugal, that still has a lot of rural characteristics and some students are from ethnic gypsy minority. This Project involves seven classes and 147 students and it began with the 3rd grade classes in the academic year of 2014/2015, and will be followed in the academic year of 2015/2016, 2016/2017 and 2017/2018. The Project PMA-CEAGXXI main purpose is to promote the quality of student learning and their wellbeing, reflected through the quality of their school results, and through the acquisition of basic knowledge within the formal curriculum and reasoning abilities (analytical reasoning, practical reasoning and creativity), resilience and responsibility. According to Verdasca, Ramos and Candeias (2014) the Project PMA-CEAGXX basis "should be the unique and the full potential of each student, a compromise between the basic pillars of knowledge and the fundamental pillars of citizenship in order to improve a culture of well-being" (p.4420). This Project includes three main components to improve learning for well-being: a) Learning and Knowledge; b) Technology; and c) Emotional, Social and Creative Learning.

In this paper we present part of the Emotional, Social and Creative Learning. The main objective of this component is to improve a culture of well-being and promote the creativity, emotional and social development through a School-based Program Flow. Ilona Kickbush (2011) defines learning for well-being as: The process of fully engaging and expressing who we are as individuals within our common humanity in social, societal and environmental contexts. It inspires us to find ways for being our becoming – living in the present moment while developing, challenging, and creating ourselves for the future.

According to the same author, the programs that promote learning for well-being should follow five principles for action: 1) take the child's perspective; 2) encourage expression of each child unique self; 3) focus strengths and inner differences; 4) emphasize the nature and quality of relationships; and 5) be holistic (Kickbush, 2012). This Project is based in the

new understandings of how children learn, “learning is a social endeavour, it has important emotional and spiritual components, it is related to cultural context as well as individual ways of learning and it occurs not only in our brain but in every part of our body” (Kickbush, 2012, p. 58).

The Emotional, Social and Creative Learning, proposed in this paper, proposes to main objectives: was designed to promote the ability to discover problems, creating answers (analytical, practical and innovative), and to promote emotional regulation, empathy and responsible decision making. We assumed creativity as the ability to discover problems and to solve problems, it's mean, a cognitive function that is combined with logical thought processes to create new and unique products (also called divergent thinking).

In this paper we describe the planification, procedures and activities of the School-based Program Flow (SBPF) during the first 2 school years of implementation.

Flow program

The Flow Program was inspired by the paradigm “Learning for Well being” of Ilona Kickbusch (2012), this paradigm understands a world in which people learn how to fully engage and express who they are, living in the present moment while developing, challenging and creating themselves for the future in harmonious engagement with one's own self, family and friends, the community and the world at large. Well-being is realizing our unique potential through physical, emotional, mental and spiritual development in relation to self, others and the environment.

Nicolás Paris point of view was other inspiration for this program, he is a Colombian artist that makes sculptures, installations and drawings under the idea that art should help people, not only to express themselves, but also to help them to communicate with each

other and the world. For this artist the disposition towards education and didactics remains of founding part of his work, that is explicated in a strategic pedagogy made to create collaboration elements, dialogue and exchange with the spectator. Drawings and installations work around concepts such as architecture as a model, education as a system, and drawing as an instrument.

Objectives

The main objective of SBPF is to develop creative thinking, simultaneously with the encouragement of emotional and social characteristics that are usually essential to the creative process, including self-confidence, perseverance, frustration tolerance and self-esteem. The specific objectives are to develop cognitive processes of creativity as: fluency, it's mean, the production of ideas, to develop the production of different kinds of ideas and approaches them from different points of view, this is, flexibility, to presents his ideas in detail, creation and designing unique and rare ideas, its means originality.

SBPF Program activities

School-based Program Flow focalizes as main mediators for intervention teachers. First step is organized to improve empowerment and commitment of teachers. Then teachers in the classroom, will involve students and empowers students. Intervention is primarily focalized in teachers, than on students and families, and finally in specialists or members from the community.

Training program for mediators

In the SBPF the main mediators are teachers, so our main planification endorses a specific training to improve empowerment and commitment of teachers. As proposed by Lee and Nie, teachers empowerment “is increasingly gaining attention among scholars and practitioners across educational contexts due to its positive associations with a number of teachers’ work-related outcomes, such as teaching quality and innovation, teacher leadership, job satisfaction, organisational commitment and professional commitment”(2014, p. 67). According to the same authors, teacher’s empowerment has two mains perspectives: the structural perspective and psychological perspective (Lee & Nie, 2014). The first perspective of empowerment “takes into account that the teachers’ work environmental factors may directly or indirectly influence how teachers assess their work roles and the tasks they do” (...). On the other hand the psychological perspective of empowerment “is usually defined as an individual’s psychological state which manifests itself as four cognitions: meaning, competence, autonomy, and impact (...)” (Lee & Nie, 2014, p.68). The Figure 1 shows an overview of the theoretical framework and the hypothesised relationships performed by Lee and Nie (2014, p.72).This figure incorporated both social structural and psychological perspectives of empowerment into a single coherent theoretical framework for understanding teacher empowerment.

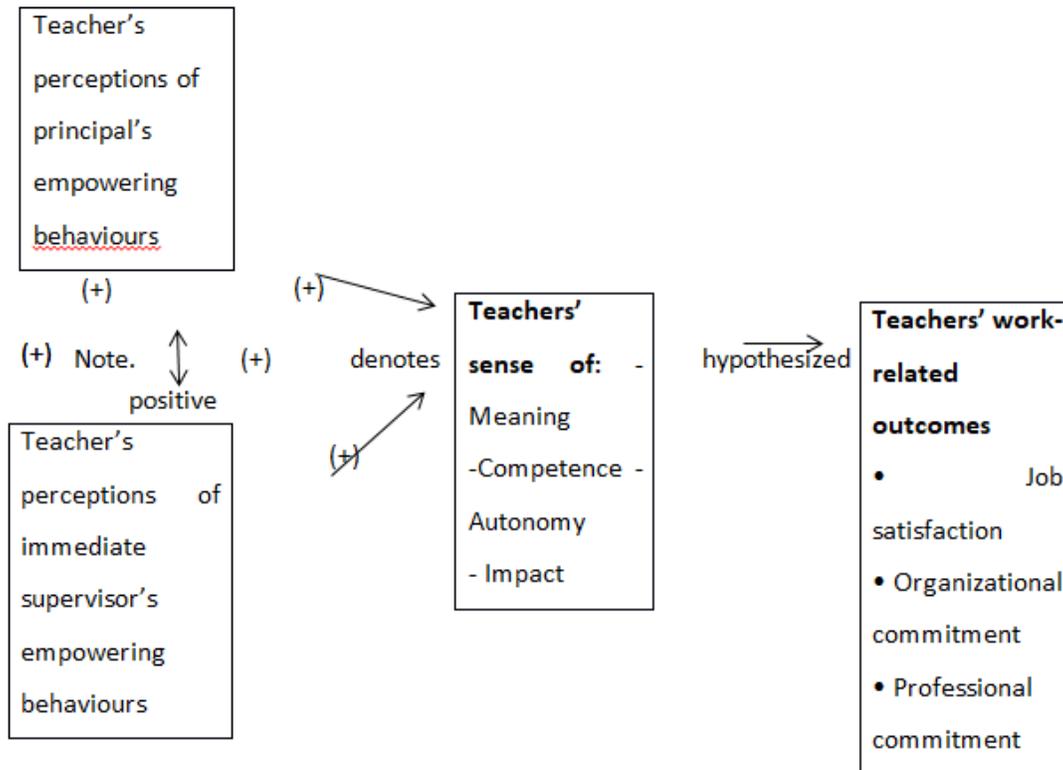


Figure 1. A theoretical framework of teacher empowerment by Lee and Nie (2014, p.72)

The training program for mediators in the SBPF is composed for three main actions:

1. Training for Emotional, Social and Creative Learning - In these workshop teachers of the three schools have training together. The main objective is the improvement of teachers' empowerment and commitment with SBPF. These workshop occurs during 6 hours outside the schools, in a Modern Art Center and was developed in collaboration between University of Evora and Fundação Eugenio de Almeida, combining the basic approaches about Intervention to improve Emotional, Social and Creative Learning in Scholl Based-Programs, with experiential and practical participation of teachers and organizers.

2. Teacher Training with Nicolás Paris - In this session teachers were encouraged to reflect about: i) natural learning and basic processes of informal and formal learning; ii) different teaching strategies in education; iii) use art as a tool to build dialogue and environments to produce reflections; iv) deconstruct to find new possibilities; v) drawing as a learning tool; vi) the basic elements of a drawing are basic elements of any language.
3. Follow-up meetings (1 hour per week at schools) - The main objective of these coaching sections was to follow up the work of each group and improve the development of projects, supporting teachers with obstacles and diversity of ideas and helping them to increase the liaison between formal and informal learning, and the implementation of different processes of Emotional, Social and Creative Learning.



Figure 2 - Teacher Training

Flow Program – Classroom Activities

The activities of Flow Program were developed in the classroom under the guidance of teachers of classes. The main objective was sought solutions to a problem which requires imagination and creativity of the group and highlight all alternative possibilities for solving the problem. The first step to developed SBPF was performing a Brainstorming in the classroom, this is a group technique that seeks to provide the emergence of new ideas. Teacher of each school first has established the group rules.

The development of the Flow Program had three phases: i) the question display that summarizes the problem; ii) creation of ideas, iii) selection of ideas.



Figure 3 - Brainstorming in the classroom

After brainstorming each class built the Panels/Trees of Creativity. These Panels/Trees of Creativity had the main objective to create a space where students could bring to the classroom the informal part (thoughts, the events of the day out of school, feelings, desires, ...) to the formal space, the classroom.



Figure 4 - Different Panels and Trees of Creativity at the classrooms

As we can see in Figure 4 each class was responsible for the development of their Panel/Tree of Creativity. Children's could write their feelings, their dreams or bring photos, poems, objects and put in Panel/Tree of Creativity. Another activity of Flow Program was writing theater pieces and its representation. The process was the same, first was held brainstorming to choose a theme after each group wrote the play under the guidance of teachers.

Brief conclusions

Based on the opinions gathered from the students and teachers we identified four main aspects. A first related to the change in the way students learn, through different work dynamics - *"This project taught me that learning is fun"*. The second aspect related to the promotion of collaborative work (student-student, student-teacher, teacher-teacher) - *"I have learned that we have to work together to achieve the goals"*. The third related to the development of students' emotional awareness, as well as their emotional self-regulation - *"This project teaches me to send the bad feelings away and to call the good ones", "I already control my feelings better and I am able to change the bad ones to good ones"*. And finally, the fourth aspect related to the school academic success, all the students of the Project had academic success. Professor Elias Robles of the University of Arizona came to know the PMA-CEAG XXI Project, he had the opportunity to go to the schools to speak with the teachers and students of the project and with the researchers from the University of Évora. As a synthesis of this text we present the testimony of Professor Elias Robles *"The children are «alive», they act independently, cooperatively, they are very intelligent emotionally. I have to say personally I was very moved to see them, because, My college students, these children gave me hope, they made me think that there is a bright future for each of them if we let them be themselves."* (May, 2016).

References

- Clouder, C. (2015). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2015. Santander: Fundación Botín. (p.19)
- Cristóvão, A., Candeias, A; & Verdasca, J. (2015). Emotional literacy program (ELP) – How to improve learning for well-being. Atas da International Conference on Education and New Learning Technologies. International Academy of Technology, Education and Development. Barcelona, 15 de maio. pp. 7761-7767. ISBN: 978-84-606-8243-1
- Verdasca, J., Ramos, J.L & Candeias, A (2014). Quality of learning, learning for well-being. contributions for a model of school as communities of learning. *Proceedings of EDULEARN15 Conference*, (pp. 4427-4431). Barcelona:INTED
- Kickbush, I. (2011) *Learning for Well-being: a policy priority for children and youth in Europe. A Process for Change*.
- Disponível em: <http://www.ecswe.org/downloads/publications/QOC-V3/Chapter-6.pdf>
- Kickbush, (2012). *Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para as crianças e os jovens da europa. Um processo para a mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lee, A., & Nie,Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education* , 41, 67-79.
- Robles, E. (2016, May 13) Testimony available in <https://www.facebook.com/profile.php?id=100009156508503&fref=ts>

Educación creadora para la cooperación y la paz

Marco Eduardo Murueta

UNAM Iztacala, CTE

Resumen

La transformación educativa es una parte esencial de la transformación social para lograr una vida nacional sustentada en la justicia, la equidad, la fraternidad y la libertad. Las instituciones educativas y los educadores deben ser detectores, impulsores y desarrolladores de talentos individuales y colectivos. El acceso a la escuela es un derecho humano fundamental. Deben abrirse mayores opciones para que toda la

población eleve rápidamente su nivel escolar, así como debe haber opciones suficientes para la educación continua y permanente de toda la población. Los centros educativos deben impulsar el aprendizaje creador de conocimientos, expresiones estéticas y desarrollo técnico, con mentalidad abierta a la diversidad de enfoques. Debe ponerse énfasis en la educación para la salud, para la paz y para la práctica de expresiones de afecto. Es importante que todos los involucrados participen en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas. La formación y enseñanza debe tener un enfoque antidogmático y plural para combinar talentos e intereses con una orientación a la acción, al razonamiento, a la creación, a la producción original, a la cooperación, a la formación y desarrollo de equipos, a la trascendencia y al compromiso social. Las escuelas de todos los niveles deben ser consideradas como Centros de Transformación Social. Los planes y programas deben integrar varias propuestas de actividades creadoras, relacionadas con objetivos diversificados de cada asignatura. La evaluación debe hacerse con fines de retroalimentación y no solamente de calificación. Debe desarrollarse un programa sistemático para la formación y capacitación de docentes en los siguientes aspectos: temáticos, capacidades didácticas, liderazgo, creatividad, compromiso social, gusto por la lectura y la investigación, sensibilidad estética y cultura artística, manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como parte de este programa se organizará el intercambio periódico de experiencias de docentes en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional.

Summary

The educational transformation is an essential part of the social change in order to have a national life sustained in justice, equity, fraternity and freedom. The educational institutions and the educators (teachers) must be detectors, promoters and

developers of individual and collective talents. The access to school is a fundamental human right. More options should be opened so that the entire population rapidly increase their school level, as well as it must have enough options for the continuous and permanent education of the entire population. The Educational Centers should impulse the learning knowledge creator, aesthetic expressions and technical development, open-minded to diversity of approaches. There must be emphasis on education for health, peace and for practicing expressions of affections. It is important that everyone involved, participate in the teaching- learning process at schools. The formation and the education must have an anti-dogmatic and plural approach in order to combine talents and skills with an orientation to action, reasoning, creation, original production, cooperation, model and development of equipment's, transcendence and social commitment. Schools of all levels should be considered as Centers of Social Transformation. Plans and programs should integrate several proposals of creating activities, related with diversified objectives of each subject.

The assessment should be done with feedback purposes and not only grading. Should be developed a systematic program for the formation and training of teachers in the following aspects: thematic, didactic capabilities, leadership, creativeness, social commitment, enjoyment or pleasure for reading and investigation, aesthetic sensitivity and artistic culture, proper training in IT (information technologies) and media use. As part of this program, it will organize the periodic exchange of teacher's experiences in municipal, state, national and international sectors or fields.

Para la transformación educativa

Un proyecto de transformación educativa requiere un enfoque integral pedagógico, que conciba de una manera nueva el aprendizaje, la enseñanza y el papel social de la escuela; y que no solamente modifique aspectos administrativos que redundan en el mismo paradigma que se ha venido aplicando con resultados contraproducentes: crecimiento de la extensión

de la pobreza; más desempleo; crecimiento exponencial de índices de suicidio, sobre todo juvenil; aumento de la proporción de adictos a diversas drogas; involucramiento de más jóvenes en la violencia; incremento elevado en los niveles de violencia social; graves deficiencias formativas en la capacitación y en la ética de muchos de quienes acreditan los diferentes ciclos escolares.

Es necesario retomar los ideales educativos de todos los grandes pensadores de la educación para generar nuevos modelos formativos que aprovechen los avances tecnológicos para construir escuelas diversas, orientadas al aprendizaje cooperativo y creador; dedicadas a detectar, impulsar, desarrollar y proyectar socialmente los talentos y vocaciones de estudiantes y docentes, de tal manera que las escuelas sean centros de acción social y de desarrollo técnico, tecnológico y cultural de las comunidades.

Una verdadera transformación educativa requiere modificar también la programación de radio y televisión para hacerla compatible con un nuevo proyecto formativo y cultural que retome lo mejor de la historia y del pensamiento universal para la construcción de un mundo sin pobreza, justo, equitativo, solidario, libre, saludable, ecológico y realmente democrático.

Un proyecto alternativo

El presente proyecto educativo forma parte del proyecto de transformación social encaminado a lograr una forma de vida humana en la que el bienestar de cada persona se traduzca en bienestar para todos y el bienestar de todos constituya lo mejor para cada persona. Una vida social sustentada en la justicia, la equidad, la fraternidad y la libertad a la que denominamos **Sociedad del afecto**. Para alcanzar esa etapa es fundamental realizar transformaciones educativas que contribuyan eficazmente a cambiar conceptos, creencias,

costumbres, valores, actitudes y hábitos, generando al mismo tiempo un nivel elevado de capacidades, destrezas, habilidades, técnicas y tecnologías al alcance y al servicio de la comunidad y de cada persona.

En la situación y el contexto del Siglo XXI, consideramos posible hacer realidad **un nuevo modelo educativo integral** basado en los siguientes planteamientos alternativos:

1. La educación constituye el proceso continuo de generación e incorporación de experiencias, conocimientos, conceptos, valores, actitudes, habilidades, técnicas y tecnologías, para elevar el poder de realización, individual y colectivo, así como su proyección social.
2. Las instituciones educativas y los educadores deben ser detectores, impulsores y desarrolladores de talentos individuales y colectivos, convocando a sus estudiantes, para impulsar proyectos relevantes para la comunidad y con ello generar las capacidades de comunicación y organización cooperativa que tanta falta hacen en la vida actual.
3. El acceso a la escuela es un derecho humano fundamental. Deben abrirse mayores opciones para que toda la población eleve rápidamente su educación escolarizada, así como debe haber opciones suficientes para la educación continua y permanente de toda la población, de acuerdo a la vocación y a los intereses de cada persona.
4. Los centros educativos deben impulsar el aprendizaje creador de conocimientos, expresiones estéticas y desarrollo técnico, con mentalidad abierta a la diversidad de enfoques.
5. Debe ponerse énfasis en la educación para la salud, para la paz y para la práctica de expresiones de afecto.

6. Es importante que todos los involucrados participen en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas.
7. Los maestros deben tener ingresos adecuados a su nivel profesional y tener opciones para elevar progresivamente sus capacidades y conceptos como docentes.

Planes y programas

8. Con base en los conceptos anteriores, las prioridades educativas de todos los niveles escolares, considerando la complejidad de los temas que aborden, son las siguientes capacidades:
 - a) Expresar ideas propias claramente por escrito
 - b) Organizarse en equipos que permitan la integración eficaz y eficiente de los talentos e intereses individuales
 - c) Escuchar de manera receptiva y sin prejuicios las ideas, sugerencias, inquietudes y necesidades de los demás, buscando integrarlos en el propio punto de vista (no dogmatismo).
 - d) Desarrollar relaciones afectivas satisfactorias, estables y duraderas (familia, pareja, amistad, compañeros).
9. La formación y enseñanza en todos los niveles educativos debe tener un enfoque antidogmático y plural para combinar los talentos e intereses individuales y colectivos de docentes y estudiantes, con una orientación a la acción, al razonamiento, a la

creación, a la producción original, a la cooperación, a la formación y desarrollo de equipos, a la trascendencia y al compromiso social. Por ello, en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) las asignaturas serán las siguientes:

- a) Expresión escrita y comprensión lectora
- b) Recepción y expresión estética
- c) Formación y desarrollo de empresas cooperativas
- d) Cuidado de la salud y del ambiente (prevención de accidentes y desastres).
- e) Compromiso social, ética y formación ciudadana (familia, pareja, amistades, compañerismo, solidaridad)
- f) Investigación, ciencia y tecnología (uso y desarrollo de las TIC's)
- g) Recreación y desarrollo deportivo
- h) Lenguas y culturas originarias (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo originario, distinto al propio)
- i) Lenguas y culturas extranjeras (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo de otro país).

10. Las escuelas de todos los niveles deben ser consideradas como Centros de Transformación Social debido a que sus estudiantes y docentes, a través de las asignaturas mencionadas, tendrán como misión generar efectos culturales sobre las comunidades locales, estatales, nacional o internacional, según sea su interés y sus posibilidades.

11. Los planes y programas deben integrar varias propuestas de actividades creadoras, relacionadas con objetivos diversificados de cada asignatura, de acuerdo al nivel escolar que corresponda. Con base en ello, los estudiantes y el docente podrán optar, individualmente o en equipos, por alguna(s) de esas propuestas, modificarla(s) de manera razonada y proponer otras, ampliando el abanico de opciones para ponerlas a disposición de otros grupos y de las siguientes generaciones.
12. La evaluación de los trabajos y del aprendizaje de los estudiantes debe hacerse de manera colectiva (360 grados), considerando las valoraciones explícitas del docente, de los compañeros, del equipo de trabajo y de cada estudiante individual.
13. Los escritos, las presentaciones, los videos, los audios que sean producidos por los estudiantes de todos los grados escolares deben ser publicados en portales de internet, clasificados por asignatura y nivel educativo.

Docentes

14. Debe diseñarse y aplicarse un programa sistemático para la formación y capacitación de docentes a fin de desarrollar sus capacidades didácticas y en las líneas temáticas que hayan elegido, así como sus potencialidades y talentos de liderazgo, iniciativa, creatividad, compromiso social, capacidad organizativa, capacidad para la comunicación oral, para la educación emocional, para la educación ambiental y para la expresión escrita; así mismo se promoverá su gusto por la lectura, capacidades de investigación, sensibilidad estética y cultura artística, manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como parte de este programa se organizará el intercambio periódico de experiencias de docentes en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional.

15. Debe eliminarse la afiliación automática de los docentes a un solo sindicato para evitar la concentración de poder y el burocratismo sindical. Cada docente debe tener el derecho individual a afiliarse o no al sindicato que decida. Debe haber proporcionalidad distribuida entre diferentes sindicatos para integrar la representación sindical durante las negociaciones laborales.

Material didáctico

16. Debe ponerse al alcance gratuito de docentes y estudiantes varias opciones de textos básicos en forma electrónica y en forma de audiolibro. Se impulsará la producción e integración de libros y materiales didácticos adecuados a las circunstancias y culturas regionales.

Gestión escolar

17. Las escuelas deben establecer canales de retroalimentación recíproca. Al menos una vez por año, los estudiantes, docentes y directivos escolares de todos los niveles participarán en intercambios de experiencias con sus pares en los ámbitos local, nacional e internacional. Se desarrollarán premios, con jurados plurales, para reconocer a quienes hayan destacado en sus alcances educativos.

18. En cada escuela, debe haber un consejo académico integrado por los docentes, representantes de alumnos, en educación básica representantes de padres de familia, y el director. Mediante comisiones y dictámenes previos el Consejo Académico atenderá y decidirá en primera instancia sobre las problemáticas académicas, administrativas, laborales y de infraestructura que se presenten y que no impliquen delitos del orden civil o penal. A solicitud de dichos consejos o de partes inconformes con las resoluciones tomadas podrán intervenir autoridades de mayor rango.

Padres de familia

19. En las escuelas de educación básica debe desarrollarse un programa sistemático de Escuela para Madres y Padres, en sesiones de 4 horas una vez al mes, obligatorias para todos, mediante una ley que obligue a empresas e instituciones a apoyar a sus trabajadores para que puedan asistir a todas las sesiones programadas. Los contenidos abarcarán temas psicológicos, médicos, pedagógicos, nutricionales, sociales y éticos.

Acceso universal a la educación de calidad

19. Todas las personas deben tener derecho y acceso a la educación gratuita y de calidad. No habrá más rechazados de preparatoria y educación superior.

20. La educación gratuita ampliará su cobertura en al menos un 10% cada año hasta lograr una oferta equivalente al 100% de la demanda desde educación inicial hasta posgrado.

Laicismo educativo

21. Las escuelas deben abstenerse de enseñanzas religiosas, así como abstenerse de interferir o molestar a un estudiante o a un docente por sus creencias religiosas. El respeto a las creencias personales y el laicismo deben caracterizar a TODAS las instituciones educativas.

Tecnologías educativas

23. A partir de tercer año de primaria y hasta posgrado los estudiantes deben tener acceso a educación en línea para acreditar estudios con base en horarios flexibles y teniendo acceso a materiales didácticos adecuados para esta modalidad, de tal manera que se garantice una calidad educativa similar a la de la educación presencial, así como podrán combinarse ambas modalidades para potenciar sus alcances.
24. Todas las estaciones de radio y televisión deben apoyar ampliamente la formación educativa y cultural, con un enfoque plural y antidogmático, considerando al menos un 30% de su programación a cargo de equipos de producción en los que participen docentes y estudiantes de las diversas instituciones educativas.

Valoración y proyección social

25. Deben organizarse torneos anuales de los diversos ramos deportivos y concursos de las diversas modalidades de expresión artística, otorgando premios en efectivo y reconocimientos según su mérito a cada participante. Deben otorgarse premios y reconocimientos a las mejores aportaciones en ciencia y tecnología locales, nacionales e internacionales.
26. Debe haber espacios y foros públicos para la expresión de las artes y la exposición de investigaciones y de desarrollos tecnológicos. Al menos habrá un espacio para un público de 300 personas por cada 10,000 habitantes.
27. Los estudiantes de licenciatura que se titulen mediante la realización de investigaciones y tesis y tengan una ejecución destacada en su examen profesional tendrán derecho a una beca para estudiar la maestría. Dicha tesis será publicada.

28. Los estudiantes de maestría que tengan una ejecución destacada en su examen de grado, tendrán derecho a una beca para estudiar el doctorado. Dicha tesis será publicada.

29. Los estudiantes que y tengan una ejecución destacada en su examen de doctorado, tendrán derecho a una beca para una estancia familiar (pareja y 2 hijos) durante 2 años para estudios en la universidad y el país que sea de su interés.

Servicio social educativo

30. Los estudiantes podrán acreditar su servicio social mediante el apoyo educativo a uno o varios adultos que deseen avanzar en su formación escolar o para capacitarlos en el manejo de herramientas tecnológicas electrónicas que puedan ser útiles para su desarrollo personal y laboral.

Multidisciplinary educational model in health education

Blanca Estela Huitrón Vázquez
& Verónica García Olguín, B.

*University Clinic for Comprehensive Health Care, School of Higher Studies Iztacala National
Autonomous University of Mexico*

Introduction

In recent years there has been a growing interest and the need to study the child to understand its evolution. In this sense, all studies agree that early childhood is the best time to provide the child appropriate stimulation, due to the immaturity of their nervous system and the plasticity of this last.

To all of us it is clear that the basis of the future of any country is its child population. Within the framework of the priority tasks, the United Nations Fund for Children (UNICEF) selected monitoring growth and development as a priority component in third world countries.

Because health is the highest achievement of physical, psychological and social well-being, which allows proper functioning capacity for both the individual and the community and influences personal potential and enables the positive response to the challenges of the environment (Ruiz, Robles, Salvatierra & Ocete, 1997), early diagnosis and prompt treatment are priority, these being of fundamental importance to avoid future consequences in children; therefore, it is considered that Early Education from birth, is an effective preventive agent, playing a role of importance for both the family and the multidisciplinary team focused on health.

In this sense, early intervention can define professional activity, which is aimed at improving the health status of the population served; therefore, programs such as care for pregnant women, control of the healthy child, immunization, to name a few, are of great importance (Alvarado & Huitrón, 2010). For this reason, we needed a Multidisciplinary Educational Model in Health Education.

In 1992, the formerly called "Pediatric Neurology and Developmental" were initiated. Although it was clear from that date, the importance of forming an Interdisciplinary Team for Health Promotion at an Early Age, this was a difficult task.

Currently the Team consists of social service providers: Medicine, Nursing, Psychology, Dentistry, Optometry, Students of the Master of Special Education and a doctoral student in Neurosciences and, since 2010, incorporation of Maricela Osorio Ph D and Georgina Bazan Ph D, support for teaching and research.

We understand the multidisciplinary approach and the effort to find the convergence of several different disciplines, towards addressing the same problem or situation to elucidate. This was the starting point of multidisciplinary, which has favored rapprochement between the different professions related to newborns.

However, it has limited while progress towards interdisciplinary integration of knowledge and practices, raising conundrums: the conditions, difficulties, modes, options and requirements of the task.

First, we had to have clear that INTER implies: INTERACTION, Interdependence, MUTUAL Interbreeding of the various disciplines.

The objectives for a Multidisciplinary Educational Model in Health Education is:

- Identify early risks of death and disease.
- Prevent malnutrition.
- Promote good child development, involving the family and the community.
- Early identification of children who have normal development.
- Linking development monitoring various preventive measures or early treatment, involving the family and the community in development monitoring.

And the General Objectives for the Interdisciplinary Early Childhood Center Custom (CIETEP, by its acronym in Spanish) are:

- Promote child health (Detection and timely care).

- Promoting interdisciplinary work.

Main Objectives:

- Give attention to children from birth to 3 years.
- Evaluate, explore the development of the child.
- Develop and implement individualized early education programs.

But nevertheless, teachers have to meet the objectives of: teaching, teaching and research, and attention for the community. Being the CIETEP a training, giving a synergy between the undergraduate and graduate students as well as teachers who work in the program, for all of them, their activities, in general, are:

- Attention (psychological, medical, odontological optometrical, and nursing care).
- Teaching or teaching assignments (training human resources).
- Research.

In general, it is essential:

Assess child development and implement a prevention program on behaviors that have delays or alterations, which are often related after or before to birth risk factors (Huitrón, Alvarado & Hernández, 1999).

Next, the specific activities for each discipline involved in CIETEP are detailed.

Medicine

- Takes the medical history to identify risk factors, pre, peri and post-natal.
- Identify and evaluate morphological and functional alterations of children from birth to 3 years old.
- Assess the current health status and, in case of disease, perform Early Diagnosis and plan Opportune Treatment.
- Referral to medical specialists according to Neurological pathology presented.
- Start and Recommendations on the ablactation (age, characteristics of food).

Nursing

- Getting anthropometric measurements and vital signs for adults and children.
- Monitoring of Healthy Child.
- Vaccination.
- Advice on newborn care.

Optometry

- Knowing the eye pathological background, refractive and binoculars.
- Assess the visual perception of the child.

- Observe retinal reflexes to discard phoria or strabismus.
- Referral when eye needs are beyond the reach of optometrist.

Psychology

- Perform control and monitoring of healthy children, from newborn to 3 years old children, do early detection and treatment of health problems, delays and/or alterations in development.
- Identify the level and characteristics of child development and give support to encourage it.

Dentistry

- Promote oral health of children and adults.
- By pediatrics, obtain diagnostic review to carry out prevention of rampant caries.
- Obtain data by clinical history to stimulate the eruption of the first teeth by the type of feeding and teether use.
- Assess the order of eruption of the first teeth to guide parents about the importance of habits and oral hygiene techniques.
- Referring clinical dental specialty cases that require.

Social Work

- Identifies the socioeconomic characteristics of the family, to determine risk factors related to environmental and social conditions through conducting interviews. It also represents the link between the clinic, the family and the relation with other institutions that offer adequate specialized care if needed.

What is required to perform this task?

- In Social Service Providers and Postgraduate Students Sensitivity to understand the perspectives and intentions of other professionals.
- Respect and recognition to the work done by other professionals.
- Readiness to recognize and share the achievements of the team.
- Knowledge of the various social contexts in which the user is located.

In teachers: collaborative work with other professionals.

In parents: recognize that their children's development depends mainly on them and their engage in comprehensive and academic development of their children.

Social Service Providers and Postgraduate Students Will:

- Make every effort to engage the beliefs of individuals, without trying to impose their own themes or interpretations.

- Identify, social and personal resources group (social-emotional) that will allow people to propose solutions to their problems.
- Accept the problems posed by people without judging or criticizing.
- Hear attentively, thoughtful, respectful and interested people.
- Serve the needs of people who request the service.

Social Service Providers and Postgraduate Students Develops the next Skills:

- Expertise to participate in various institutions in conducting research, design technologies and methodologies of intervention, and management, among other activities.
- Proficiency to obtain relevant information, through direct and indirect means, such as life history, fragments of life, biography, autobiography, etc.
- Competence to generate a series of theoretical questions plausible to defined problem.
- Sensitivity and a critical spirit and a willingness to listen and participate responsibly and actively.
- Expertise to participate in various institutions in conducting research, design technologies and methodologies of intervention, and management, among other activities.
- Proficiency to obtain relevant information, through direct and indirect means, such as life history, fragments of life, biography, autobiography, etc.

- Competence to generate a series of theoretical questions plausible to defined problem.
- Sensitivity and a critical spirit and a willingness to listen and participate responsibly and actively.

Social Service Providers and Postgraduate Students Develops the next Attitudes that allow them:

- Providing high quality services in the field, promoting the construction of alternative practices and chords to improved health and quality of life of subjects values.
- Understand the advantages of cooperative work in research and intervention in various fields.
- Promote, mobilize and channel resources along with the subjects of the community for their sustainable welfare.
- Understand the importance and the need for supervision of their practice according to criteria defined by your advisor or guardian.

Referencias

Alvarado G.; Martínez A, Sánchez. R. Modelo de vigilancia y seguimiento del neurodesarrollo infantil: experiencia en la Clínica de Medicina Familiar Tlalpan. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado México, México.18 (1): 19-30, enero-marzo, 2013,

Alvarado, I.R. y Huitrón, B.E. (2010). *Programa del centro interdisciplinario de educación temprana personalizada de la FESI UNAM: Una experiencia preventiva*. En P. Ortega, P.A. Plancarte (Coords.), *Educación Especial. Formación multidisciplinaria e interdisciplinaria*. México: UNAM FES IZTACALA.

Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.

Centro Nacional Para la Salud de la Infancia y la Adolescencia. Estimulación Temprana y Evaluación del Desarrollo para el Niño Menor de Dos Años de Edad, [Fecha de consulta: 07 de mayo de 2016]

Disponible en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/DOCSAL7703.pdf>

Curiel Abelardo, Ávila Marsela, Álvarez. Lucy, Martínez Alma. .Vigilancia Epidemiológica del Neurodesarrollo Infantil en Comunidades Marginales de México. Prueba de Tamiz para Evaluar el Neurodesarrollo Infantil [en línea] . Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, 2013 [07 de mayo de 2016]

Disponible en: <http://www.nutricionemexico.org.mx/encuestas/neuro%20web.pdf>

Huitrón Blanca. Centro Interdisciplinario de Educación Temprana Personalizada (CIETEP). Primer Congreso Centros de Atención a la Comunidad de Instituciones de Educación Superior [en línea] (2012). Disponible en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OGIHhQSHs10J:s664b08c97b3c4d8a.jimcontent.com/download/version/1353732367/module/5908861357/name/CENTRO%2520INTERDISCIPLINARIO%2520DE%2520EDUCACI%25C3%2593N%2520TEMPRANA%2520PERSONALIZADO%2520\(CIETEP\).pps+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OGIHhQSHs10J:s664b08c97b3c4d8a.jimcontent.com/download/version/1353732367/module/5908861357/name/CENTRO%2520INTERDISCIPLINARIO%2520DE%2520EDUCACI%25C3%2593N%2520TEMPRANA%2520PERSONALIZADO%2520(CIETEP).pps+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

Estrategia de integración para estudiantes universitarios con enfermedades crónicas

Maricela Osorio Guzmán

UNAM Iztacala, México

Resumen

Los grandes logros que se han dado en las ciencias de la salud, han repercutido en la prevención, tratamiento y control de las enfermedades, lo que ha producido la llamada transición epidemiológica en la cual la prevalencia de las enfermedades

agudo-infecciosas ha disminuido de forma importante y se ha derivado a un incremento de las denominadas enfermedades crónicas. Esta condición repercute en todos los ambientes y toca directamente a las instituciones educativas, donde es cada vez más frecuente que lleguen estudiantes que sufren o han sufrido algún padecimiento crónico. Aunado a lo anterior y haciendo referencia específicamente de la salud de estudiantes universitarios, se considera de interés investigar los factores de riesgo derivados de las condiciones crónicas que padecen, variables como los cambios en el estilo de vida y de alimentación en la población joven y las condiciones de alta exigencia y niveles de estrés a los que son sometidos los estudiantes durante el desarrollo de su formación universitaria. Partiendo de un escenario como la FES Iztacala, donde se imparten 6 carreras del ámbito biomédico (Psicología, Enfermería, Cirujano Dentista, Médico Cirujano, Optometría y Biología), se está diseñando una estrategia multidisciplinaria que aproveche los conocimientos propios de las carreras de pertenencia, así como la experiencia de ser pacientes crónicos, para que los propios universitarios propongan diferentes actividades educativas que promuevan la salud integral y la integración de los estudiantes al ambiente Universitario.

Para la selección de las problemáticas a abordar se parte de los datos reportados por la Dirección General de Servicios Médicos (DGSM), derivados del Examen Médico Automatizado (EMA) aplicado a todos los estudiantes de nuevo ingreso de la FES Iztacala. Para la formación de los educadores-replicadores-participantes, se retoman estrategias de la *peer education*. Se discuten resultados preliminares y las principales dificultades para el desarrollo e implementación del programa.

Palabras clave: enfermedades crónicas, educación superior, factores de riesgo.

Abstract

The great achievements that occurred in the health sciences have an impact on the prevention, treatment and control of diseases, which has been called epidemiological transition wherewith prevalence of acute-infectious diseases has decreased importantly and has been derived to increased called chronic diseases; ailments influenced for behavioral factors and lifestyles choices. Thus the presence or absence of certain behaviors in the usual repertoire of people, increases the likelihood of developing a disease.

Chronic diseases are long term medical conditions with generally slow progression. According to WHO (2013) the four main types of chronic or noncommunicable diseases are cardiovascular diseases (eg. myocardial infarction or strokes); cancer; chronic respiratory diseases (such as chronic obstructive pulmonary disease or asthma); and diabetes. Chronic diseases are one of the leading causes of death worldwide. In 2002, they representing 60% of all deaths and 47% of the causes of morbidity worldwide in 2020 these numbers are expected to amount to 73% and 60%, respectively (Yach, Hawkes, Gould, Hofman, 2004; WHO, s/f).

Regarding the health of college students specifically, it is considered of interest to investigate the current risk factors, nowadays there profound changes in lifestyle and feeding in the young population; and according Lumbreras, Moctezuma, Dosamantes, Medina, Cervantes, Lopez and Mendez (2009) the epidemiological profile is most striking young people in Mexico led by addictions, social violence, traffic accidents, sexually transmitted diseases, risk eating behaviors and unplanned pregnancies. This should be taken into account as a percentage of the population entering the different universities for training and academic environment can produce changes in their lifestyles with positive and negative implications (Morales, del Valle, Soto and Ivanovic, 2013; Eaton, Kann, Okoro and Collins, 2007; Paez and Cas-

taño 2009; Pullman, Masters, Zalot, Carde, Saraiva, Dam, et al 2009;. Baric, Satalic and Lukesic, 2003), which can lead to the university population considered as a population with risk behaviors for their physical and psychological health.

On the other hand, a psychoeducational intervention strategy that aims to carry out programs of health education, is called peer education. This is a concept that implies an approach, a communication channel, a methodology, principles and strategies whose main objective is that the contents of a program are equally exposed. Peers are any such people in one or more aspects, age, sex, language, use of time, interest, level of education or a health condition and those in charge of transmitting the contents of a program.

The largest university in Mexico, is UNAM which has an average enrollment of 260 thousand students, and provides since 60 years ago, health services for student community; within the activities carried out applying the Automatized Medical Exam (AME) in order to identify needs and health priorities, define appropriate interventions and evaluate their impact on each class of students.

AME IZTACALA 2016

The overall results of this test in the population of the FES I was next. The average age of students was 18.6 years and entered to 6 different careers, all in the biomedical field: Psychology, Nursing, Dental Surgery, Surgeon Physician, Optometry and Biology of this target population 85.2% answered the AME and 82.5% they did it correctly and / or completely. The results indicate that 42.9% of men and 36.6% of women have high vulnerability scores. It is reported that 8.7% of students are obese and 24.9% of men and 23.3% of women are overweight; 71.6% reported having oral health problems and 48.4% visual health problems. As for chronic diseases with students found: Asthma 4.6 (4.4% in men and 4.7% women); high blood pressure 2.9% overall (4.6% male, 2.1 female); Epilepsy 0.6 (0.5% men and 0.7% women) and leukemia / cancer 0.3 (0.4% men and 0.2% women).

We are presenting an intervention proposal.

Introducción

Los grandes logros que se han dado en las ciencias de la salud, han repercutido en la prevención, tratamiento y control de las enfermedades, lo que ha producido la llamada transición epidemiológica en la cual la prevalencia de las enfermedades agudo-infecciosas ha disminuido de forma importante y se ha derivado a un incremento de las denominadas enfermedades crónicas; padecimientos donde la influencia de los factores conductuales y los estilos de vida se ha puesto cada vez más de manifiesto. Así pues, la presencia o la ausencia de ciertos comportamientos en el repertorio habitual de las personas, aumenta la probabilidad de desarrollar alguna enfermedad.

Las enfermedades crónicas, por su parte, son afecciones de larga duración con una progresión generalmente lenta (Omram, 1983). Según la OMS (2013) los cuatro tipos principales de enfermedades crónicas o no transmisibles son: las enfermedades cardiovasculares (por ejemplo, los infartos de miocardio o accidentes cerebrovasculares); el cáncer; las enfermedades respiratorias crónicas (como la neumopatía obstructiva crónica o el asma); y la diabetes.

Las enfermedades crónicas son consecuencia -como ya se mencionó- de una compleja interrelación de determinantes biológicos, estilos de vida, conductas no saludables y situaciones sociales, que constituyen factores de riesgo (entendiendo como tales aquellas circunstancias que detectadas en una persona o grupo de personas, se asocian con un aumento de la probabilidad de desarrollar ciertos trastornos); y constituyen una de las principales causas de muerte a nivel mundial. En el año 2002, representaron el 60% de

todas las defunciones y el 47% de las causas de morbilidad en todo el mundo; para el año 2020 se espera que estas cifras asciendan a 73% y 60%, respectivamente (Yach, Hawkes, Gould, Hofman, 2004; OMS, s/f).

Estos padecimientos se atribuyen principalmente al aumento de la expectativa de vida y factores de riesgo como el sedentarismo, dieta alta en calorías, estrés, tabaquismo, alcoholismo y exceso de trabajo (Verde, Rivas, Ramírez, Covarrubias y Ramírez, s/f); también se menciona el sobrepeso, la mala alimentación (OMS, s/f) conductas todas ellas modificables (Oviedo, Morón de Salim, Santos, Sequera, Soufrontt, Suárez y Arpaia 2008; Osorio, 2014).

Un dato a tomar en cuenta es que se considera que todas estas conductas de riesgo y/o hábitos comienzan en la infancia y se mantienen a lo largo de la juventud, lo que propicia la aparición de enfermedades crónicas no transmisibles en el adulto y en el adulto mayor.

Existen a su vez datos que evidencian que los jóvenes son los usuarios menos frecuentes de los centros de salud y que muchos de ellos ignoran o no dan importancia a síntomas de enfermedades que después pueden complicarse.

Dentro del tema, referirse a la adolescencia y/o juventud es hablar de transformaciones y de cambios, de nuevas formas de aproximarse al mundo. Para muchas personas es hablar de conflicto, de peligro, de rebeldía, de delincuencia, de enfermedad; para otras, de potencialidad, desarrollo, posibilidad para afianzar valores de independencia y autodeterminación, responsabilidad, solidaridad, respeto y no violencia. Lo que es indudable es que este grupo etario representa el futuro un país en cuanto a fuerza laboral, productiva y de consumo de bienes y servicios, por lo que el tema de su salud es fundamental.

Haciendo referencia específicamente de la salud de jóvenes estudiantes universitarios, se considera de interés investigar los factores de riesgo que son parte de su cotidianidad, ya que en la actualidad hay profundos cambios en el estilo de vida y de alimentación en la población joven; donde el consumo de comida rápida ha aumentado, la actividad física habitual ha disminuido por el auge de entretenimientos pasivos y se ha registrado un incremento en el consumo del alcohol y tabaco; por lo que los factores de riesgo no deben ser considerados simplemente como aditivos, sino como multiplicadores (López, Sánchez, Johansson, Petkeviciene, Pretalla, Martínez, 2003; Hill, Wyatt, Reed, Peters, 2003; Horton, 2005).

Según Lumbreras, Moctezuma, Dosamantes, Medina, Cervantes, López y Méndez (2009) el perfil epidemiológico que más impacta a los jóvenes en México está encabezado por adicciones, violencia social, accidentes de tránsito, enfermedades de transmisión sexual, conductas alimentarias de riesgo y embarazos no planeados; además de que presentan conductas de riesgo para desarrollar enfermedades crónico degenerativas a corto o mediano plazo (Olaiz, 2006).

Esto debe ser tomado en cuenta porque un porcentaje de esta población ingresa a las diferentes universidades para su formación profesional y los estudiantes son sometidos a condiciones particulares al ingresar al sistema universitario. El ambiente académico puede producir cambios en sus estilos de vida, con implicaciones positivas y negativas (Morales, del Valle, Soto e Ivanovic, 2013; Eaton, Kann, Okoro y Collins, 2007; Paez y Castaño 2009; Pullman, Masters, Zalot, Carde, Saraiva, Dam, et al. 2009; Baric, Satalic y Lukesic, 2003), estas últimas, pueden llevar a la población universitaria a considerarse como una población con conductas de riesgo para su salud física y psicológica, (como una dieta escasa y poco sana, poco tiempo para hacer ejercicio, pocas horas de sueño y niveles altos de estrés).

Aunado a lo anterior, autores como Rohlfs y Borrell en el 2000; Arenas, Torres, Santillán y Robles en el 2008; hacen notar que el género, tiene un papel importante en estos determinantes de la salud ya que se ha demostrado que las conductas de riesgo son diferentes en mujeres y en hombres. De esta manera, culturalmente los hombres han desarrollado conductas de riesgo físico (violencia, abuso de sustancias adictivas, velocidad en la conducción de automóviles etc.), mientras que en las mujeres, la doble jornada laboral (Arenas, Torres, Santillán y Robles, 2008); el ser cuidadoras primarias (Osorio, Bazán y Hernández, 2015; Bazán, Rodríguez, Osorio, y Sandoval, 2014) y el que tradicionalmente no se considere importante atender su salud (Chávez y Casanueva, 2005); puede llevarlas a desarrollar diferentes problemas (anemia crónica, desnutrición, fatiga severa y como consecuencia, una mayor susceptibilidad a infecciones de los aparatos respiratorio y reproductivo) (Pedrero, 1992).

Por otra parte, una estrategia psicopedagógica de intervención que pretende llevar a cabo programas de educación para la salud, es la llamada educación por pares. Este es un concepto que implica un enfoque, un canal de comunicación, una metodología, principios y estrategias cuyo principal objetivo es que los contenidos de un programa sean expuestos por iguales. Los pares son personas semejantes en uno o varios aspectos, edad, sexo, idioma, uso de tiempo, intereses, nivel de estudios o algún trastorno de salud, y quienes están a cargo de transmitir los contenidos de un programa (Blanco, Jordán, Pachón, Sánchez, & Medina, 2011).

Además, educar para la salud no puede limitarse a brindar información de forma mecánica, pues el exponerla no implica que las personas las asimilen y las apliquen. La tarea de educar para la salud es mucho más amplia, y según Blanco, et al., (2011) se tiene que propiciar un desarrollo de necesidades, motivaciones y actitudes conscientes ante la promoción, prevención, conservación y restablecimiento de la salud. Para lograr, este objetivo agregan, que

es preciso que la comunicación sea persuasiva, interesante, atractiva, comprensible, breve; que el mensaje sea fácil de recordar y convincente, para que sea capaz de propiciar un cambio de comportamiento.

En México, la universidad más grande, es la UNAM la cual tiene una matrícula promedio de 342,542 alumnos, este centro educativo ha sido pionero en México y en América Latina de proyectos educativos, de investigación y de servicios para resolver las necesidades de la población a través de la formación de profesionales de excelencia (López, y González, 2005).

Para contribuir en este proceso, desde hace 60 años, ha proporcionado servicios de salud para su comunidad estudiantil a través de la Dirección General de Servicios Médicos (DGSM). Esta modalidad de atención, tiene como finalidad coadyuvar en el fortalecimiento del capital social que representa la universidad.

Dentro de las actividades que lleva a cabo esta dirección se aplica el Examen Médico Automatizado (EMA), con el fin de identificar las necesidades y prioridades de salud, definir las intervenciones apropiadas y evaluar su impacto en cada generación de alumnos. El EMA se compone de tres cédulas que incluyen 223 preguntas e indagan sobre condicionantes psicológicos, sociales (de estilos de vida y del entorno) y biológicos (clínicos y epidemiológicos) y que incluye la identificación de los factores de protección, daños, aspectos epidemiológicos y de participación social y se aplica a todos los estudiantes de nuevo ingreso.

Es a partir de este examen que se tiene una visión general del estado de salud de los estudiantes de esta institución y a partir de ellos se puede plantear la posibilidad de diseñar programas dirigidos a problemáticas específicas; por lo que el objetivo de este trabajo fue diseñar una propuesta de intervención a través de la educación por pares de un taller de salud integral para estudiantes universitarios con alguna enfermedad crónica.

EMA IZTACALA 2016¹⁰

Para analizar, las variables asociadas a los principales problemas de salud reportados por los estudiantes de nuevo ingreso a la FES Iztacala, en el examen médico automatizado (EMA), se solicitó al Departamento de Relaciones Institucionales un reporte de la prevalencia de marcadores de alta vulnerabilidad, la prevalencia de factores de riesgo y la prevalencia de factores protectores, encontrando lo siguiente:

Los alumnos aceptados en el 2016 fueron 3057 -1059 hombres (34.6%) y 1998 mujeres (65.4%)- de esta población meta el 85.2% respondió el EMA y el 82.5% lo hizo de manera correcta y/o completa. La edad promedio de los estudiantes fue de 18.6 años e ingresaron a 6 distintas carreras, todas del área biomédica: Biología, Cirujano Dentista, Enfermería, Médico Cirujano, Optometría y Psicología.

Al analizarse las diferentes variables para determinar la vulnerabilidad se encontró que 358 varones (42.9%) y 619 mujeres (36.6%) se clasifican como vulnerabilidad alta, mientras que 476 hombres (57.1%) y 1070 mujeres (63.4%) caen en vulnerabilidad baja, en base a las variables descritas a continuación:

El 8.7% del total de estudiantes es obeso (9.1 hombres y 8.5 mujeres); el 0.4% presenta desnutrición grave, siendo las mujeres las que presentan mayores porcentajes (0.5%). A este respecto el 2.9% de las mujeres reportaron haber llevado a cabo algún “sacrificio” para bajar de peso o bien algún trastorno de la conducta alimentaria contra el 0.9% de los hombres.

El 24.9% de los hombres y el 23.3% de las mujeres tienen sobre peso; el 71.6% reportó tener problemas de salud bucal y el 48.4% problemas de salud visual.

¹⁰Se agradece al Dr. Ángel Corchado Vargas Jefe de la Unidad de Relaciones Institucionales, quién amablemente proporcionó los datos.

Respecto al consumo de sustancias adictivas el 23% de los hombres y el 11.3% de las mujeres reportaron un alto consumo de alcohol, de tabaco (5.2 hombres y 2.1 de las mujeres), de consumo de marihuana (3.2 hombres y el 0.8% de las mujeres). Mientras que son las mujeres las que reportan un consumo más alto de otras drogas ilícitas 0.2%.

En cuanto a la sexualidad y la reproducción el 1.4% de los hombres y el 1 % de las mujeres reportaron haber padecido una enfermedad de transmisión sexual, además de que el 2.3 de los hombres y el 3% de las mujeres reportaron haber padecido un embarazo no planeado.

El 25.2% de los hombres y el 30% de las mujeres, reportan no usar métodos anticonceptivos en sus relaciones sexuales y son estas últimas quienes en un 47.5% ha tenido que usar anticonceptivos de emergencia.

Respecto a la violencia el 3.7% de las mujeres reportaron haber sido violadas sexualmente y el .8% de los varones, mientras que en lo que se refiere a la violencia intrafamiliar el 1.9% de los varones reportaron haber sido agredidos fuertemente con golpes, insultos y humillaciones en su casa.

En lo que se refiere a la seguridad al 9.8 % de los hombres y el 5.2 de las mujeres los han asaltado y han sufrido lesiones en el mismo. Y el 9.7% de los varones ha sufrido algún accidente y el 4.3% de las mujeres también.

En cuanto al sedentarismo el 44.8% de las mujeres y el 32% de los hombres no realizan actividades deportivas con frecuencia. Además, el 28.5% de las mujeres y el 21.2 de los hombres se ha realizado algún tatuaje y/o un pearcing.

En lo que se refiere a la ideación suicida y/o intentos suicidas el 1.1%(21) de las mujeres y el 0.2% (19) de los alumnos lo han presentado. El 9.8% de los varones y el 15% de las mujeres, reportaron niveles altos de depresión, mientras que en lo que se refiere a los niveles de ansiedad el 7.1% de los hombres y 12.8% de las mujeres reportaron niveles muy altos.

En cuanto a las enfermedades crónicas que presentan los estudiantes se encontraron: el asma 4.6 (4.4% en hombres y 4.7% mujeres); la presión arterial alta 2.9 (4.6% hombres y 2.1 mujeres); epilepsia 0.6 (0.5% hombres y 0.7% mujeres) y leucemia y cáncer 0.3 (0.4% hombres y 0.2% mujeres).

Respecto a los antecedentes heredo familiares el porcentaje mayor le corresponde a la hipertensión (25.4% de incidencia) donde los estudiantes reportan tener uno o ambos padres y/o algún hermano con este padecimiento. El siguiente en orden decreciente es el antecedente de diabetes 17.2%, siendo las mujeres quienes reportan un porcentaje mayor (17.9%).

Se encontraron datos interesantes relacionados con el desarrollo de enfermedades crónicas por ejemplo el 9.4% de los estudiantes con obesidad o sobrepeso reportaron tener uno o ambos padres con hipertensión (10.1% hombres y 9.1% mujeres); el 8.7% presentan obesidad (9.1% hombres y 8,5% mujeres); el 7.7% de los que padecen diabetes -son estudiantes con obesidad y reportan tener uno o ambos padres con diabetes (6.7 hombres y 8.2 mujeres).

PROPUESTA PROGRAMA

Participantes

Expertos en las temáticas: profesores investigadores de todas las carreras.

Estudiantes de todas las carreras con alguna enfermedad crónica.

Criterios de inclusión

Profesores e investigadores interesados en el ámbito de la salud y en técnicas novedosas de formación académica, estudiantes con alguna enfermedad crónica, de las diversas carreras impartidas en la FES Iztacala interesados en el tema.

Criterios de exclusión

Personas que no cuenten con el tiempo mínimo requerido para participar en el proyecto y que no firmen el consentimiento informado.

Ambiente

El programa se implementará en los espacios designados para cada una de las actividades, dentro de las instalaciones de la FES Iztacala.

Instrumentos

Para cada ámbito de conocimiento (biología, medicina, enfermería, etc.) se elaborarán cuestionarios que evalúen aspectos como hábitos y prácticas de salud.

Estructura del Programa

1. Formación de expertos. Los profesores e investigadores serán formados en técnicas de enseñanza novedosas y dinámicas.

2. Formación por parte de los expertos de estudiantes-replicadores-educadores con algún padecimiento crónico.
3. Diseño de las actividades formativas para el programa a partir de
 - a) Experiencia y conocimientos formales como estudiante de alguna carrera
 - b) Experiencia personal como paciente crónico.
4. Aplicación del programa por parte de los estudiantes formados a población con algún padecimiento crónico.
5. Análisis de satisfacción/resultados
6. Retroalimentación del Proyecto.

Temas		
Obesidad/sobrepeso	Hábitos alimenticios	Accidentes y percepción de seguridad
Hipertensión	Salud Oral y visual	Violencia (familiar, noviazgo, social.)
Diabetes	Actividades Físicas (sedentarismo)	Proyecto de vida (personal, profesional)
Asma	Aspectos Psicológicos (depresión, manejo de estrés, intentos suicidas)	
Cáncer	Salud sexual y reproductiva	
	Uso y abuso de drogas legales e ilegales	

Tabla 1. Temáticas a desarrollar en el programa de acuerdo a los resultados del EMA 2016.

Se pretende que las temáticas sean abordadas con un adecuado enfoque multidisciplinario.

Estructura de las sesiones

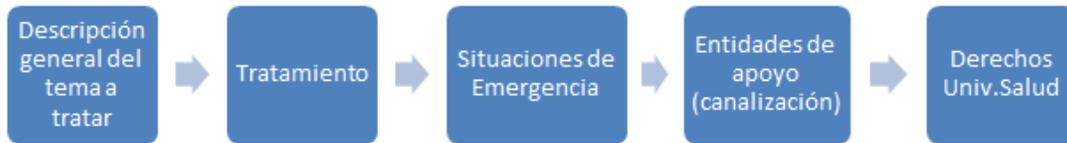


Figura 1. Descripción de la estructura de las sesiones

Se proyecta que cada tema sea abordado con una descripción general, se hable del tratamiento integral –no solo farmacológico- con una visión multidisciplinaria, se identifiquen las situaciones de emergencia y cómo abordarlas, se pretende dar indicaciones específicas para canalizar a las personas que presenten casos graves a las entidades correspondientes y finalmente se deben tratar los derechos de las personas, como estudiantes.

Cada una de las sesiones debe empezar con una evaluación del tema, se optará de ser posible por una forma dinámica y novedosa, el desarrollo del tema viene en seguida, para pasar al final de la presentación a una retroalimentación del tema en particular y de la sesión en general. Se sugiere que al final de cada sesión haya espacio para compartir los sentimientos surgidos en el desarrollo de la sesión.

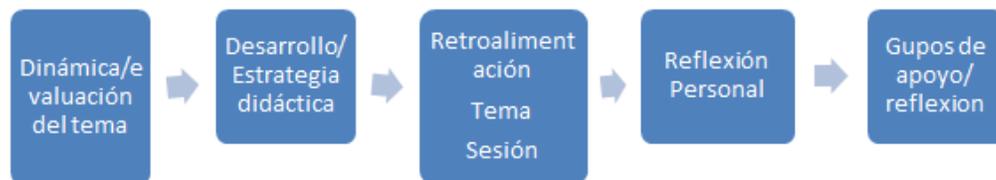


Figura 2. Desarrollo general de cada sesión

Al final del programa o de temáticas especialmente sensibles, se pretende organizar un grupo de apoyo/soporte emocional, que tenga como objetivo apoyar en la resolución de problemáticas encontradas y/o repercusiones emocionales de los participantes, buscando contener las necesidades de los mismos.

Discusión

El presente trabajo se trata de una aproximación inicial al tema, una propuesta que surge a partir de algunos datos emanados del EMA 2016, donde se puede observar que hay problemáticas de salud muy específicas que deben ser atendidas en los jóvenes universitarios.

Se afirma que los universitarios, están en un grupo etario que es considerado el más sano de toda la población, sin embargo, en ellos convergen 3 factores que pueden potenciar un mal estado de salud biopsicosocial como: cambios en los estilos de vida (alimentación inadecuada, horarios prolongados, vida sedentaria, conductas de riesgo –no uso de condón, conducir a gran velocidad- entre otras), las situaciones de alta exigencia, competitividad y niveles de estrés propio de la formación universitaria, además de padecer –algunos de ellos- alguna enfermedad crónica.

Diferentes estudios han demostrado el interés por el bien social común que expresan los jóvenes, por lo que diferentes propuestas pedagógicas sugieren que ellos se pueden convertir en formadores-orientadores de otros jóvenes con excelentes resultados, esto puede aprovecharse y organizar con ellos actividades, talleres, seminarios donde sean replicadores de la formación formal recibida, con sus pares (por ejemplo, un estudiante de la carrera de Cirujano Dentista puede proporcionar conocimientos a estudiantes de otras carreras sobre el lavado de dientes correcto en personas con diabetes u otra enfermedad

crónica, y aún más si él mismo padece la enfermedad, podrá aportar información personal enriquecedora; de esta forma se podrán conjugar conocimientos científicos y experiencias personales).

Dentro de los beneficios que este trabajo podría proporcionar está el desarrollar redes de apoyo “multidisciplinarias” para conocer y valorar el trabajo de disciplinas diferentes a la medicina en el cuidado integral de los estudiantes, con la participación de psicología se resaltaría la importancia del aspecto emocional en el abordaje integral de las enfermedades crónicas, además que los estudiantes con alguna enfermedad crónica se sentirían más seguros en la facultad, porque sabrían a qué instancias pueden recurrir. Finalmente se cree que cada participante reflexionaría sobre la importancia del aspecto emocional, en su vida como estudiantes y en su vida profesional.

Si se retoma la idea de que los jóvenes representan el futuro de un país, entonces se estará de acuerdo en que se deben potenciar sus oportunidades de crecimiento y formación superior, por lo cual un proyecto como el presente está justificado.

Referencias

- Arenas, M.G., Torres, L.M. Santillán A.M. y Robles, M. A (2008). Factores de riesgo para enfermedades crónicas en universitarias del área de la salud. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*. 5(2): 16-21.
- Barić, C.I., Satalić, Z., & Lukesić, Z. (2003). Nutritive value of meals, dietary habits and nutritive status in Croatian university students according to gender, *Int J Food Sci Nutr*, 54(6):473-84.

Bazán-Riverón, G.E. Rodríguez-Martínez, J.I. Osorio-Guzmán, M. Sandoval-Navarrete, J. (2014). Características sociodemográficas de las cuidadoras y problemas que enfrentan en la atención del niño con asma. *Neumol Cir Torax*, 73,(1) 4-11.

Blanco, P.M.E., Jordán, P.M., Pachón, G.L., Sánchez, H.T.B. & Medina, R. R.E. (2011). Educación para la salud integral del adolescente a través de promotores pares. *Rev Méd Electrón* 33(3).

Disponible en: [URL:http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol3%202011/tema12.htm](http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol3%202011/tema12.htm)

Chávez, M y Casanueva, M. (2005). El Uso de servicios preventivos de salud materno-infantil en un grupo de mujeres mexicanas. *Rev. Salud Pública Bogotá*, 7 (1): 16-25.

Dirección General de Servicios Médicos, UNAM., Programas de trabajo e informes de productividad 1997, 1998, 2000 y 2001. Documentos internos.

Eaton, D.K., Kann, L., Okoro, C.A., & Collins, J. (2007). Selected Health Status Indicators and Behaviors of Young Adults, United States-2003. *Am J Health Educ*, 38(2),66-75.

Hill J, Wyatt H, Reed G, Peters JC.(2003). Obesity and the environment where do we go from here? *Science* 299:853-855.

López, B. J. & González, C. O. M. (2005). Modelo Universitario de Salud Integral, en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista de la Facultad de Medicina*, 48(006).

López-Azpiazu I, Sánchez-Villegas A, Johansson L, Petkeviciene J, Pretalla R, Martínez-González M.(2003). Disparities in food habits in Europe: systematic review of educational and occupational differences in the intake of fat. *J Hum Nutr Diet*; 16(5):349-64.

Lumbreras, D. Moctezuma, A.G., Dosamantes, C.L.D., Medina, H.M.A (2009). Estilo de vida y riesgos para la salud en estudiantes universitarios: Hallazgos para la prevención, *Revista Digital universitaria*. Disponible en: www.revista.unam.mx/vol.10/num2/art12/int12.htm)

- Morales I.G., del Valle, R. C. Soto V. A. Ivanovic M. D. (2013). Factores de riesgo cardiovascular en estudiantes universitarios, *Rev Chil Nutr* 40(4), 391-396.
- Morales,I.G., del Valle R.C., Soto V.A., y Ivanovic M. D. (2013). Factores de riesgo cardiovascular en estudiantes universitarios. *Rev Chil Nutr* 40 (4), 391-396. doi.org/10.4067/S0717-75182013000400010.
- Olaiz-Fernández, G., Rivera-Dommarco, J., Shamah-Levy, T., Rojas, R., Villalpando-Hernández, S., Hernández-Avila, M. y Sepúlveda-Amor, J. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2006.
- Omram, A. R. (1983). The epidemiologic transition theory a preliminary. *J Trop Pediatr*; 29:305-316.
- Organización Mundial de la Salud (s/f). Obesidad y sobrepeso. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>.
- Organización Mundial de la salud. (2013). Enfermedades Crónicas. Disponible en: http://www.who.int/topics/chronic_diseases/es/
- Osorio, G.M. (2014). Escenarios de aplicación de la psicología de la salud relevancia del trabajo multidisciplinario. En: M.Orozco y K. Caballero (Eds). *Psicología Latinoamericana: Experiencias, Desafíos Y Compromisos Sociales*. México: ALFEPSI editorial 291-300. ISBN: 978-607-9645-41-0
- Osorio, G.M., Bazán, R.G., y Hernández, M.C. (2015). Niveles de autoestima en portadoras mexicanas de hemofilia. *Revista Psicología y Salud*, 25(1); 83-90.
- Oviedo G., Morón de Salim A., Santos, I., Sequera, S., Souffrontt G., Suárez P., Arpaia, A. (2008) Factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes de la carrera de Medicina. *Revista: Nutrición Hospitalaria* 23(3).

- Páez, M. y Castaño, J.(2008). Estilos de vida y salud en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales, *Revista Archivos de Medicina*, 9(2): 146 -164.
- Pedrero M. (1992). Cinco dimensiones sobre la situación de la mujer mexicana: legal, política, bienestar, trabajo y fecundidad. *Aportes de investigación. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias*. 217-222.
- Pullman, A.W., Masters, R.C., Zalot, L.C., Carde, L.E., Saraiva, M.M., Dam, Y.Y., Randall, S.J.A. y Duncan, A.M.(2009). Effect of the transition from high school to university on anthropometric and lifestyle variables in males. *Appl Physiol Nutr Metab*, 34(2):162-71. doi: 10.1139/H09-007.
- Rohlf, C. Borrell, C. (2000). La importancia de la perspectiva de género en las encuestas de salud. *Gaceta Sanitaria*. 14 (2): 146-155.
- Verde, F.E. Rivas E.J.G. Ramírez, V. R., Covarrubias, L.E. y Ramírez, P.E. (s/f). Prevalencia de factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en universitarios de enfermería. *Revista Médica Electrónica Portales Médicos.com*. 1-5
- Yach D, Hawkes C, Gould CL, y Hofman KJ. (2004). The global burden of chronic diseases: overcoming impediments to prevention and control. *JAMA*, 291(21):2616-22.

How dance can change the school or kindergarden. Changes of first grade school children's emotional and social competences in tanzpro-biodanza intervention group

Vineta Greaves, Marcus Stueck & Guna Svence

VCG SIA (LATVIA), Saxony University of Applied Sciences Leipzig (DPFA-Zwickau, GERMANY), Riga Teacher Training and Educational Management Academy, (LATVIA)

Abstract

The aim of this study is to investigate changes of 1st grade school children's (age 6-7) emotional and social competences in TANZPRO-Biodanza intervention group. In total 22 sessions were carried out during the school year 2014 / 2015 - from the beginning of October, 2014 until the end of May, 2015. The Emotion Questionnaire (Rydell et al., 2003) parents' version was used to evaluate emotional competence - emotionality and emotion regulation. Prosocial scale, Internalizing and Externalizing scale of The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997) parents' versions were used to measure social competence, i.e., prosocial behaviour and nonexistence of behavioural problems. Testing was performed in 3 time points - before intervention, after 10 sessions, and after intervention. Pre and post intervention results of social and emotional competence revealed different changes of experimental (n = 10) and control (n = 9) group pupils. Experimental group pupils showed statistically significant improvement in emotion regulation outcomes, prosocial and internalizing behaviour, but control group pupils showed decrease in emotion regulation outcomes and increase of internalizing behaviour. Both between-group and within-group analysis indicated, that internalizing behaviour results have most pronounced changes. Repeated measures ANOVA and Post hoc test with Bonferroni adjustment revealed statistically significant time effect for experimental group pupils ($F(2,18)=4.81$, $p=0.02$, $\eta^2=0.35$) and tendency level with 90% probability for control group pupils ($F(2,16)=3.40$, $p=0.06$, $\eta^2=0.30$). Saliva cortisol showed decrease in pre and post levels, in some sessions achieving level of significance.

Keywords: *dance, elementary school children, emotional competence, emotion regulation, intervention, saliva cortisol, social competence, TANZPRO-Biodanza.*

Introduction

Many scientists emphasize importance of social and emotional competences in child's development and stress that emotional competence is an established predictor of both social and behavioural outcomes (Izard, 2002; Trentacosta et al., 2006; Rydell et al., 2003), and emphasize the need for greater presence in schools of preventive social and emotional competences enhancement programs. Middle childhood is a developmental period of substantial social transition, during which children enter school, become active members of peer groups, and establish dyadic friendships, which places them in new social situations, with new social demands, in which the ability to manage emotions effectively can be particularly critical for establishing long-term success in peer relationships (Blair et al., 2015). High level of school adjustment is strongly associated with the development level of social and emotional competences, and the level of social and emotional development represents one of the important factors for ensuring a successful adjustment to the exposed educational demands (Magdalena, 2013).

Transit from kindergarten to primary school is difficult adaptation period for children and creates in children great emotional experiences/challenges (Černova, 2008). Necessity for emotional and social competences enhancing interventions for 1st grade children were also noted by Latvian elementary education evaluation, which indicated that elementary school children do not receive adequate support to social adaptation (Āboltiņa, 2011).

The author of differential emotion theory C.E.Izard emphasizes that the complexities of contemporary life place great demands on emotion systems, which are critical to evolution and adaptation, and that the socialization and nurturing of emotions, may often prove inadequate, which creates the need for emotion-centered preventive interventions, and many psychology-based prevention programs have proven effective in enhancing mental health or social and emotional competences and preventing behaviour problems (Izard, 2002).

TANZPRO-Biodanza (Stueck & Villegas, 2009) is evidence based dance/movement and emotion oriented program. One of its aims is to enhance communication and cooperation with others in empathic and tolerant way and is part nonverbal part of School of Empathy (for details see Stueck et al., 2013), and authors of the program (Stueck & Villegas, 2009) note that it could be used in schools to support learning processes.

The purpose of this study was to examine changes of 1st grade school children's social and emotional competences in TANZPRO-Biodanza intervention group.

Problem of research

Although theoretically, dance may play a role in development of children's social competence and prosocial behaviour by serving as another cultural tool that can be internalized by the child and used for self-control and self-regulation, intervention programs for development of social and emotional competences typically offer structured activities and curricula that focus on verbal and cognitive reflection regarding interpersonal encounters in the context of hands-on activities (Lobo & Winsler, 2006). Lobo and Winsler emphasise the lack of empirical studies of dance/movement interventions in children's development literature and in their empirical study examined intensive 8 week (2 sessions per week) creative dance/movement intervention program on the social competence of preschool children,

and results revealed significantly greater positive gains over time in the children's social competence and both internalizing and externalizing behaviour problems for the experimental group compared with the control group (Lobo & Winsler, 2006).

Authors of this study also found that there is lack of scientific research in the area of dance/movement and emotion based interventions, specifically for school 1st grade children's social and emotional competences development, therefore will continue this discussion by describing TANZPRO-Biodanza intervention comparing it to 7 principles for developing preventive emotion based interventions (for children up to 12 years) intended to enhance social and emotional competences and prevent the development of behaviour problems and psychopathology proposed by C. Izard (see Izard, 2002).

TANZPRO-Biodanza was developed based on Rolando Toro Biodanza method – non-verbal and self-regulative emotion-dance- and contact-oriented intervention to improve emotional and social competences (Stueck, 2011), which comprehends itself as emotional training which makes it possible to experience the importance of emotions and to use them for an adequate organisation of one's own behaviour (Stueck & Villegas, 2009). According to Izard (Izard, 2002), emotions are organizing and motivational factors in human functioning, which can facilitate behavioural change and the development of social and emotional competences.

In accordance with Biodanza theory, Biodanza sessions especially stimulate the limbic-hypothalamic system and cause endocrinological, vegetative and immunological reactions, using a variety of neurotransmitters, resulting in possible changes of experience and behaviour, which in turn can have effect on the body (see Figure 1, Stueck et al., 2007, Stueck, 2007).

Figure 1. The theoretical framework chain of effects in Biodanza.
(Stueck, et al., 2007; Stueck, 2007)

Special effect of Biodanza is the modulation and balancing of different emotions (improved regulation of anger, optimism, reduction of depression) (Stueck, 2011). Self-regulatory potential of TANZPRO-Biodanza sessions also applies to children's autonomic system, and assumption is that it will have not only psychological but also physiological effects, for example, previous research of TANZPRO-Biodanza for elementary school students (age 7–8) has shown decrease of saliva cortisol levels after the TANZPRO-Biodanza sessions (Jaeger & Vogelsang, 2011; Stueck & Villegas, 2009, Stueck et al., 2016).

Quasi-experimental studies designed to improve relationships, environments, or psychosocial functioning in children show that cortisol activity can be altered by psychosocial interventions and suggests that psychosocial interventions hold promise for promoting healthy regulation of physiologic stress-response systems in children and potentially preventing the onset of health problems later in life (Slopen et al., 2014). Taking into account the important role that the HPA axis plays in 'transducing' subjective social-environmental experience into physiological changes relevant to health (Adam & Kumari, 2009), saliva cortisol is also one of the most common stress biomarkers within pediatric research (Slopen et al., 2014).

In this study we will analyse pre and post intervention session saliva cortisol levels. Taking into account school children's likely accumulated tension in the first half of the school day, when the most intensive learning is in process, and that the irregular daily stress tend to result in increased cortisol levels (Adam, 2012), our assumption is, that saliva cortisol level after intervention will decrease. This result we base on the assumption that by implementation of the objectives of the intervention, children's social and emotional competences, mutual relations, cooperation, support and empathy will be improved, and altogether overall children's social environment in the classroom will be improved. Social context plays a

powerful role in contributing to and buffering acute cortisol reactivity, with social threat being an important ingredient for acute cortisol increase, and positive social relationships may serve as effective buffers of cortisol reactivity (Adam, 2012).

The aim of TANZPRO-Biodanza intervention program is to improve emotional and social competences, with an emphasis on empathy, which agrees with Izard's (Izard, 2002) suggested intervention principles, where role of empathy and necessity of development of empathy in children's interventions were specially emphasised. Also other intervention principles (see Izard, 2002) agree with TANZPRO-Biodanza intervention. For instance, the 1st principle "The activation and utilization of positive emotions increase sociability, personal well-being, and constructive behaviour" agrees with TANZPRO-Biodanza intervention program, in which triggering positive emotions and interest are essential elements (Stueck et al., 2013). Izard also notes the importance of considering also more global emotion related concepts such as secure attachment, socio-moral values, prosocial orientation, and caring community, which are conceptually related to the discrete positive emotions (Izard, 2002) and all are essential part of TANZPRO-Biodanza intervention program.

Original TANZPRO-Biodanza intervention program for school children (age 7 -12) consists of 10 weekly sessions. 12 additional sessions were made for this study. Every session is around 45-60 min long and consist of three parts. 1st part is devoted to discussion and story "journey to a country" (e.g. travel to China, Spain, Russia etc.), where socially important values are emphasised (eg., differences & friendship, caring, joy, freedom & courage, etc). Aim of this part is enhance children's awareness of the existing differences in cultures, appearance and traditions, social conditions, including different expressions of emotion, for example, - joy - friendship, anger - sadness, different appearance/behaviour - non-acceptance. Children are encouraged to discuss the theme of the story and maybe link it to their daily experiences. Aim of the story and discussion is on development of positive relationships, cooperation, friendship, caring for each other, support, empathy and acceptance. This

part of intervention agrees with many of Izard's suggested principles (see Izard, 2002), for example, a) increase children's awareness about differences in ethnic, cultural, religious and socioeconomic backgrounds, because subtle forms of contempt, which stem from these differences, result in peer rejection or peer neglect; b) create opportunities for emotional and social perspective taking, social comparison, self-assessment, self-improvement; c) promote emergence of empathic and compassionate feelings, such as empathic sadness, because they create motivation for social responsibility and behaviour in morally challenging situations. 2nd part of TANZPRO-Biodanza intervention consists of dances, which are related to the 1st parts specific issues and dances consist of dance, movement, affective encounter and non-verbal communication elements, where children are invited to communicate and cooperate with others in empathic and caring way, and where self-expression dances interchange with communication dances, and includes emotion expression and modulation. Important role here play playful dances, imitation dances etc. and the aim is to arouse interest, so that child engages in the activity voluntarily, because he is interested and has joy engaging with others. Thus, common experiences of joy are developed in children, and as noted by Izard (Izard, 2002), shared joy characterizes friendship in children. 2nd part consists also of activating part and relaxation part, which interchange in accordance with methodology. In the relaxation part of the session, children's ability to relax and body's ability to self-regulate by decreasing tension states are enhanced. This part also includes learning to care about other, development of sensitive contact/touch/caress, experience emotional warmth, and agrees with more general concepts of attachment, caring community, prosocial orientation (Izard, 2002), and helps children to feel/experience that they are part of caring community. 3rd part is processing the experiences in images and imaginary journeys – children are invited to draw experienced value of the session, by example, friendship, caring, what they liked the most etc., by giving them place for free expression, with no comments or evaluation of their work. The emphasis is on accepting every child's expression as important part of his personality. Although TANZPRO-Biodanza intervention is defining itself as non-verbal, self-regulative emotion- dance and contact oriented inter-

vention, where non-verbal expression of one's own identity are initiated (Stueck et al., 2013), it uses both emotion activation ways, i.e., cognitive (e.g., story, value, dance introductions) and non-cognitive processes (e.g. music, experiences), which provides children with different ways for self-regulation development.

This study investigated changes of emotional and social competences of first grade school children and physiological changes, i.e., saliva cortisol level changes, in TANZPRO-Biodanza intervention group. Based on methodological explanations above, our hypothesis was that first grade experimental group children compared to control group children will have greater gains in development of social and emotional competences.

Research results

Design. In total 22 TANZPRO-Biodanza intervention sessions were carried out during the school year 2014 / 2015 - from the beginning of October, 2014 until the end of May, 2015. Intervention session for experimental group children were carried out once a week in Thursdays after 6th school lesson from 12:35 ~ 13:20. Control group had no intervention. Questionnaires were collected in three phases: T1 - before intervention, T2 - after 10 intervention sessions, T3 - after all (22) intervention sessions. Saliva samples for cortisol analyses were collected from experimental groups children before and after four sessions (for 1st, 5th, 10th, 22nd session).

Participants

Participants were elementary school first grade children (ages 6.75 - 7.67 at the beginning of the research) from classrooms 1x and 1y. All together there are three first grade classrooms in this school. Selecting the study sample we considered the affecting factors and

selected the children from classrooms 1x and 1y, based on following factors - numbers of children in the classroom, teachers experience and classrooms location in the school. For selected classes these factors were the closest - 27 children in the classroom, teachers experience >10 years and similar teaching style (according teachers evaluation). Both classes are located on the same floor next to each other.

Experimental group (participated in the intervention sessions) - classroom 1x children. From 27 children, 23 participated in the intervention sessions. Participation in research was voluntary and from 19 parents, who agreed to participate in the testing (evaluating children's emotional and social competences), only 12 parents submitted questionnaires in all 3 research phases, from which only 10 were valid. So experimental group consist of 10 children - 7 boys (M=7.15, SD=0.30; age min=6.92, max 7.67) and 3 girls (M=7.34, SD=0.09, age min=7.25, max7.42).

Control group (no intervention) - classroom 1y children. From 27 children's parents 12 agreed to participate in research, from which 9 submitted valid questionnaires in all 3 research phases. So control group consist of 9 children - 6 boys (M=7.18, SD=0.25; age min=6.75; max=7.42) and 3 girls (M=7.11, SD=0.24; age min=6.38; max=7.25).

Measures. In this study emotional competence was conceptualized as emotionality and emotion regulation, and emotion recognition/differentiation. Social competence was conceptualised as prosocial behaviour and nonexistence of behavioural problems.

The Emotion Questionnaire (Rydell et al., 2003, Latvian version Grivza, Brudere-Ruska, Raikova) parents' version was used to evaluate emotional competence - emotionality and emotion regulation. Prosocial scale, Internalizing and Externalizing scale of The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman,1997, Latvian version Kristīne Līvena, Sandra Sebre, Marika Bērtule, Nīna Karagodina, Ieva Mālkalniete-Čelika) parents' versions were

used to measure social competence, i.e., prosocial behaviour and nonexistence of behavioural problems – internalized and externalized behaviour (Goodman et al., 2010). Cronbach's alphas and descriptive statistics are presented in Table1 and Table 2.

To measure children's ability to differentiate emotions Personal relationships, emotions and social value orientation projective test "Houses" (Opexova, 2003) was used. The children have given 6 base colours – blue, green, red, yellow, brown and black, and the task is under supervision of psychologist to colour line of 10 houses. Every house represents one social emotion – happiness, sorrow, justice, abuse, friendship, quarrel, kindness, anger, boredom, elation/joy. In this way the children express emotions, which have social origin, and by that show their attitude towards one or the other moral category and also ability to differentiate between so called “positive and negative” emotions.

Saliva cortisol measures. Saliva samples were collected before and after four sessions (for 1st, 5th, 10th, 22nd session). Participation in this test was based on voluntary basis. 10 children (5 boys, 5 girls) volunteered to participate. Saliva samples were collected from children using cotton rolls and placed in special containers. Saliva samples were frozen and using special cold container transported to Germany, where samples were analysed in Leipzig Immunological Institute in cooperation with Saxony University of Applied Sciences Leipzig (DPFA-Zwickau). For saliva sample testing saliva cortisol IBL International Cortisol Saliva ELISA kit was used (for more detail see www.IBL-International.com). 8 children (4 boys, 4 girls) saliva samples were valid for testing, 2 children data were not valid due to insufficient saliva volume in the sample.

Data analysis

For all statistical comparisons Kolmogorov-Smirnov test for normal distribution was performed. For social and emotional competences changes data were analysed in three phases: T1 – before intervention, T2 – after 10 intervention sessions, T3 – after all (22) intervention sessions. Taking into account small sample size ($n < 50$), between group comparisons were done using t-Test for independent groups, within-group comparisons of changes were done using t-Test for related groups. Analysis was done using SPSS 22 programme.

Results

Emotionality was measured with questions regarding the frequency and intensity of reactions (Rydell et al., 2003). t-Test results (Table 1) show that there are no statistically significant differences between groups in emotionality outcomes between the two groups. The results suggest that both groups are similar in emotion expression intensity, i.e. emotionality. However, statistical data indicate that average scores of anger, fear and sadness emotionality of experimental group children decrease, but for control group children increase. After intervention differences in anger emotionality reached statistically significant tendency level with 90% probability ($p < 0.1$) between experimental group children's and control group children's outcomes.

Table 1. Cronbach's alphas, parent ratings of children's emotionality before intervention (T1), after 10 sessions (T2) and after intervention (T3), and t-Test results of between- group differences

(Note: $+p < 0.1$ Notations: M – Mean, SD – Standard Deviation.)

Variables	Time	Cronbach's α	Experimental group (n=10)		Control group (n=9)		t	p
			M	SD	M	SD		
Anger emotionality	T1	0.648	2.58	0.76	2.83	1.01	0.63	0.54
	T2	0.783	2.83	1.10	3.03	0.86	0.42	0.68
	T3	0.792	2.43	0.81	3.22	1.12	1.79+	0.09
Fear	T1	0.629	2.63	0.69	2.39	1.07	0.58	0.57

emotionality	T2	0.634	2.83	0.83	2.78	0.89	-0.12	0.91
	T3	0.847	2.20	0.96	3.03	1.19	1.68	0.11
Positive emotions-exuberance emotionality	T1	0.802	3.95	0.71	3.75	1.03	-0.50	0.63
	T2	0.673	3.93	0.77	3.50	0.63	-1.31	0.21
	T3	0.816	3.95	0.98	3.72	0.62	-0.60	0.56
Sadness emotionality	T1	0.487	2.78	0.51	2.53	0.86	-0.77	0.45
	T2	0.556	2.60	0.57	2.75	0.98	0.40	0.69
	T3	0.589	2.43	0.84	2.89	0.80	1.23	0.24

Emotion regulation results (Table 2) show that experimental group children show increase of all four emotions regulation (anger, fear, positive emotions-exuberance, sadness) outcomes, but control group children show decrease of all four emotion regulation outcomes. Between-group t-Test results show, that before intervention there are no statistically significant differences in emotion regulation scores, but after intervention there are statistically significant differences between experimental group and control group children in anger, positive emotions-exuberance, sadness regulation and overall emotion regulation, and fear regulation show differences in tendency level with 90% probability ($p < 0.1$). Effect size of all differences can be evaluated as strong, because $d' > 0.8$ (Cohen, 1988).

Table 2. Cronbach's alphas, parent ratings of children's emotion regulation and social competence before intervention (T1), after 10 sessions (T2) and after intervention (T3), and t-Test results of between- group differences

(+ $p < 0.1$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$)

Variables	Time	Cronbach's α	Experimental group (n=10)		Control group (n=9)		t	p	Effect size, d'	
			Mean	SD	Mean	SD				
Social competence	Prosocial behaviour	T1	0.813	7.90	1.60	7.22	2.77	-0.66	0.52	0.32
		T2	0.775	8.00	1.56	7.22	2.39	-0.85	0.41	0.41
		T3	0.722	8.90	1.66	7.22	1.99	-2.04+	0.06	0.97
	Internalized behaviour	T1	0.640	3.70	2.79	3.56	2.35	-0.12	0.91	0.06
		T2	0.678	4.10	3.38	4.44	1.94	-0.28	0.78	0.13
		T3	0.685	2.30	1.89	5.56	2.92	2.92**	0.01	1.41
Externalized	T1	0.713	6.10	2.08	8.78	3.38	2.10+	0.05	1.02	

nc	behaviour	T2	0.751	6.10	2.33	8.78	3.46	2.00+	0.06	0.97
		T3	0.756	5.60	2.46	8.67	3.50	2.23*	0.04	1.08
Emotional competence	Anger	T1	0.489	3.65	0.40	3.59	0.80	-0.20	0.84	0.10
		T2	0.804	3.95	0.72	3.44	0.87	-1.39	0.18	0.67
		T3	0.847	4.10	0.85	3.30	0.73	-2.19*	0.04	1.06
	Fear	T1	0.674	3.52	0.72	3.56	0.96	0.10	0.92	0.05
		T2	0.854	3.96	0.87	3.54	0.81	-1.12	0.28	0.54
		T3	0.847	4.25	0.97	3.48	0.87	-1.81+	0.09	0.88
	Positive emotions-exuberance	T1	0.741	3.75	0.73	3.70	0.66	-0.14	0.89	0.07
		T2	0.875	3.28	0.82	3.28	0.72	-1.98	0.06	0.96
		T3	0.887	4.10	0.73	3.39	0.60	-2.30*	0.03	1.12
	Sadness	T1	0.651	3.87	0.50	3.98	0.76	0.39	0.70	0.19
		T2	0.602	4.00	0.59	3.54	0.59	-1.71	0.11	0.83
		T3	0.814	4.35	0.59	3.59	0.69	-2.59*	0.02	1.26
	Overall Emotion regulation	T1	0.864	3.70	0.45	3.71	0.69	0.05	0.96	0.02
		T2	0.938	3.97	0.66	3.45	0.68	-1.71	0.11	0.83
		T3	0.950	4.20	0.70	3.44	0.63	-2.48*	0.02	1.20

Also emotion differentiation test “Houses” showed increase of ability to differentiate emotions for experimental group children – it increased from 28% to 56%. Figure 2. shows example of child from experimental group. As we can see before intervention the child used blue colour for happiness, friendship, anger and joy, i.e., one colour for positive and negative emotions. After 10 sessions we still can see that the same colour is used for positive and negative emotions – brown colour is used for abuse and joy. After the intervention emotions are clearly differentiated, i.e., the same colour was not used for positive and negative emotion.

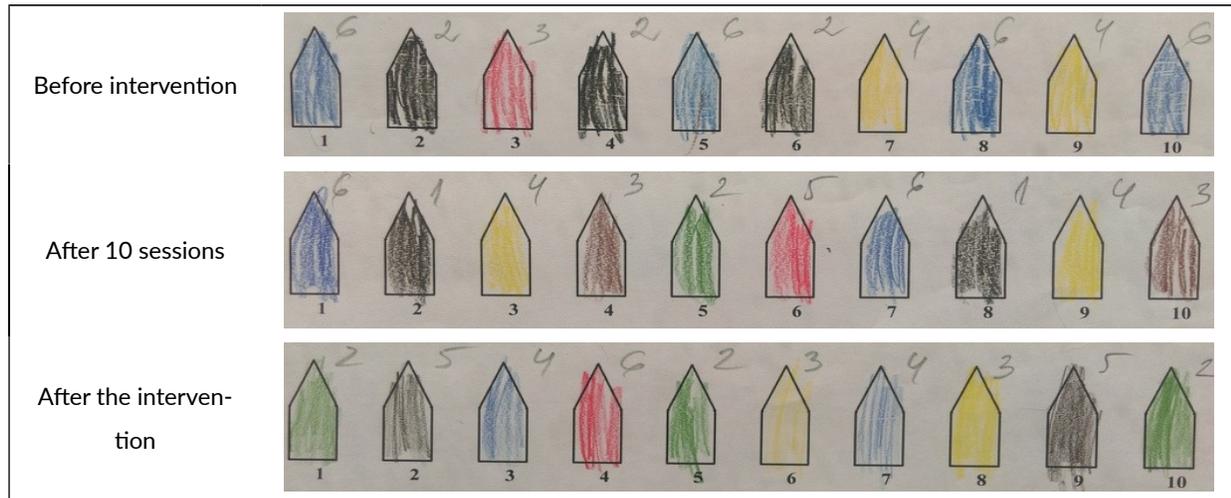


Figure 2. Emotion differentiation – Experimental group example

Note: List of emotions: 1-happiness, 2-sorrow, 3-justice, 4-abuse, 5-friendship, 6-quarrel, 7-kindness, 8-anger, 9-boredom, 10-elation/joy.

For control group children there were no improvement, i.e., only 22% of children showed ability to differentiate emotions before and after intervention. Figure 3. shows example of child from control group, which did not show improvement in emotion differentiation. As we can see all three times there are the same colours used for positive and negative emotions: before intervention – black is used for justice and boredom, green – for friendship and anger. After 10 sessions and after intervention red colour was used for happiness and anger, etc.

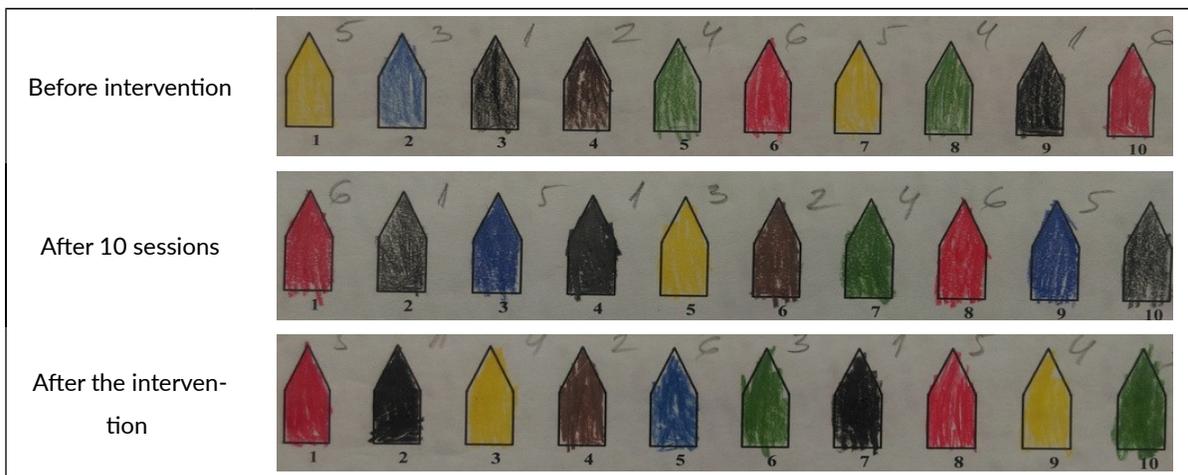


Figure 3. Emotion differentiation – Control group example

Note: List of emotions: 1-happiness, 2-sorrow, 3-justice, 4-abuse, 5-friendship, 6-quarrel, 7-kindness, 8-anger, 9-boredom, 10-elation/joy.

Additionally the dynamic of children's drawings were analysed case by case. Some children drawings showed signs of self-regulation. Example of 8 year old boy represent one of the cases where dynamic of self-regulation can be observed (see Figure 4).



Figure 4. Example of after session drawing dynamic – 8 year old boy's drawings.

As intervention progressed children also showed more the trend of displaying group connection, friendship, union, a common joy, caring, as shown in Figure 5.



Figure 5. Example of group connection, shared joy, caring.

Assumption of this research was that experimental group will show increase in social competence outcomes, i.e., increase in prosocial behaviour scores and decreased in externalized and internalized behaviour scores. Experimental group children's outcome after intervention showed increase in prosocial behaviour, but control group children's prosocial behaviour did not change over time. Externalized behaviour showed differences in both group results before and after intervention, but after intervention increased statistical significance of these differences.

Both between-group and within-group analysis indicated, that internalizing behaviour results have most pronounced changes. Repeated measures ANOVA and revealed statistically significant time effect for experimental group pupils ($F(2,18)=4.81, p=0.02, \eta^2=0.35$) and statistically significant tendency with 90% probability for control group pupils ($F(2,16)=3.40, p=0.06, \eta^2=0.30$).

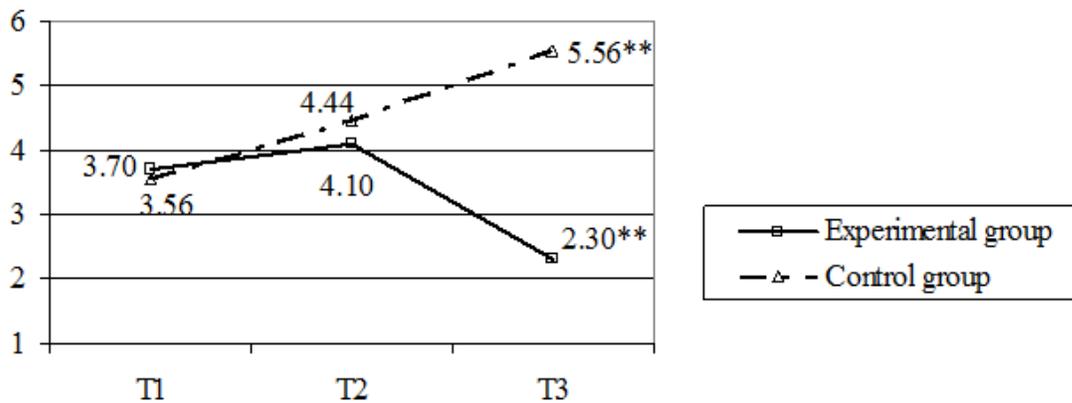


Figure 6. Internalized behaviour changes in time
 Note. ** $p<0.01$, T1 - before intervention, T2 - after 10 sessions, T3 - after intervention.

Post hoc test with Bonferroni adjustment was used to analyse within-group differences of internalized behaviour in three time points (see Figure 6). Internalized behaviour outcome of experimental group children increased from pre (T1) level ($M=3.70, SD=2.79$) to 10 session (T2) level ($M=4.10, SD=3.38$), and then decreased to post intervention (T3) level ($M=2.30, SD=1.80$), showing statistically significant differences with pre intervention level ($t(9)=2.94, p=0.05, d'=0.93$), and statistically significant tendency with 90% probability with 10 session (T2) level ($t(9)=2.79, p=0.06$). Control group children's internalized behaviour outcome was increasing over time from pre intervention (T1) level ($M=3.56, SD=2.35$) to post intervention level ($M=5.56, SD=2.92$), showing statistically significant tendency with 90% probability ($t(8)=2.62, p=0.09, d'=0.87$).

Saliva cortisol pre and post session level t-Test for paired samples results show decrease in cortisol levels in all sessions, except 10.session, where saliva cortisol level did not change. Decrease in 1.session saliva cortisol level show statistically significant change in pre and post levels.

Table 3. t-Test results of experimental group children's (n=8) saliva cortisol pre and post session levels (*p<0.05)

	Pre	Post	t	p	Effect size, d'
	Mean (SD)	Mean (SD)			
1.session	0.426 (0.152)	0.307 (0.108)	2.36*	0.05	0.84
5.session	0.312 (0.119)	0.255 (0.107)	0.99	0.36	0.35
10.session	0.333 (0.122)	0.334 (0.182)	-0.02	0.98	-0.01
22.session	0.406 (0.190)	0.303 (0.144)	1.50	0.12	0.53

However, considering saliva cortisol changes of intervention as a whole, the average saliva cortisol levels of all 4 sessions in pre-post comparison showed statistically significant decrease from pre session level (M=0.369; SD=0.149) to post session level (M=0.300, SD=0.135), jo t(31)=2.44, p=0.02, d' =0.43; see Figure 7).

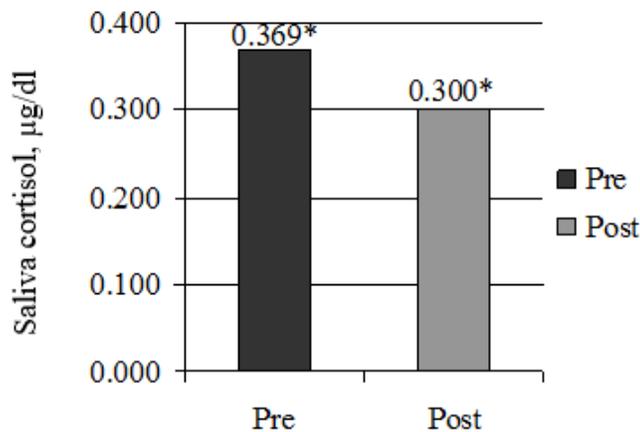


Figure 7. Averaged saliva cortisol level pre-post changes (*p<0.05)

t-Test results, comparing boys (n=4) and girls (n=4) saliva cortisol pre and post session levels, did not show statistically significant differences, however girls average levels were lower than boys in all cases. Due to small sample sizes, we did not analyse the data further.

Discussion

The main purpose of this study was to examine changes of emotional and social competences of 1st grade school children in TANZPRO-Biodanza intervention group.

Our research emphasizes the first grade children's social and emotional competences development support during transit from kindergarten to primary school, which is difficult adaptation period for children and creates in children great emotional experiences/challenges (Černova, 2008). Taking into account, the role of emotions as organizing and motivational factors in human functioning, which can facilitate behavioural change and development of social and emotional competences (Izard, 2002), and the growing body of research indicating that emotion regulation is important to social competence across the span of middle childhood (Blair et al., 2015), we have investigated TANZPRO-Biodanza intervention, which is defining itself as non-verbal, self-regulative emotion/dance and contact oriented intervention, which uses both emotion activation ways, i.e., cognitive (e.g., story, value, dance introductions) and non-cognitive processes (e.g. music, experiences) providing children with different ways for self-regulation development. The results of this study address not only issue of the effectiveness of TANZPRO-Biodanza intervention, but also might be important for understanding first grade children's emotion regulation changes, changes of prosocial behaviour and behaviour problems (internalized and externalized behaviour) during their first school year. This study provides an insight into the differences of social and emotional competence development trends of 1st grade children who did participate in preventive intervention compared to 1st grade children who did not participate. This raises the question of the possible need to provide 1st grade children with

support in development of social and emotional competences in the form of preventive intervention during their first school year, special attention being paid to supporting emotion regulation skills, as for behaviour change and development of prosocial behaviour it is necessary for children to regulate their emotions (Izard, 2002).

Our hypothesis was that experimental group children who participated in intervention compared to control group children who did not participate in intervention will have greater gains in development of social and emotional competences and fewer behaviour problems.

Overall results support our hypothesis. Experimental group children, who participated in the TANZPRO-Biodanza intervention program compared to control group children, who did not participate in the intervention program, showed improvement of emotional competences, i.e., experimental group children's emotional regulation for all four emotions (anger, fear, positive emotions-exuberance, sadness) and overall emotion regulation results increased, whether control group children's - decreased over time, reaching statistically significant differences levels between groups after intervention, with no differences at the beginning of intervention. Also, after intervention differences in anger emotionality intensity reached statistically significant tendency level with 90% probability ($p < 0.1$) between experimental group children's and control group children's outcomes. Although, no statistical differences were observed in fear and sadness emotionality intensity, experimental group children showed decrease of fear and sadness emotionality intensity, but control group - increase of fear and sadness emotionality intensity. Declines in experimental group children's emotionality intensity might be because of children's developing regulation skills.

In accordance with theory this study results show that experimental group children have greater gains in prosocial and internalized behaviour outcomes. Both between-group and within-group analysis indicated, that internalizing behaviour results have most pronounced changes, and repeated measures ANOVA revealed statistically significant time effect for

experimental group pupils ($F(2,18)=4.81$, $p=0.02$, $\eta^2=0.35$) and statistically significant tendency with 90% probability for control group pupils ($F(2,16)=3.40$, $p=0.06$, $\eta^2=0.30$). Figure 6 shows that internalized behaviour was increasing from 1st until 10th session for both – experimental and control group children, but then trajectory of internalized behaviour changes - for experimental group children internalized behaviour decreases, but for control group internalized behaviour continues to increase. It is possible that 10 sessions are not enough to make significant changes in internalizing behaviour. This study results indicate TANZPRO-Biodanza intervention 22 session efficiency regarding internalized behaviour outcomes. Internalized behaviour represents emotion symptoms and peer relationship problems, therefore results indicate that possibly TANZPRO-Biodanza intervention helps to reduce emotion symptoms and improve peer relationships, or preventatively protects first grade school children against increasing internalized problems.

Our study results also agree with research that shows that programs that target children's ability to regulate their feelings of anger in the early elementary grades may prove an efficacious way of reducing risk of peer adversities and internalizing symptomology during middle childhood (Hoglund & Chisholm, 2014). However our study intervention was not specifically designed to target feeling of anger, but to improve overall emotion regulation, including regulation of anger emotion, it did show improvement of anger regulation and a statistically significant decrease of internalized behaviour problems of the experimental group children who participated in the intervention.

Self-regulatory potential of TANZPRO-Biodanza sessions also applies to children's autonomic system, and our assumption is that it will have also physiological effects. In this study we analysed pre and post intervention session saliva cortisol. Quasi-experimental studies designed to improve relationships, environments, or psychosocial functioning in children show that cortisol activity can be altered by psychosocial interventions and suggest that psychosocial interventions hold promise for promoting healthy regulation of physiologic stress-response systems in children (Slopen et al., 2014). Our hypothesis was that saliva

cortisol level after intervention will decrease. We base our hypothesis on the assumption that by implementation the objectives of the intervention, will increase children's social and emotional competences, mutual relations, cooperation, support, empathy, and altogether overall children's social environment in the classroom will be improved. Social context plays a powerful role in contributing to and buffering acute cortisol reactivity, with social threat being an important ingredient for acute cortisol increase, and positive social relationships may serve as effective buffers of cortisol reactivity (Adam, 2012). Previous research of TANZPRO-Biodanza for elementary school children (age 7–8) has shown decrease of saliva cortisol levels after the TANZPRO-Biodanza sessions (Jaeger & Vogelsang, 2011).

Our study saliva cortisol results showed decrease from pre to post session levels and the overall reduction was observed between before and after the intervention saliva cortisol levels. These findings suggest that saliva cortisol changes after TANZPRO-Biodanza are possible, but in order to approve it further examinations are necessary with bigger sample sizes and comparison to control group measures.

As mentioned before, this study is not without limitations, for example, small sample size, control group did not have any activities, i.e., it would be better to compare data with control group, who participate in sessions with dance/movement activities or yoga (relaxation) etc. Therefore this study should be considered as pilot study and further studies with deeper data exploration are needed in order reliably to prove the findings.

Conclusions

Transit from kindergarten to primary school is difficult adaptation period for children and creates in children great emotional experiences/challenges (Černova, 2008) and high level of school adjustment is strongly associated with the development level of social and emo-

tional competences (Magdalena, 2013). The main purpose of this study was to examine changes of emotional and social competences of 1st grade school children in TANZPRO-Biodanza intervention group. In total 22 TANZPRO-Biodanza intervention sessions were carried out during the school year 2014 / 2015 - from the beginning of October, 2014 until the end of May, 2015. Overall results indicate positive gains for experimental group children in emotion regulation, prosocial behaviour, and internalized behaviour. The most important finding was changes in internalized behaviour – results suggest that possibly TANZPRO-Biodanza intervention (22 sessions) helps to reduce emotion symptoms and improve peer relationships, or preventatively protect first grade school children against increasing internalized behaviour problems.

References

- Āboltiņa, L. (2011). Bērnu ar dažādu attīstību sociālā adaptācija vispārizglītojošās skolas 1. klasē. *Latvijas Universitātes raksti*.759. sējums. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitāte, 2011, 8-19.
- Adam, E.K. & Kumari M. (2009). Assessing salivary cortisol in large-scale, epidemiological research. *Psychoneuroendocrinology*, 2009; 34 (10): 1423–1436.
- Adam, E.K. (2012). Emotion-Cortisol Transactions occur over multiple Time Scales in Development: Implications for Research on Emotion and the Development of Emotional Disorders. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2012, Vol. 77 Issue 2, p17-27.
- Blair, B.L., Perry, N.B., O'Brien, M., Calkins, S.D., Keane, S.P., Shanahan, L. (2015). Identifying Developmental Cascades Among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 2015, Vol. 51, No. 8, 1062–1073.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Černova, E. (2008). Pirmskolas sākumskolas pedagoģiskā procesa pēctecība. *Daugavpils Universitāte. Metodisko materiālu „Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” izstrāde. Datu analīze*. Daugavpils, 2008, 39 – 67.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, A., Lamping, D., & Ploubidis, G.B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ):Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of abnormal child psychology*, 38 (8). pp. 1179-91.
- Izard, C.E. (2002). Translating Emotion Theory and Research Into Preventive Interventions. *Psychological Bulletin*, 2002, Vol. 128, No. 5, 796–824.
- Jaeger, B., & Vogelsang, K. (2011). Evaluation des Interventionsprogrammes TANZPRO - Biodanza für Kinder im Grundschulalter. Unveröffentlichte Diplomarbeit [Evaluation of TANZPRO-Biodanza for children in the pre school. Unpublished Diploma thesis]. Leipzig: University Leipzig.
- Hoglund, W.L.G. & Chisholm, C.A. (2014). Reciprocating Risks of Peer Problems and Aggression for Children’s Internalizing Problems. *Developmental Psychology*, 2014, Vol. 50, No. 2, 586–599.
- Lobo, Y.B. & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15, 3, 2006, 501 – 519.

- Magdalena, S.M. (2013). Social and emotional competence - predictors of school adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76 (2013) 29 – 33.
- O. A. Орехова (2002) Цветовая диагностика эмоций ребенка (O.A.Orehova, Color diagnostics of child's emotions). "Речь", 2002 – 112.
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, Emotion Regulation, and Adaptation Among 5- to 8-Year-Old Children. *Emotion*, 2003, Vol. 3, No. 1, 30–47.
- Slopen, N., McLaughlin, K.A., & Shonkoff, J.P. (2014). Interventions to Improve Cortisol Regulation in Children: A Systematic Review. *Pediatrics*, 2014 Feb; 133(2): 312–326.
- Stueck, M. (2007). Entwicklung und empirische Überprüfung eines Belastungsbewältigungskonzepts für den Lehrerberuf. Habilitation. Fakultät für Biowissenschaften der Universität Leipzig.
- Stueck, M., Villegas, A, Perche, F., & Balzer, H.-U. (2007). Neue Wege zum Stressabbau im Lehrerberuf: Biodanza und Yoga als körperorientierte Verfahren zur Reduktion psychovegetativer Spannungszustände. *Ergomed*, 03/2007, 68-75.
- Stueck, M. & Villegas (2009). *Dance oriented programme with elements of Biodanza for children (TANZPRO-Biodanza for children)*. Leipzig: Publisher Healthy Education.
- Stueck, M. (2011) The concept of systemrelated stress reduction (SYSRED) in educational fields. *Problems of Education in the 21st Century*, Volume 29, 2011, 119 – 134.
- Stueck, M., Villegas, A., Schoenichen, C., Bauer, K., Tofts, P., & Sack, U. (2013). Effects of an evidence based dance program (TANZPRO-Biodanza) for kindergarten children aged four to six on immunoglobuline A, testosterone and heart rate. *Problems of Education in the 21st Century*, Volume 56, 2013, 128 – 143.

Stueck, M., Villegas, A., Lahn, F., Baue,r K., Tofts, P., & Sack U. (2016). Evidence based Biodanza for kindergarten children (TANZPRO-Biodanza): reporting on changes of cortisol levels and emotion recognition. *Journal of Body, Movement and Dance in Psychotherapy* (accepted, in print).

Trentacosta, C.J., Izard, C.E., Mostow, A.J., & Fine, S.E. (2006). Children' s Emotional and Attentional Competence in Early Elementary School. *School Psychology Quarterly*, Vol. 21, No. 2, 2006, pp. 148-170.

Family with Disabled and Non-Disabled Children in Germany: Parent-Child Relationships and Well-Being

Dian Sari Utami

Islamic University of Indonesia, Yogyakarta, Indonesia

University of Leipzig, Leipzig, Germany

Abstract

The author wants to describe some result studies in order to extent parent-child relations issues (i.e., parenting problems and strategies, parenting values, parenting stress, family hardiness) and well-being between parents and their disabled and non-disabled children. Four studies were included in this article. Study 1 showed there was no significant differences of parenting values (i.e., individuality, conformity, and social competence) and well-being between disabled and non-disabled children within families. Study 2 showed there was no significant differences in reference to parent-child relationship between Down syndrome and non-disability children. Study 3 showed concerning the parenting stress and family hardiness, there was also no significant differences found between parents with learning disability and non-disability children. However, in the Study 4, related with parenting problems between families with deaf and hard of hearing and hearing children, there was differences between both groups.

Keywords: family, disabled children, non-disabled children, parenting, parent-child relations, well-being

Introduction

Raising children is a dynamic process for each parent. It gives many challenging process, stress, problems, and hardships for some parents, especially when their child has a special need. Parent as a key role within family has a responsibility not only to raise their children, but also to educate them to enhance a positive, meaningful life and well-being. Fifteen per-

cent of the world's population has a significant physical or intellectual disability and about 5% are children (World Health Organization, 2011). In Germany, approximately 7.5 million people were reported with disabilities and around 2.3% were children under 18 years old (Federal Health Reporting, 2015). Some previous research found that many parents with disabled children reported more negative rather than positive experiences in reference to the family interaction and adaptation of the child's disability (Blacher & Baker, 2007; Bacher & Hatton, 2007). Therefore, the objective in this article are to understand the differences and/or similarities in regards to the parent-child relationship and wellbeing among families with disabled and non-disabled children.

Method

The studies were conducted using survey methods (e.g., open-ended questionnaires, open questionnaire, scales) about parenting issues within two groups (parents and children with disability and without disability). Both qualitative and quantitative research approach were used in the studies. In the overall studies, the participants had various age (parents between 25 and 53 years; children between 4 and 15 years).

The studies about families with disabled children in this article were divided into Study 1 (Beyer, Fader, Schuessler, Stede, Utami, & Witruk, 2014), Study 2 (Steger, 2015), Study 3 (Nichell, 2016), and Study 4 (Utami & Witruk, 2016). All studies were conducted in Germany.

Study 1. Fifteen mothers (M age = 38.8; SD = 6.646) with special need children (i.e., Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, autism, and multiple disabilities) participated in the Study 1. Participants filled out the questionnaire through an online survey using "SoSci Survey". The scales used in this study were Parenting Values Scale from Schneewind and Boehmert (2008), Personal Wellbeing Index for Adults from Cummins (The Wellbeing Index

Group, 2013) in German translation (8 items/domains) and 8-item Personal Wellbeing Index for School Children (PWI-SC; Cummins & Lau, 2005a) and 8-item Personal Wellbeing Index for Intellectual Disability (PWI-ID; Cummins & Lau, 2005b).

Study 2. The number of participants in this Study 2 were 15 parents (M age = 35.87, SD = 5.78) with Down syndrome children (M age = 3.17, SD = 3.32) and 27 parents (M age = 38.04, SD = 4.98) without disabled children (M age = 6.33, SD = 3.21). Parents did a paper-pencil self-report with a scale, namely Parent Child Relationship Inventory (PCRI; Gerard, 1994) in German version (Roth, 2012). The PCRI consisted of 78 items and 7 subscales. The Cronbach's alpha reliability for each subscales ranged from .64 to .79, which indicated satisfaction internal consistency.

Study 3. This study focused on the assessment of family hardiness among 20 parents with learning difficulties (i.e., Attention Deficit and Hyperactivity Disorders) children and 20 parents without disabled children. The age ranged from 25 to 45 years for parents in both groups. This study performed Family Hardiness Index German version (FHI-D; Wiedebusch, McCubbin, & Muthny, 2007) and Parental Stress Scale (PSS; Berry & Jones, 1997) for parents as self-report questionnaires. The internal consistency reliability using Cronbach's alpha was reported for each subscales in the FHI-D, namely Family commitment ($\alpha = .627$), Family challenge ($\alpha = .667$), and Family control ($\alpha = .615$). Whereas Cronbach's alpha for each subscales in the PSS showed .809, .708, and .607 for Parental reward, Parental stressors, and Lack of control scales, respectively.

Study 4. In the Study 4, there were 45 parents with deaf or hard of hearing children and 147 children with and without hearing problems. Parents filled out open-ended questionnaire with two questions (i.e., 'I love my child very much. Nevertheless, sometimes I have problems also parenting them. Which problems you faced during parenting your child?'). Whereas children with and without hearing problems were given a self-report of Personal

Wellbeing Index from Cummins and Lau (PWI; 2005a, 2005b). The PWI used a 3 Likert-type scale response and 8 items (dimensions) related with happiness of standard of living, personal health, achievement in life, personal relationship with family and friends, personal safety, feeling part of the community, and future security. It was also included one item about happiness with life as a whole, which will be analyzed separately with other wellbeing dimensions (Cummins & Lau, 2005a, 2005b).

Results

Study 1. The results in the Study 1 showed that there were no significant differences between disabled and non-disabled group in reference to the parenting values ($p = .954$) (i.e., individuality, $p = .521$; conformity, $p = .771$; and social competence value, $p = .861$), parents wellbeing ($p = .147$), and children wellbeing perceived by parents ($p = .64$).

Study 2. The Study 2 indicated there was no differences of parent-child relationship between parents with Down syndrome and non-disabled children. Data analysis using Mann-Whitney U-test showed the non-significant results of parent child relationship between both groups related with Autonomy ($p = .194$), Communication ($p = .366$), Involvement ($p = .501$), Limit setting ($p = .846$), Parental support ($p = .370$), Role orientation ($p = .025$), Satisfaction with parenting ($p = .263$), and Value orientated habitus ($p = .394$).

Study 3. In this study, the differences of parental stress and family hardiness of parents with and without learning disabilities were analyzed using a non-parametric statistic Mann-Whitney U-test. The results indicated that there was no significant differences found in both groups concerning parental stress (Parental reward, $p = .978$; Parental stressors, $p = .777$; and Lack of control, $p = .440$) and family hardiness (Family commitment, $p = .129$; Family challenge, $p = .118$; and Family control, $p = .858$).

Study 4. Through content analysis, the result in this study showed that parents with deaf or hard of hearing children faced problems related to parental stress (45.28%), child's behavior (28.30%), communication mode (18.87%), family climate (i.e., rules setting = 3.77% and siblings rivalry = 1.89%), and school problems (1.89%). Further, in reference with children wellbeing, there were differences between the deaf or hard of hearing and hearing children ($p = .001$, $F = 11.637$). The mean differences showed that hearing children had greater wellbeing ($M = 84.96$, $SD = 8.75$) than deaf or hard of hearing children ($M = 79.26$, $SD = 14.09$). These wellbeing related with standard of living, personal health, achievement in life, personal relationship with family and friends, personal safety, feeling part of the community, and future security had a good predictor to the children's happiness with life as a whole ($R^2 = .428$), explained in the regression model.

Conclusion

The Study 1 showed there was no significant differences of parenting values (i.e., individuality, conformity, and social competence) and well-being between disabled and non-disabled children within families. The Study 2 showed further, there was no significant differences in reference to parent-child relationship between Down syndrome and non-disability children. Concerning the parenting stress and family hardiness in the Study 3, there was also no significant differences found between parents with learning disability and non-disability children. Further, in the Study 4, it was found that parenting faced problems mostly related with the parental stress and children behavior during raising the deaf or hard of hearing children. However, in the contrary, there was differences of wellbeing between children with and without hearing problems. Hearing children reported higher wellbeing than deaf or hard of hearing children.

Raising children with disability is perceived as a challenging process and hardships for parents within family, previously. However, the results in these current studies showed there were no differences in reference to parent-child relationship issues between disabled and non-disabled children. Moreover, some positive impacts in the family with disabled children were reported in the reference with parenting, such as satisfaction in caring for and relating to the child (Dykens, 2005). It can be therefore concluded, that raising children with and without disability have the same challenges and stress in parents, although the cause in parent-child relationship problems will differ on some matters.

Contact

- Name: M. A. Dian Sari Utami
- Affiliation: Department of Psychology (Prodi Psikologi), Faculty of Socio-Cultural Studies and Psychology, Universitas Islam Indonesia
- Address: Jalan Kaliurang kms. 14.5 Sleman, 55584 Yogyakarta, Indonesia
- E-mail: dian.utami@uii.ac.id

References

- Berry, J. D. & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 463-472. doi: 10.1177/0265407595123009
- Beyer, L., Fader, J., Schuessler, B., Stede, C., Utami, D. S., & Witruk, E. (2014). *Vergleich der Erziehungswerte, des elterlichen und kindlichen Wohlbefindens zwischen Eltern von Kindern mit*

und ohne Behinderung (Comparison of parenting values, parents and children wellbeing between parents of children with and without disability) (Unpublished group project report). University of Leipzig, Leipzig, Germany.

Blacher, J. & Baker, B. (2007). Positive impact on intellectual disability on families. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 330-348.

Blacher, J. & Hatton, C. (2007). Families in context: Influences on coping and adaptation. In S. Odom, R. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 531-551). New York: Guilford Press.

Cummins, R. A. & Lau, A. L. D. (2005a). *Personal Wellbeing Index – School Children, 3rd edition*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.

Cummins, R. A. & Lau, A. L. D. (2005b). *Personal Wellbeing Index – Intellectual Disability, 3rd edition*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.

Dykens, E. (2005). Happiness, wellbeing, and character strengths: Outcomes for families and siblings of persons with mental retardation. *Mental Retardation*, 43, 360-364.

Federal Health Reporting. (2015). *Health status: Disabilities. Number of severely handicapped persons with official certification by age*. Retrieved from <http://www.gbe-bund.de>

Gerard, A. B. (1994). *Parent Child Relationship Inventory (PCRI): Manual*. Los Angeles: WPS.

International Wellbeing Group. (2013). *Personal Wellbeing Index, 5th edition*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.

Nichell, J. K. (2016). *Stress- und Resilienzfaktoren von Eltern mit Kindern mit und ohne Lernbeeinträchtigung* (Stress and resilience factors from parents of children with and without learning disabilities) (Unpublished bachelor's thesis). University of Leipzig, Leipzig, Germany.

- Roth, J. (2012). *Eltern-Kind-Beziehung und elterliche Werteinstellungen: Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland, Finnland und Polen mittels Erweiterung und Evaluation des Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) unter besonderer Berücksichtigung der frühen Kindheit* (Parent-child relationship and setting of parental value: A comparison intervention in Germany, Finnland, and Poland by extension and evaluation of PCRI in reference with early childhood). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneewind, K. A. & Behmert, B. (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“* (Parenting competence of children in primary school age. An interactive parental coach “freedom in borders”). Bern: Huber.
- Steger, S. (2015). *Parent-child relationship in reference to children with Down syndrome as seen from the parent's perspective* (Unpublished bachelor's thesis). University of Leipzig, Leipzig, Germany.
- Utami, D. S. & Witruk, E. (2016, September). *Understanding wellbeing among families with a deaf or a hard of hearing schoolchild in Germany and Indonesia*. Poster session presented at the International Workshop of the Right Livelihood College, Center for Development Research, University of Bonn, Bonn, Germany.
- Wiedebusch, S., McCubbin, M. A., & Muthny, F. A. (2007). Der Family Hardiness Index in deutscher Adaptation (FHI-D) – ein Fragebogen zur Erhebung familiärer Resilienz. *Prävention und Rehabilitation*, 19, 74-80.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. Retrieved from http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html

Aprender Psicología en el Siglo XXI. Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes¹¹

Horacio Maldonado¹²

¹¹Los desarrollos que se exponen en este artículo vienen germinando desde hace una buena cantidad de años. Sus diferentes avances han sido puestos a consideración en numerosas oportunidades: tanto en las clases que desplegamos en la Universidad Nacional de Córdoba y en otras universidades, como en diversos foros y espacios de formación. Sin embargo, la primera sistematización escrita fue realizada para las Jornadas “Aprender Psicología en el Siglo XXI”, organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC, el 7 de junio de 2016. La segunda, para el “V Congreso Alfepsi. Hacer y Pensar la Psicología CON América Latina” llevado a cabo entre el 7 y 10 de agosto de 2016 en la Universidad Autónoma de Centro América, en San José de Costa Rica. La tercera versión, para el II Congreso Internacional de Psicología “Ciencia y Profesión. Desafíos para la construcción de una Psicología Regional” que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba entre el 6 y 8 octubre del presente año. Sospechamos que aún quedan otras versiones por venir, produciéndose así una suerte de palimpsesto recurrente.

¹²Profesor titular plenario en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Director de la carrera de Especialización en Psicología Educacional en dicha Facultad e Investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la mencionada universidad. maldonadoho@arnet.com.ar

Resumen

Quizás la única idea que ponemos a consideración en este trabajo, merece una advertencia. La posición desde la cual se formula, no es otra que la de un enseñante profesional quien hace más de un cuarto de siglo cultiva, con esmero, la enseñanza de la psicología en el nivel universitario.

Desde hace varios años proponemos a los estudiantes que asisten a nuestros cursos (pregrado y posgrado), un ejercicio elemental destinado a pensar la educación de otra manera y con ello mejorar la calidad de los aprendizajes. Les solicitamos que inviertan esa tradicional ecuación conocida como: PROCESO de ENSEÑANZA/APRENDIZAJE, a fin de que quede formulada como: PROCESO de APRENDIZAJE/ENSEÑANZA.

Esta simple rotación puede, potencialmente, traer aparejados efectos inesperados, como también sorprendentes consecuencias para la educación en general y para la formación de los psicólogos en particular. Eventualmente permitiría la emergencia de una genuina revolución copernicana; una revolución conceptual que interpelaría ese orden dominante y hegemónico que en educación reina desde hace varios siglos, del cual las universidades y la formación de psicólogos no son exentas.

Un orden originado en la modernidad, particularmente en Europa central, el cual fue expandiéndose por diferentes geografías del planeta con mayores o menores novedades. Un estado de cosas que, si bien ha recibido objeciones diversas, mantiene aún en el siglo XXI gran parte de su fortaleza y su poder civilizador.

La inversión puede traer aparejada múltiples posibilidades y roles que habrá que ir elucidando, ejercitando y ajustando laboriosamente durante un tiempo indefinido. Por lo pronto, podemos sugerir consecuencias políticas, institucionales, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas, por no abundar.

Tenemos si la convicción que al invertir la ecuación, el sujeto que aprende pasaría a ocupar una posición cuasi inédita en la historia de la educación, una posición fundamentalmente activa, postergada por años pero factible en la era de los ordenadores, de internet y de los tutoriales. Quizá también las condiciones socio-históricas resultan más apropiadas.

Si se configura una neo relación docente-alumno este último podría colocarse en una instancia idónea para lograr una relativa autonomía intelectual, para vislumbrar una cierta soberanía epistémica. Ocuparía el lugar de productor de conocimientos y en consecuencia, se distanciaría de la posición de mero consumidor o reproductor de ese tipo de objetos. En tal sentido, se aproximaría en algún grado a la emancipación intelectual, mejorando al tiempo la relación con los docentes y la calidad de los productos que de ella surjan.

Por cierto que cuando reclamamos mayor protagonismo para los estudiantes en la apropiación/creación de conocimientos, no estamos hablando de nada nuevo ni postulamos ideas originales. De allí que en la ponencia rescatamos las voces de pensadores tan disímiles como Sócrates, Lao Tse, Jacotot, Freire, Sabato, Bauman, Freinet, Illich, Piaget, Papert, entre otros tantos, quienes en todos los tiempos han causado agitación en los claustros y han imaginado que otra educación es posible y necesaria.

Quizá la principal idea que ponemos a consideración en este trabajo merece una advertencia. La posición desde la cual se formula no es otra que la de un enseñante profesional quien hace más de un cuarto de siglo cultiva, con pasión y afán, la enseñanza de la

psicología a nivel universitario. Alguien que entiende que esta actividad resulta crítica para el progreso académico, más allá de abrigar la certidumbre de que en estos tiempos resulta indispensable debatirla y transformarla incesantemente, como no ha ocurrido en el pasado.

La idea en cuestión podría ser desagregada en varios interrogantes interesantes. Por ejemplo: ¿Cómo maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes? Esta pregunta seguramente nos conduciría a meritorias reflexiones sobre aspectos metodológicos o didácticos.

Sin embargo, inmediatamente se nos impone otro interrogante que suponemos más trascendental: **¿Por qué maximizar el protagonismo y la autonomía intelectual de los aprendientes?**

Una respuesta inaugural a esta cuestión, correlativa a cierta presunción diagnóstica, podría ser: porque los sistemas educativos tradicionales y sus variantes revelan complicaciones diversas y crecientes; porque los resultados o logros académicos son juzgados por muchos expertos como muy poco satisfactorios; porque cada vez son más grandes los contingentes de estudiantes que manifiestan rechazo o apatía ante las modalidades más o menos ortodoxas que despliegan hoy por hoy los profesores.

No obstante, si nos situamos en coordenadas más optimistas, parece conveniente favorecer el protagonismo de los estudiantes porque mejora notablemente el interés por aprender y correlativamente, la calidad de los aprendizajes; porque les posibilita el desarrollo de estructuras psíquicas más complejas, ventajosas para afrontar problemas de manera creativa y eficaz; y fundamentalmente, porque les permite incrementar su autoestima y bienestar personal, lo que tiende a potenciar su condición de ciudadano activo, sensible y comprometido socialmente.

Desde Comenius, los sistemas educativos se organizaron en base a un **máximo protagonismo de los docentes y un mínimo protagonismo de los estudiantes**. Efectos negativos de todo orden son producto de tal organización, básicamente en función de los excesos y distorsiones que se fueron originando con el correr de los años y se visualizan nítidamente a fines del siglo XX y a inicios del XXI.

En posición contraria a tales idearios, albergamos la convicción de que los aprendizajes más elaborados, valiosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen **experimentando y desplegando la mayor actividad epistémica posible**. De allí que, desde hace varios años, **proponemos** a los estudiantes que asisten a nuestros cursos (pregrado y posgrado), **un ejercicio elemental** destinado a **pensar la educación y los aprendizajes de otra manera**. Les solicitamos que **inviertan** esa tradicional ecuación conocida como: proceso de **enseñanza/aprendizaje**, a fin de que quede formulada como: proceso de **aprendizaje/enseñanza**.

En principio, esta inocua rotación tiene la potestad, si se la deconstruye, de evidenciar efectos inesperados, como asimismo sorprendentes corolarios para la educación en general y para la formación de los psicólogos en particular. Eventualmente permitiría conjeturar la emergencia de una suerte de revolución copernicana; de toda una rebelión conceptual, pero fundamentalmente, de una insubordinación ideológica que interpelaría ese orden dominante y hegemónico que en el mundo educativo reina desde hace varios siglos. Orden del cual las universidades y la formación de psicólogos no están exentas.

Un orden originado en la modernidad, particularmente en Europa central, el cual luego fue expandiéndose por diferentes geografías del planeta con mayores o menores variaciones. Si bien es cierto que este estado de cosas ha recibido múltiples objeciones y críticas severas, aún mantiene en el siglo XXI gran parte de su fortaleza y su poder colonizador.

La inversión puede traer aparejada numerosas posibilidades y la configuración de neo roles que habrá que ir elucidando, ejercitando y ajustando laboriosamente durante un tiempo difícil de mensurar. Por lo pronto, es posible sugerir consecuencias **políticas, institucionales, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas**, por no abundar.

Tenemos sí la seguridad que al invertir la ecuación, el **sujeto que aprende** pasaría a ocupar, efectivamente, una posición cuasi inédita en la historia de la educación; una posición decididamente activa, negada y restringida por años, pero quizá factible en estas coordenadas socio históricas que se corresponden con la era de los ordenadores, de internet y de los tutoriales.

Si se conforma una nueva relación docente-alumno, este último podría situarse en una instancia idónea para lograr una relativa autonomía intelectual; para vislumbrar una cierta y fructífera soberanía epistémica. Se aproximaría al lugar de **productor** de conocimientos y por ende, tomaría distancia del rol de mero consumidor o reproductor de ese tipo de objetos.

En consecuencia, y procurando no caer en un optimismo extravagante, el estudiante se acercaría a una siempre relativa **emancipación intelectual**, al tiempo también se democratizaría el vínculo que establece con los docentes y correlativamente es dable de hipotetizar un progreso en la calidad de los productos que de esa relación surjan.

Por cierto que cuando requerimos mayor protagonismo para los estudiantes en la apropiación/creación/construcción de conocimientos, no aludimos a nada nuevo, ni postulamos ideas originales. En el devenir de la civilización resulta viable reconocer las voces de pensadores disímiles como Sócrates, Lao Tse, Jacotot, Dewey, Montessori, Claparede, Freire, Sábato, Bauman, Freinet, Illich, Piaget, Papert, entre otros tantos, quienes, en todos los tiempos, han causado agitación en los claustros inertes y han imaginado que **otra educación es posible y cardinalmente necesaria**.

No se trata, reiteramos, de alguna proposición novedosa o inédita. Varias de estas ideas han surgido, especialmente, durante los siglos XIX y XX, con nominaciones diversas: escuela nueva, escuela activa, nueva educación, pedagogía crítica, etc. Posturas opuestas a la [educación tradicional](#), a la que acusan de formal, autoritaria, competitiva, y también, de fomentar la [memorización](#) y pasividad de los estudiantes, estipulando contenidos no significativos y ajenos a sus intereses y a las necesidades sociales.

Estas alternativas renovadoras postulan paradigmas con rasgos inversos: plantean una educación fundamentalmente activa, práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, [motivadora](#). Como indicamos, nada de insólito tiene lo que estamos proponiendo, lo que si llama poderosamente nuestra atención, **lo sibilino aquí** radica en la pertinaz negación que ha sufrido y sufre el protagonismo que pretendemos para los estudiantes. Veremos si es factible desentrañar algunas de sus causas principales.

Por lo pronto, toca reiterar que la fórmula enseñanza/aprendizaje que venimos interpe-
lando, ha conseguido mantener una supremacía contundente en las praxis educacionales desde hace varios siglos.

Con esa fórmula clave, es posible ingresar a ese mundo de este mundo que es el sistema educativo. El cual, como ya dijimos, comienza a irrumpir a partir de ese orden mundial que surge en la modernidad como concomitante a la revolución industrial. Ese sistema general y heterogéneo viene, con mayores o menores modificaciones, metamorfoseándose hasta esta fría mañana de junio del 2016.

Ahora bien, cuando nos toca emplazar un comienzo, sin titubear podemos indicar que con Jan Amós Komensky (Comenius, en latín) comenzó todo. Si viajamos al pasado, logramos advertir que ese teólogo perseguido; sagaz filósofo y pedagogo visionario, nacido en 1592

en Moravia (actual República Checa), llamado con justicia el “*padre de la didáctica*”, fue quién, asombrosamente vislumbró, anticipó y compiló el perfil genérico que tendría la educación en occidente en los siguientes casi cuatrocientos años.

Sus ideas y convicciones, como ocurre a menudo con los innovadores y los adelantados, fueron motivos inválidos para condenarlo al acoso y al exilio. Tuvo que recalar en Polonia y por más de cuarenta años se vio impedido de regresar a su país natal. Durante algún tiempo ejerció la docencia en el Gimnasio de Leszno y experimentó el deplorable estado de la educación de ese momento. Conoció las formas rigurosas y crueles de tratar a los estudiantes, las clases exclusivamente habladas, la enseñanza elitista y basada en dogmas irrefutables. Todo lo cual, probablemente, motivó en él la necesidad de producir una reforma educativa y se lanzó esforzadamente a delinearla.

En la casi docena de años que trabajó en su *Didáctica Magna* (1632, primera edición en checo) estableció las **proto reglas de la enseñanza**. Radican allí, en esa obra colosal, algunas de las claves por entender lo que después sucedió, lo que sigue ocurriendo aún.

La *Didáctica Magna* constituye una precisa y minuciosa cartografía para quienes optan por la profesión de enseñar. Los enseñantes pueden allí encontrar las bases de una educación deseable; pueden detectar incluso propuestas útiles para neutralizar problemáticas actuales que los preocupan y ocupan en su cotidianidad laboral.

Uno de los asuntos más intrigantes para quien recorre las páginas de la *Didáctica*, es por qué tantas ideas brillantes se han mantenido latente a través de los siglos. Por qué algunas de esas ideas llegaron a germinar tan despaciosamente o se mantienen aún en estado receptivo. Como al pasar, diremos que esta es una cuestión nodal que nos motiva a investigar al respecto desde hace años, siempre sopesando, si se trata de una cuestión de tiempos indispensables y necesarios o de una condición intrínseca a la naturaleza de dichas ideas.

En tan antiquísima época se le ocurrió diseñar un programa para hacer **amena** la educación y lo llamó *pansofia*. Esto de promover la amenidad, el placer y el bienestar en el acto de conocer como una suerte de antídoto al rigor, a la violencia pedagógica, a la obediencia debida y absurda, es lo que por tantos años hemos recomendado con vehemencia y seguiremos haciendo. En términos psicoanalíticos, ya en esos periodos lejanos tuvo a bien reclamar **más eros y menos tanatos** en los espacios educacionales.

Postuló además un sistema de enseñanza progresivo del que todo el mundo pudiese **disfrutar** (este concepto de aprender con placer, desoído por generaciones de enseñantes, incluso hasta muy avanzado el siglo XX, será central en su proposición). Planteó también que la educación no debería focalizarse en la adolescencia sino abarcar toda la vida del individuo. Asimismo propuso instrucción ética, estética, corporal; una genuina educación integral.

Como indica Rabecq (1957), Comenius pensaba que el hombre es perfectible indefinidamente y, en consecuencia, la educación conforma una vía regia para su desarrollo. Aseguraba que quien deseara acceder al alma (sic) de sus discípulos y ganar su confianza tenía una alternativa: el **amor** (esto resulta sumamente interesante, más allá que desconocemos la significación precisa que le daba a este vocablo).

Curiosamente, un hombre de las llamadas ciencias duras nos sorprende con una afirmación coincidente: *“el amor es un mejor maestro que el deber”*. Toda una declaración de Albert Einstein. Nosotros solemos aseverar que hay dos motivaciones básicas para aprender: el amor y el temor. El amor sin dudas es el mejor nutriente, pero lamentablemente, el temor es la forma más habitual y práctica, lo cual siempre es un verdadero problema.

La educación, sostenía Comenius, debe comenzar desde la más temprana infancia (infancia es destino, sostendría S. Freud varios siglos después) y **«la juventud es la edad en que el hombre es más apto para formarse a sí mismo»**. Evidencia aquí una gran confianza en la autonomía del aprendiente; sin embargo, esta posición que ahora procuramos vindicar, fue/es desacreditada en innumerables discursos y praxis.

Corresponde reconocerle asimismo una agudeza proverbial para detectar aquello que resulta superlativo para un aprendiente. Sugería, a fin de desarrollar a un tiempo la inteligencia y la sensibilidad, la toma de contacto con el **mundo real**. De esta manera interpelaba el **verbalismo vacío** o las **clases magistrales** que hasta entonces se veneraban en las escuelas. En los umbrales del siglo XXI ese tipo de clases mantienen aún una extraordinaria vigencia y ello es otro serio problema.

Sin dudas Comenius tuvo iniciativas encomiables en diferentes planos. Una de esas fue buscar y encontrar un método **«que permita a los maestros enseñar menos y a los alumnos aprender más»**. De esta manera esbozaba la aplicación de una **pedagogía activa**. Trescientos años después, Piaget y otros, serían increpados o desconsiderados en razón de que sus investigaciones proporcionaban sustentos para edificar una pedagogía de ese cuño.

Sostenía, y legiones de maestros y profesores no han tomado aún debida nota, que los alumnos deben indagar, descubrir, discutir. Al maestro le cabe observar y guiar sus investigaciones. Y remataba su propuesta con un interrogante crucial: *¿por qué no abrir, en lugar de libros muertos, el libro viviente del mundo cuyo estudio nos ofrece más placer y provecho que persona alguna podrá brindarnos?*

Comenius proyectó toda una doctrina de la organización escolar. Edificó la unidad plena y efectiva de un sistema educativo en que toda la juventud queda confiada a una sola y misma **escuela obligatoria y gratuita**. Esto no solo para los alumnos varones y para las

mujeres, sino también para los deficientes y los anormales (sic). Postuló un espacio para todos, universalidad de métodos activos e intuitivos. Y como si esto fuera poco, entendió que para poder educar hay que *“emplear medios pacíficos, jamás violentos”*. Sorprendente.

Por cierto no todas las propuestas de Comenius estaban cargadas de talento. Si bien fue un total adelantado para su tiempo y tiempos por venir, también aportó cuestiones hoy discutibles. Por ejemplo, el docente fue ubicado (y decididamente se suele ubicar) en el **lugar del saber** (lugar rígido, estático, inamovible, pleno de luz encandilante). En ese sentido conviene recordar una de sus enseñanzas: *«el maestro se colocará al frente de la clase sobre un estrado elevado y mirará a los alumnos, exigiendo que ellos fijen su mirada sobre la suya. Permanecerá en su silla, desde donde será visto y oído por todos y como un sol esparcirá sus rayos, mientras los alumnos, con los oídos y el espíritu dirigidos hacia él, tomarán todo lo que él exponga por la palabra, por el gesto y por el dibujo»*.

El alumno, ese oscuro partenaire, debe ocupar el lugar de la ignorancia, a lo sumo, el lugar de un incierto depositario del saber ajeno. Se cristaliza entonces una asimetría prácticamente irreversible que encierra al estudiante en un dispositivo espacial, topológico, corpóreo y también epistemológico. Las desobediencias tienen múltiples epítetos: inadapado, atípico, inmaduro, asocial, etc.

Nuestras objeciones están vinculadas asimismo al determinismo y monismo metodológico. ¿por qué privilegiar al método deductivo? nos preguntamos, y ¿por qué no suscribir al pluralismo metodológico para abordar realidades complejas y multidimensionales? La opción del monismo, quizá progresista para la época, traerá como consecuencia la rigidez y uniformidad del sistema y obstaculizará tanto la creatividad del enseñante como la del aprendiente hasta casi finales del siglo XX (y más allá incluso).

Por cierto, bastante agua ha corrido bajo el puente desde entonces. Inmenso desinterés (deliberado o no) ha recogido la obra maravillosa del pensador checo y, el desconocimiento u omisión de su trabajo, ha provocado buena parte de los trastornos que se verifican en el sistema educativo en el presente.

Uno de tales es la **pasividad de los estudiantes** en el proceso de apropiación del conocimiento formal. Ello, como hemos indicado, erosiona la creatividad y la soberanía intelectual del aprendiente y por supuesto, malogra los productos resultantes.

Importantes pensadores han impugnado, con escasa suerte, tal estado de cosas. El sistema de la invariancia y de lo instituido resulta compacto y neutraliza/repele/congela las innovaciones, los instituyentes. Además, ignora o maltrata a los voceros del cambio y de las buenas nuevas.

Repasemos algunas de esas voces, anticipando que tomaremos de esos aportes formidables, solamente **algunos fragmentos**, especialmente aquellos que según nuestra perspectiva tienen un **alto potencial heurístico**.

Un precursor de las vanguardias educacionales no fue un educador sino un novelista ruso. [León Tolstói](#) (1828-1910) inauguró en su finca, en el año 1859, una escuela para los hijos de sus campesinos basada en el siguiente principio: *“mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método”*. Este *anarquismo pedagógico*, como se le llamó despectivamente, más que en la confianza de la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la *“pedantería autoritaria”* de los adultos: *“dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene”*. Lo que este escritor formula como pedantería autoritaria constituye seguramente un material muy interesante para dilucidar, si nos empeñamos en perfilar roles docentes que favorezcan la autonomía epistémica de los estudiantes.

Otro hombre de las letras que incursionó en la ciencia, Ernesto Sábato (1911-2011) aporta lo suyo (y no es poco), en eso de **reivindicar el protagonismo de los estudiantes**. Su clarividencia en asuntos educativos es propia de esos escritores imprescindibles. Recordemos algunas de sus ideas concentradas en un apartado de *Apologías y rechazos* (1979): “*el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención*”. Su pensamiento aquí es demasiado cercano al de Piaget, al de Papert y también al de Albert Einstein, cuando señala: “*el verdadero signo de la inteligencia no es el conocimiento, sino la imaginación*”, o cuando advertía: “*la lógica te llevará desde A hasta B. La imaginación te llevará a todas partes*”.

Nos parecen estupendas todas estas visiones, por lo que anhelamos no susciten ni malestar ni espanto. Tal vez solo resulten formas intrépidas o incluso mordaces, destinadas a lidiar con los dogmas que pululan en espacios como el de la ciencia o el de la educación, espacios que decididamente deberían renunciar a cualquier forma de dogmatismo o pensamiento único.

Sábato reconoce el valor de la **experimentación**. Por ello enfatiza que el aprendiente “*debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar*”. Aquí también coincide con esa advertencia de A. Einstein que reza: “*una persona que nunca cometió un error es porque nunca intentó algo nuevo*”. Veremos en breve la confluencia que estos pensamientos tienen con las ideas de ese sabio chino que fue Lao Tse.

Seguidamente, el premio Cervantes de literatura manifiesta: “*de otra manera, a lo más, haremos eruditos y en el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados*”, aquí se puede verificar la concomitancia con aquella crítica de Comenius a los “*libros muertos*”.

Y este autor de libros no duda en sostener la ambivalencia que estos pueden generar: *“el libro es una magnífica ayuda, cuando no se convierte en un estorbo. Si Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran “buenos alumnos”), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos. Y esto que digo para los libros también vale para el maestro, que es bueno cuando no es un obstáculo; lo que parece una broma pero es una de las calamidades más frecuentes”*. Tanto un maestro como un libro, los dos portadores de conocimiento por excelencia en la modernidad, suelen constituir una ruta maravillosa para aprender, pero también pueden convertirse en un rotundo obstáculo epistemológico.

La agudeza y profundidad de sus observaciones en relación al tema que estamos presentando, torna indispensable compartir otra de sus afirmaciones: *“en el sentido etimológico, educar significa desarrollar, llevar hacia fuera lo que aún está en germen, realizar lo que sólo existe en potencia. Esta labor de partero del maestro muy raramente se lleva a cabo, y tal vez es el centro de todos los males de cualquier sistema educativo”*. Cuando subraya la labor de **partero**, sin dudas lo hace para metaforizar toda una interesante metodología de trabajo docente; un espíritu inquieto puede inferir aquí una serie de indicios para perfilar un neo rol docente. La praxis socrática estaría en condiciones de conformar una buena enseñanza para los enseñantes del siglo XXI. Si no basta, podemos dejarnos aconsejar por ese físico genial que fue Einstein: *“el arte supremo del maestro es despertar la alegría en la expresión creativa y el conocimiento”*.

Y en el horizonte de los griegos, cita a otro de los grandes hombres de esa época de oro en occidente, quien subraya el valor heurístico del **asombro**: *“Platón pone al asombro como fuente de la filosofía, es decir del conocimiento. Y debería ser por lo tanto la base de toda educación. Parecería que el asombro no debe ser suscitado, pues surge ante lo desconocido. ¿Y qué más desconocido que el universo, que la realidad, para alguien que comienza?”*

Más adelante propone al enseñante: *“hay que ayudar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia, sino para sabiduría”*. Y otra vez escuchamos a Albert Einstein decir lo suyo: *“plantear nuevas preguntas, nuevas posibilidades, considerar los viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere imaginación creativa y marca un avance real en la ciencia”*.

En esta misma dirección asegura, y sería hartamente conveniente que maestros y profesores interesados en optimizar su rol tomaran debida nota: *“una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro”*.

En lo que sigue verificamos la similitud con la posición de Claude Levi-Strauss cuando interpreta la educación como un proceso de transmisión y recreación de la cultura. Sábato sostiene: *“porque el saber y la cultura son a la vez una tradición y una renovación, de tal modo que en algún momento el discípulo puede convertirse en renovador; momento en que el maestro genuinamente grande habrá de revelar su suprema calidad, aceptando ese germen creador que tan a menudo surge en las mentes juveniles, no sólo porque son más frescas sino porque son más audaces”*. La suprema calidad es asignada a quien no obtura la creatividad juvenil, a quien se atreve a reconocer y alentar las novedades que visualizan los jóvenes y que probablemente están fuera de su alcance por razones de época o por otras razones. He aquí argumentos nodales para que los docentes deseosos de modificar sus prácticas puedan bosquejar nuevos roles. Como siempre decimos, **el maximizar el protagonismo de los estudiantes provocará, antes que la extinción de los docentes, como algunos tremendistas suponen, la emergencia de funciones frescas e inéditas, mucho más satisfactorias, creativas y saludables que las actuales.**

El pensamiento de Sábato se asemeja a una cantera inagotable de suministros útiles para transformar la educación. Se interroga acerca de los profesores y pondera la rebelión (autonomía) de los estudiantes: *“no sé qué profesores tenía Galileo en el momento en que se le ocurrió subir a la torre para tirar abajo dos piedras, y a la vez, la teoría de Aristóteles; si eran malos, se habrían irritado por aquel crimen; si eran maestros de verdad, se habrán alegrado de aquella sagrada rebelión. Porque en el extremo opuesto del demagógico profesor muchachista está el autoritario profesor que supone un saber petrificado para siempre, inmóvil, para siempre idéntico a sí mismo”*. Otro párrafo memorable en el que se vuelve a expedir con nitidez sobre un perfil posible de maestros y profesores.

En este punto además introduce un tema crítico: la relación docente-alumno (o viceversa). ¿Una relación de inexorable rivalidad, asimetrías y conflictos o una relación que admite también la cooperación y respeto mutuo? La o las respuestas a este interrogante determinan una serie de variantes metodológico-didácticas de máxima importancia. Nuestro escriba apunta severamente al tipo de docente que se identifica con la primera parte del interrogante: *“se trata el profesor que ve en el alumno a un enemigo potencial, no a un hijo que debe amar; el que practica una disciplina siniestramente coercitiva, muchas veces para ocultar su ignorancia y sus debilidades; el que únicamente sirve para fabricar repetidores y memoristas, que castiga en lugar de formar y liberar; el que califica de “buen alumno” al mediocre que acata sus recetas y se porta bien. Tipo de profesor que al fin ha encontrado su tierra de promisión en los países totalitarios, en los que el saber y la cultura son reemplazados por una ideología”*. En este apartado se condensan varias problemáticas dignas de debatir y desentrañar si la intención es diseñar otros roles posibles para la función de profesor.

Para comenzar, vale preguntarse, en una primera aproximación, qué clase de afectos tendrían que matizar la relación entre el alumno y el profesor. Cuando este es percibido como un potencial enemigo para el alumno o viceversa, estamos en problemas. Un problema de difícil resolución y de innumerables y perturbadoras consecuencias, más allá de que estas resulten o no tangibles a simple vista. Tampoco parece prometedor colocar al

alumno en posición de hijo y tratarlo con esa clase de afecto. En el inefable mundo del amor hay que hacer disquisiciones indispensables, más allá de que resulte imposible catalogar sus infinitas variedades.

El profesor que imaginamos tiene como objetivo primordial trabajar para que los estudiantes a su cargo, **inexorablemente lo superen**, aunque ello sea dable de constatar muchos años después de que el vínculo pedagógico se halla extinguido. Si ello finalmente ocurre, la tarea efectivamente habrá resultado fructífera y entonces existen motivos para celebrar. Celebra el alumno, celebra el docente y festeja la comunidad que los alberga. Los fracasos ocurren cuando el alumno no logra superar al maestro, cuando este impone sus criterios a como de lugar, cuando lo somete a humillaciones, al temor o a la pasividad. Cuando estimula la repetición en tanto en este territorio se siente tranquilo y seguro. Cuando consiga que lo instituido prime sobre lo instituyente.

Jean Jaques Rousseau (1712-1778) fue quizá un filósofo político antes que un pedagogo. Sin embargo, a través de su formidable creación literaria, postula toda una filosofía en relación a la educación. A propósito del tema que venimos desarrollando, en el estudio preliminar de *Emilio*, hace una afirmación reveladora: «*asignad a los niños más libertad y menos imperio, dejadles hacer más por sí mismos y exigir menos de los demás*». He aquí una sinóptica frase que constituye todo un alegato a favor de la autonomía del aprendiente.

En esa singular novela filosófica educativa, escrita en 1762, fundamentalmente describe y propone una perspectiva original de la educación, que es aplicada en *Emilio*. Rousseau, partiendo de su idea de que la naturaleza es buena y que el niño también, y contrariando las ideas dominantes en ese tiempo, entiende que debe aprender autónomamente, debe aprender por sí mismo en ese marco; al igual que Comenius, tiene fe en las reglas naturales. También propone que aprenda a hacer las cosas en la realidad y que encuentre motivos para hacerlas por sí mismo.

Rousseau objeta el sistema educativo mediante esta novela, principalmente por la corrupción social existente y la desconfianza concomitante que le provocan los enseñantes de la época. Por ello sostiene que los niños deben educarse en virtud de sus intereses. En verdad sugiere que los pequeños se auto eduquen; que **afrenten experiencias** en contacto con la naturaleza y las cosas. Se trata de que el niño aprenda a través de sus vivencias y no solamente porque lo dicen los demás, que no aprenda ciencia sino que la invente. La semejanza con algunas ideas nodales de Piaget, resulta asombrosa.

Evidentemente Rousseau y su *Emilio* han inspirado algunas de las teorías pedagógicas más avanzadas que surgieron en occidente. Sus concepciones han sido precursoras de la corriente conocida como escuela activa, más allá de que la comprensión o aceptación de sus aportes fue por demás tardía o precaria. Podríamos aventurar que corrió con la misma suerte que Comenius; al igual que éste, sus obras fueron objetadas y censuradas por la sociedad de su tiempo y tampoco pudo evitar por ellas la persecución política.

Paulo FREIRE (1921-1997), extraordinario educador y hostigado por su ideología, forjará, en el marco de una pedagogía que podemos llamar crítica, contribuciones sustanciales y aptas para revolucionar las prácticas educativas.

La pedagogía crítica consiste en una propuesta de enseñanza que estimula a los estudiantes a **cuestionar y desafiar las creencias y prácticas** que se les imparten en sus itinerarios educacionales. Este gran maestro brasileño reconoce y defiende la capacidad que tienen los estudiantes para pensar críticamente sobre sus circunstancias educativas, sus problemas individuales y colectivos y los contextos sociales en los que les toca desenvolverse.

Asimismo plantea que la educación tiene que convertirse en un proceso político y lo que ocurre en el aula no puede ser indiferente a dicho proceso. Para este riguroso crítico de la educación tradicional, el conocimiento se debe construir en función de los saberes previos que los estudiantes llevan al aula y en función de las distintas realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción: el aprendiente y el enseñante.

Considera la relación entre ambos como dialéctica y dinámica. Impugnará la educación que llamará bancaria, esa que consiste en depositar en el alumno, sin mayores miramientos, los conocimientos estipulados en la curricula, independientemente de si tienen alguna significación para él o para su entorno. Es ese tipo de educación piramidal que ya consignamos, en la cual el profesor se coloca en el lugar del saber absoluto y el alumno es ubicado en el lugar de la ignorancia. Esta modalidad educativa que critica Freire es la que se corresponde con un modelo de actividad-pasividad, de educador-educado, de sujeto y predicado, de alguien que habla y de alguien que escucha, de alguien que muestra y alguien que mira, de alguien que disciplina y de alguien que es disciplinado. En fin, un modelo educativo que a principios del siglo XXI encuentra cada vez más obstáculos para mantenerse vigente con alguna eficacia y que resulta interpelado por alumnos y profesores por igual aunque con distintos argumentos.

Freire objeta pero nunca deja de proponer. Su visión lo lleva a reivindicar una educación que problematice las realidades, las cuales para él son siempre cambiantes; también propugna una educación que apoye a los estudiantes en la construcción de conceptos y herramientas para su transformación. Postula una educación afín a la creatividad y a la reflexión; una educación liberadora antes que enajenante. Que propicie múltiples aprendizajes a través del **diálogo**, entendido este como un acto de comunicación, como una conversación entre dos o más interlocutores quienes manifiestan sus ideas, emociones,

experiencias o historias. Parece este un buen momento para subrayar el hecho de que, autores originarios de diferentes coordenadas espacio-temporales, conciben el diálogo con una metodología óptima para viabilizar **otra educación**.

Muchas veces los enseñantes no nos sentimos proclives a intercambiar ideas o puntos de vista, a escuchar y dialogar. Por estructura psíquica o por deformación profesional, preferimos presentarlas, dictarlas, impartirlas o desarrollarlas sin interferencias. Así constatamos que una pregunta suele considerarse una interrupción inadmisibles, un hecho que connota escasa educación en quien la formula, una clara impertinencia.

Desde nuestra perspectiva **las interrupciones** no son otra cosa que sinónimos de un proceso fecundo donde el diálogo resulta una instancia de máxima educación, que estimula la escucha y la palabra de cada uno de los partícipes. El diálogo conforma, además, un poderoso antídoto contra el monólogo, contra ese infausto tipo de pensamiento que es el pensamiento exclusivo.

Freire, como otros pensadores convocados a echar luz sobre el protagonismo epistémico de los estudiantes y como nosotros mismos, insiste en que conocer implica una posición curiosa y activa del sujeto frente al mundo físico o el mundo social. Implica una acción transformadora sobre la realidad; una búsqueda constante, una invención y reinención permanente; una reflexión sobre el acto mismo del conocer y de las modalidades para lograrlo.

Igualmente enseña que **la palabra** no tiene que ser privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos: por ejemplo, del alumno y del maestro; ni uno ni otro tiene derecho de arrebatarse o inhibir la palabra de quien la ejerce. La palabra, dirá y la acción, están íntimamente enlazadas; la palabra sin acción es verbalismo, y la acción sin la palabra (sin reflexión) es mero activismo.

El nombre de Jean Piaget (1896-1980) está asociado, por los menos entendidos, a árida teoría de los estadios por los que atraviesa el desarrollo de la inteligencia. Para quienes entienden un poco mejor a Piaget, su obra tiene múltiples virtudes y consecuencias para la epistemología, para la psicología y para la educación. Desde nuestra perspectiva su nombre está indisolublemente asociado al de un pensador que entrevió como pocos la necesidad de superar los reduccionismos y concebir lo real desde una perspectiva compleja. La energía que desplegó para alentar el trabajo interdisciplinario, es quizás una de las pruebas más contundentes de tal aseveración.

Si nos viésemos obligados a resaltar una de dichas virtudes, ella no sería otra que la de pensar en un **sujeto epistémico activo**; sostener y probar que el aprendiente, desde su más temprana edad, puede funcionar como alguien intelectualmente creativo y con capacidad para producir conocimientos. De allí que sostiene que *“entender es inventar”* y estipula que el rol docente es el de *“crear las condiciones para que el sujeto pueda pensar”*. Papert, hablará de *“entorno de aprendizaje”* para referirse a estas condiciones de las que habla Piaget.

Curiosamente por mucho tiempo este psicólogo y epistemólogo suizo fue ignorado en los espacios educativos tradicionales. Ya bien avanzado el siglo XX alcanza una relativa consideración en ciertas experiencias escolares, específicamente orientando acciones innovadoras, aunque siempre muy acotadas. En algún sentido, este investigador corre la misma suerte que otros grandes contribuyentes a la comprensión de la educación más evolucionada.

Claro que, no tanto como Iván Illich (1926-2002). Este intelectual austriaco resulta insoportable para el establishment educativo y no es para menos si recordamos algunas de sus manifestaciones abogando por una sociedad desescolarizada: *“la principal lección que alguien recibe en la escuela es que necesita que le enseñen”*. O cuando se refería a la ense-

ñanza escolar: *“la enseñanza de la escuela crea dependencia a los modos (rutinas) institucionales y una adicción supersticiosa a creer en sus métodos”* (que no son los métodos de los estudiantes).

Otra de sus afirmaciones, igualmente urticante es la que sigue: *“todo poder sobre la tierra es ejercido por intermedio de personas instruidas. La enseñanza sirve a la minoría que tiene el poder de justificación por los privilegios de que goza y de aquellos que reivindica”*. Sus escrúpulos respecto a la enseñanza son aún más lapidarios cuando afirma: *“hoy, la fe en la enseñanza ha venido a construir una nueva religión en el mundo. La naturaleza religiosa de la enseñanza no es perceptible porque la fe en la enseñanza es, con toda seguridad, ecuménica”*. Así se expresaba el 18 de julio de 1971 en Lima, Perú, en oportunidad de una reunión del Consejo Mundial de Iglesias. Llamativamente, su visión fuertemente hipercrítica acerca de la educación tradicional no difería demasiado de la formulada por A. Einstein cuando el físico jocosamente sostenía: *“lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación”*.

Edgar Morin es uno de nuestros referentes fundamentales. Su contribución al desarrollo del pensamiento complejo es inestimable al igual que sus ideas respecto a la transformación educativa. Su aguda crítica al estado actual del conocimiento: *“existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, que inhibe visibilizar la complejidad de los real”*. En tal sentido despeja un gran desafío para el presente siglo, proponiendo **otra enseñanza**. Al respecto consigna: *“la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”*

En la misma dirección agrega: *“una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable”*. Y abunda con algunas precisiones: *“los desarrollos disciplinarios de las ciencias, no sólo aportaron las ventajas de la división del trabajo,*

también aportaron los inconvenientes de la superespecialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera”.

Este autor nos brinda múltiples ideas para repensar la educación y ensayar nuevas maneras de enseñar. Asevera, siguiendo a Montaigne, que vale más una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Una cabeza bien puesta significa una cabeza apta para pensar, dispuesta a entender, a plantear y resolver problemas; a vincular saberes y darles sentido. Enfatiza el desarrollo de una inteligencia general: **“cuanto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales”** La cabeza bien puesta es aquella idónea para organizar los conocimientos y evitar una acumulación estéril y bancaria.

Cuando imagina una educación superadora no duda en pronunciarse: *“el desarrollo para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”*. También respecto a esta, añade: *“la educación debe contribuir a la **autoformación** de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en ciudadano”*. No deseamos continuar sin puntualizar un indicio, tomado de M. Heidegger, que Morin nos deja para concretar un rol docente compatible con la maximización de la autonomía estudiantil que postulamos: **“es necesario que el cuerpo docente se dirija hacia los puestos más avanzados del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo”**.

Los aportes para sustentar nuestra idea provienen desde diferentes disciplinas. Zygmunt Bauman, desde la sociología, no duda en afirmar en que el aprendizaje más valioso es aquel que está en permanente transformación.

Su persuasión en lo que hace a la vitalidad del cambio es contundente: *“elegí llamar ‘modernidad líquida’ a la creciente convicción de que el cambio es lo único permanente y la incerteza la única certeza. La vida moderna puede adquirir diversas formas, pero lo que las une a todas es precisamente esa fragilidad, esa temporalidad, la vulnerabilidad y la inclinación al cambio cons-*

tante". En incontables ocasiones nos preguntamos acerca de la pertinaz adhesión que los sistemas educativos muestran hacia la estaticidad, la inmovilidad y lo instituido. Y como consecuencia de ello, las alternativas y propuestas innovadoras sufren desde siempre interminables desdenes y son neutralizadas con los argumentos más inverosímiles.

Este autor nos proporciona mucho más que un corpus conceptual válido por interpretar la realidad de nuestro tiempo; también nos brinda herramientas cruciales para fecundar nuestra idea de maximizar la autonomía del estudiante en sus procesos de aprendizaje.

En la siguiente aseveración detectamos una plataforma óptima para desarrollar **otra cultura de aprendizaje y enseñanza**: *"el futuro de nuestra cohabitación en la vida moderna se basa en el desarrollo del **arte del diálogo**. El diálogo implica una intención real de comprendernos mutuamente para vivir juntos en paz, aun gracias a nuestras diferencias y no a pesar de ellas. Hay que transformar esa coexistencia llena de problemas en **cooperación**, lo que se revelará en un enriquecimiento mutuo. Yo puedo aprovechar su experiencia inaccesible para mí y usted puede tomar algún aspecto de mi conocimiento que le sea útil. En un mundo de diáspora, globalizado, el arte del diálogo es crucial"*. En esta propuesta Bauman no está solo; numerosos pensadores han insistido, a lo largo de los siglos, en las bondades de este recurso; tanto para la vida en general como para las praxis educativas en particular.

Avanzamos en nuestras reflexiones acerca del protagonismo epistémico de los estudiantes, con alguien que le otorga un valor superlativo, quizás asumiendo una posición muy radical. Al punto de erigirse en uno de los máximos detractores de la enseñanza de su tiempo. A ese singular pensador hay que ir a buscarlo al siglo XIX. No se trata claro de un psicólogo sino de un irreverente pedagogo francés llamado Joseph Jacotot (1770-1840).

En el año 1820 publicó: *Enseñanza Universal. Lengua Materna* (libro que en la edición de Cactus 2008 fue prologado en forma excelsa por Jacques Ranciere); allí se explayaba de manera categórica acerca de la indispensable **emancipación intelectual de los estudiantes**.

Emanciparse de qué, se preguntaba y respondía: ***“de la más radical tiranía que se ejerce sobre los seres humanos: la de declararlos incapaces de servirse de su propia capacidad de pensar y conocer”***. Explícita en ese texto una condena virulenta a la función de la explicación, sobre la cual indica, se construye todo el sistema de enseñanza. La revelación que captó Jacotot, dice Ranciere (2007) *“conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador el que necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal”*.

Jacotot desarrolló, durante su exilio político en Lovaina, una experiencia extraordinaria. Le tocó trabajar con estudiantes que no sabían francés y que no obstante deseaban aprender; él por su parte, ignoraba totalmente el holandés (idioma oficial en ese tiempo en Bruselas). Hizo llegar por medio de un intérprete una edición bilingüe de *Telémaco* y les requirió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción. Un tiempo después pudo constatar, con enorme sorpresa, que los alumnos, librados a sí mismos, habían aprendido el idioma. Habían aprendido sin un maestro explicador, pero de ninguna manera sin un maestro. Jacotot les había enseñado algo, aunque no les había transmitido nada de su disciplina. Había prescindido de las explicaciones permitiendo que la inteligencia de sus estudiantes se enfrentara con el libro proporcionado. No había utilizado ningún método, el método lo generaron los estudiantes y por eso expresaba: *“es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles”*. Esa manera de aprender recibirá el nombre de “enseñanza universal”; un real hito en la historia del proceso de aprendizaje-enseñanza o viceversa.

Jacques Ranciere, profesor emérito en la Universidad de París VIII, publica en 1987 una provocativa obra titulada *“El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”*. Esta producción genera una fuerte conmoción en los circuitos pedagógicos franceses más conservadores. Su principal objetivo fue poner en escena esa voz única pronunciada

por J. Jacotot más de un siglo y medio antes. Voz que interpeló el orden explicador. Como señala Ranciere: *“las palabras que el niño aprende mejor, capta mejor, aquellas de la que mejor se apropia para su uso personal, son las que aprende sin un maestro explicador, antes de cualquier maestro explicador.....lo mejor que aprenden todos los niños es aquello que ningún maestro explicador puede explicarle: la lengua materna”*.

Ahora bien, ese niño que aprendió haciendo uso de su inteligencia y sin maestros que le explicaran la lengua, cuando ingresa a los circuitos formales de enseñanza, es recibido por maestros explicadores que desconfían del aprendizaje autónomo y comienzan el proceso de embrutecimiento (sic), es decir, el proceso de explicación sistemática que persistirá hasta la educación superior.

El embrutecedor, dice Ranciere no es el viejo maestro que acosa a los alumnos con contenidos insípidos u obsoletos, ni el ser maléfico y cruel que aplica una doble moral para asegurar su poder y mantener cierto orden social. Contrariamente, es mucho más eficaz en la medida que está bien formado, que es lúcido y que actúa de buena fe. Mientras más brillante es, mientras más sabe, más evidente resulta distancia con la ignorancia de los aprendientes. El embrutecimiento se manifiesta cuando una inteligencia funciona subordinada a otra inteligencia. Recordemos que Jacotot pregonaba que todas las inteligencias son iguales en su potencialidad. En el acto de aprender se despliegan dos voluntades y dos inteligencias. Sin dudas, se trata este de un planteamiento polémico pero colmado de aspectos ricos para el análisis.

En este itinerario destinado a consultar voces trascendentes que se expidieron acerca del aprendizaje autónomo, cabe trasladarse hasta la antigua Grecia y revisar lo que expresaba uno de sus filósofos indispensables. Ese no era otro que Sócrates (470 a.C.-399 a.C.). Según Plutarco, cuando este nació, su padre recibió del [oráculo](#) el consejo de dejar crecer a su hijo libremente, sin oponerse a su voluntad ni reprimirle sus impulsos. Este dato, de ser fehaciente, quizá resulte significativo.

En tanto creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura, pasó la mayor parte de su vida en espacios públicos de Atenas, provocando largos **diálogos** y debates sobre diferentes tópicos, especialmente sobre aquellos de carácter ético y moral.

La **ironía** fue la primera de las fórmulas utilizadas por Sócrates en su método dialéctico. Partiendo de una declaración de ignorancia: *“solo sé que no sé nada”* que ya referimos, insistía en que podía aspirarse a alcanzar alguna verdad. Desarrolló concomitantemente un método inductivo al que denominó **mayéutica**. Mediante el cual procuraba que sus interlocutores, alumnos o no, pudiesen, en función de sucesivos interrogantes, aproximarse a las verdades que en ellos habitaban, aunque creían desconocer.

Asombrosamente, en estas propuestas metodológicas milenarias existen sustentos que, en pleno siglo XXI, decididamente resultan pertinentes a fin de pensar en otros roles o funciones docentes en cualquiera de los niveles o modalidades del sistema educativo.

De occidente marchamos a oriente. China tiene sus maestros y tal vez uno de sus más notables, junto a Confucio, fue Lao Tse (¿?-531 a.C.) El viejo maestro, como le llamaban, prestigioso participante de la edad de oro de la filosofía china, aportante a las 100 escuelas de pensamiento (770 a.C-221 a.C.), erudito itinerante, quizás autor del texto: *“Tao (Camino) Te Ching”*. Sostiene, en esta obra inmensa, que la única verdad universal es el **cambio permanente**. Tal vez radica aquí la causa principal por la cual este autor nos es muy popular en el mundo educativo. O, tal vez, por lo que subyace en una frase magistral que condensa su visión acerca del aprendizaje: *“Si me muestras miraré, si me hablas escucharé, si me dejas experimentar, aprenderé”*. He aquí un fuerte respaldo a la experimentación como travesía segura para el mejor aprendizaje.

Luego de un raudo periplo por oriente y occidente a fin de escuchar a dos maestros y filósofos de la antigüedad, cabe regresar al presente y revisar los posibles aportes del psicoanálisis a la temática que nos ocupa. Desde hace más de dos décadas venimos debatiendo en distintos foros acerca de las relaciones posibles entre educación y psicoanálisis.

Como consecuencia de ello, y sin amilanarnos por los disgustos que verificamos en ambos sectores, solemos apuntar sin vacilar que los desarrollos psicoanalíticos resultan ineludibles a la hora de acceder a las vicisitudes inherentes al acto de aprender y, también, al de no aprender.

Por demasiado tiempo los psicoanalistas se desinteresaron de los asuntos del conocimiento y los cognitivistas hicieron otro tanto con las cuestiones afectivas y emocionales inherentes al aprendizaje. Estos hechos reflejan claramente las ideas de E. Morin cuando enfatiza que la ciencia ha avanzado unidimensionalmente sin las debidas interacciones, excluyendo todo aquello que no configuraba su área, tema u objeto particular o coyuntural de indagación.

Los descubrimientos psicoanalíticos han conseguido, en los ámbitos educativos, un paupérrimo impacto hasta avanzado el siglo XX. Los asuntos académicos fueron/son interpretados allí a luz de las teorías del aprendizaje fuertemente vinculadas al ideario positivista. Quienes estudian los procesos de aprender y enseñar han utilizado por largos períodos esquemas simplificantes para dar cuenta de dichos procesos y, en consecuencia, sindicaron a los recursos intelectuales de los estudiantes como decisivos y excluyentes para explicar el aprender y el no aprender.

La significación que en el sistema se otorgaba/otorga al enseñante en el proceso de enseñanza/aprendizaje fue, por ejemplo, reducida a dos componentes principales: el saber disciplinario y sus habilidades didácticas. Se minimizó, casi sin intermitencias, el valor de la persona del maestro en aquél proceso, excepto cuando fue/es presentado como modelo identificadorio para el alumno.

En lo que hace al sujeto que aprende, la psicología recibió prioritariamente demandas en torno a los algoritmos cognitivos (priorizando etapas antes que procesos o vínculos) que el sujeto despliega en la apropiación del conocimiento; lo relativo a su sentir fue prácticamente descartado en cuanto a la necesidad de una explicación científica.

Cuando emergen problemas para aprender los afectos del alumno no son habitualmente considerados en su real dimensión, a lo sumo, son mentados como causas exógenas u obstaculizadoras al aprender (casi nunca como causas facilitadoras). A su vez, las dificultades para aprender rara vez son atribuidas u asociadas a los trastornos afectivos que afrontan los docentes en la tarea de enseñar.

Pocas veces la relación docente/alumno es concebida como determinante en un procedimiento académico exitoso. Sin embargo, el psicoanálisis nos aportará ideas cruciales a fin de entender las vicisitudes de tal vínculo; una de ellas tiene que ver con dos deseos que inexorablemente se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Estos deseos, muchas veces encontrados, propician dos tipos de problemas: problemas para aprender y problemas para enseñar.

Resulta casi inverosímil que investigaciones arduas y profundas como las producidas por el psicoanálisis apenas interesen a los estudiosos del aprendizaje. Indagaciones que evidencian cómo los vínculos humanos que están decisivamente matizados por factores

inconscientes mediatizados por la transferencia, son a menudo desconocidos, o en el peor de los casos, descartados por quienes se dedican profesionalmente a enseñar. La pertinaz influencia de la caja negra fue/es mutilante en extremo.

Escuchamos con frecuencia que el deseo de aprender es inherente a la naturaleza humana, pero casi nunca que el deseo de no aprender también lo es. Es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza. Aprendiente y enseñante son copartícipes de una sucesión de actos más o menos sistemáticos a través de los cuales la cultura se transmite y se recrea incesantemente.

Si el paradigma positivista dominante no fuese tan hermético y los docentes tuvieran mejor conciencia de aquel estado de cosas, muchas cuestiones no serían igual en las instituciones educativas. Si el enseñante tuviese claro que sus deseos no necesariamente son compatibles con los del aprendiente y que ambos deseos (el del aprendiente y el del enseñante) son a veces incompatibles con las exigencias de la cultura, se despejarían alternativas diversas para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Todas estas circunstancias y otras que son relativas a las relaciones humanas establecidas con el propósito de aprender y enseñar, no son factibles de ser explicadas exhaustivamente desde ninguna teoría de la inteligencia. Hacerlo es maltratar o reducir estrepitosamente un proceso inexorablemente complejo como es el aprendizaje.

Sabemos que la singularidad tiene escaso predicamento en los ámbitos escolares. Tal vez ello explique la poca consideración que la teoría psicoanalítica ha conquistado allí donde la supremacía del pensamiento único suele ser indisimulable. La ignorancia de la singularidad y la omisión del aporte psicoanalítico en la comprensión del aprendizaje, resultan argumentos válidos para dar crédito a la necesidad de avanzar en pos de un pensamiento complejo que inexorablemente lo incluya.

Aun nos queda una consideración más respecto a este asunto. Octave Mannoni, en un artículo titulado: “*Psicoanálisis y enseñanza*” (1982), realiza, a nuestro entender, contribuciones sustanciales para comprender la posición del docente. Se pregunta si es factible aprender psicoanálisis en la universidad y al respecto indica que sí, que es factible obtener información teórica y técnica sobre psicoanálisis en un curso más o menos de tinte académico. Sin embargo, inmediatamente aclara que es en la situación analítica donde efectivamente el analizante descubre “cosas” de las cuales no sabía nada. Cosas que no se pueden aprender en un seminario universitario en base a metodologías más o menos ordinarias y cosas que el analista ha tenido la precaución de no enseñarle. El instrumento utilizado para descubrir cosas es la transferencia, vía regia de acceso al saber, lo cual vale aclarar, no es equivalente a conocer, más allá de que ordinario se consignan como sinónimos.

Mannoni no se preguntará entonces como enseñar psicoanálisis, sino que desliza una pregunta esencial: **qué es enseñar**. Dirá que esta actividad debe ser reconsiderada a partir de los descubrimientos psicoanalíticos. Insiste en que esta disciplina puede aportar preguntas antes que respuestas, lo cual provoca cierta desolación en las mentes más pragmáticas. Verificamos en las observaciones de Octave Mannoni, un aspecto muy interesante para quienes investigan la relación entre enseñantes y aprendientes.

A los efectos de ilustrar, recuerda que en el *Menón* Sócrates conduce a un esclavo iletrado a encontrar “solo” la solución a un problema geométrico. Indica que Sócrates únicamente le proporciona cierta ayuda técnica (sic), pero no ejerce ninguna autoridad como enseñante, no enseña nada, ayuda a parir/descubrir algo que aquél ya conoce aunque ignora. Desarrolla para ello, como ya reseñamos, dos métodos muy atractivos: la mayéutica y la ironía. En este contexto formula la conocida y ya mencionada declaración: “*solo sé que no sé nada*”, la

cual será transformada por muchos psicoanalistas en: *“solo se que no se nada”*; los tildes han desaparecido, lo cual no es poco en tanto permite identificar otras dimensiones en la relación alumno y docente.

En el itinerario que estamos transitando, en esta selección de fragmentos diversos con valor heurístico como ya anunciamos, vale la pena rescatar algunas ideas de Francesco Tonucci. Varias de ellas guardan una total contundencia y nos invitan a las deliberaciones: *“la misión de la escuela ya no es enseñar cosas. Eso lo hace mejor la TV o Internet.”* La polémica definición de este reconocido pedagogo italiano, no es muy distante de las de otros pensadores que hemos traído a colación en páginas anteriores, o incluso de la que formula el psicoanalista Jacques-Alain Miller. Este indica que por mucho tiempo los adultos eran portadores de conocimientos y éstos estaban mediados por los educadores y los padres, pero en la actualidad están disponibles a una simple demanda de Google, Wikipedia o equivalentes, sin ninguna mediación. Los conocimientos eran objetos que había que ir a buscar al campo del Otro, había que extraerlo del otro por vía de la seducción, la obediencia o la exigencia, lo que implicaba pasar por una estrategia con el deseo del Otro. Hoy los conocimientos están en un pequeño y potente adminículo llamado celular, no son más objetos del Otro. Quizá resulta extrema en demasía esta posición, pero no deja de insitar a debates imprescindibles.

Pero si la escuela ya no tiene que enseñar, ¿cuál es su misión? Tonucci no duda en afirmar: *“debe ser el lugar donde los chicos aprendan a manejar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmitan métodos de trabajo e investigación científica, donde se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo”*. En diversas oportunidades nos ganamos alguna antipatía de auditorios de docentes cuando sostenemos que en el presente siglo, estos, son cada vez menos portadores/proveedores de conocimientos/información significativa. Los contenidos más avanzados no circulan en este tramo histórico por las instituciones educativas, de aquí que las funciones docentes deben reciclarse definitivamente.

Su profunda crítica a la escuela como institución “transmisiva”, según la nomina, se hace especialmente patente en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto indica: *“la enseñanza no produce o al menos no garantiza el aprendizaje; de hecho solo aprenden y obtienen buenos resultados, los inteligentes, los que tienen apoyo en casa, los que probablemente habrían aprendido aún sin una enseñanza escolar”*.

Ante la diyuntiva “enseñanza o aprendizaje”, la escuela transmisiva ha tomado parte por la enseñanza, en tanto suscribe el supuesto que los alumnos no saben nada y vienen a la escuela a aprender. Es el profesor quien sabe (sin duda casi siempre es así) y llega a la escuela a enseñar, enseña a todos del mismo modo; cuando algún alumno no aprende la responsabilidad suele ser enteramente suya.

Más allá de las crudas críticas a la escuela tradicional imagina otra escuela (nosotros preferimos hablar de otra educación). Una escuela alternativa que llega a llamar “constructiva” en tanto se preocupa, no solo por transmitir, sino por situar a los alumnos en condiciones de poder construir, desarrollar, profundizar en sus propios conocimientos, elegir acerca de las cuestiones que desea aprender. La experiencia escolar surgirá casi siempre, según su óptica, de una instancia de **escucha**.

Entonces dirá: *“los conocimientos explicitados a través de lo narrado, de lo escrito, de los dibujos, etc., se convertirán en objeto de debate. Comenzará así el trabajo de confrontación, de descubrimiento de contradicciones, de la necesidad de desenredarlo”*. Y seguidamente perfila un rol posible para el profesor. *“es él quien debe garantizar que los niños hablen, se expresen, sepan escuchar, no se cierren a la primera dificultad o a los primeros resultados”*. A nosotros nos gusta alegar que un profesor puede funcionar como administrador del conocimiento (para ser precisos, de una porción del mismo llamada asignatura), entendido este siempre como un bien público o social, nunca como propiedad privada del enseñante.

Seymour Papert, matemático y epistemólogo nacido en Sud África, quien trabajó cuatro años con Piaget en Suiza, fundamenta en *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores* (1995), que el siglo XXI, el siglo de la información, bien puede considerarse como **el siglo del aprendizaje**. Al respecto señala: “*la actitud más importante para determinar qué camino va a seguir una persona en su vida ha pasado a ser ya la de aprender nuevas destrezas, nuevos conceptos, enjuiciar situaciones, hacer frente a lo inesperado*”. Luego, como al pasar no deja de deslizarse: “*lo que es válido para los individuos también es válido para las naciones*”.

El optimismo de Papert procede del reconocer la posible acción combinada de dos grandes tendencias actuales: a) La tecnológica: “*la misma revolución tecnológica responsable de esa imperiosa necesidad de un aprendizaje nos ofrece los medios para actuar de forma efectiva*”

b) La epistemológica: “*mi principal tesis es que la mayor contribución de las nuevas tecnologías a la mejora de los aprendizajes se centra en la creación de medios personalizados capaces de dar cabida a una amplia gama de estilos intelectuales*”

“*Seymour Papert es un niño emancipado*” afirma Nicolás Negroponte, en el prólogo del libro *La familia conectada* (1997).

Y allí escribe; “*Nunca antes tuvimos tanto que aprender de los chicos. Ellos hoy introducen la nueva cultura, una cultura que en su esencia contiene los extremos de ser personal y global a la vez. Los chicos entienden las computadoras porque pueden controlarlas. Las adoran porque pueden crear sus propias ventanas de interés. ¿Se acuerdan cuando íbamos a la escuela? Si lo que la maestra decía era demasiado simple, perdíamos interés. Si era demasiado difícil, perdíamos interés. ¡que chiquita era esa ventana!*”

En un sentido próximo, Papert afirma: *“la mayor **libertad de elección** traerá aparejados **cambios extraordinarios en la forma de aprender** y desarrollarse de los niños”* y abunda: *“los chicos que buscan **independencia al actuar** y se sienten frustrados al depender de sus padres en el aprendizaje, se están aferrando apasionadamente a **la llave de la libertad para aprender**”*.

En el ámbito de la educación superior, algunas tendencias actuales hacen cada vez más hincapié en la idea de que los estudiantes tienen que jugar un papel activo en sus propios aprendizajes, ajustándolos de acuerdo a sus necesidades y objetivos personales y sociocomunitarios. En ese sentido, desde distintas vertientes se recomienda a los docentes que se interesen por la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje y al tiempo, estimulen a los jóvenes para que se familiaricen con ellas desde el inicio de su formación profesional. Una de esas estrategias, la cual cada día suma más adeptos por las posibilidades y beneficios que provoca a mediano plazo, es la de **aprender a aprender**.

Algunos desarrollos pedagógicos más o menos recientes hacen referencia a tres tipos de contenidos curriculares: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los sistemas tradicionales se le ha otorgado un predicamento casi excluyente a los contenidos conceptuales. Nosotros proponemos aquí una inversión de dicha secuencia; en tanto psicólogos, interpretamos que los actitudinales tienen que considerarse un “contenido” principal y seguidamente, le concedemos alta gravitación a los contenidos procedimentales. En esa dirección, el aprender a aprender configura, a inicios del presente siglo, una vía regia para los asuntos inherentes al **aprendizaje autónomo**.

Sin embargo, el progreso de esta alternativa promisoriosa conlleva inexorablemente a la gestación y desarrollo de otros roles o funciones para los profesores. No se trata meramente de que estos adquieran habilidades para implementar nuevas metodologías, se trata de

poder concebir o pensar la educación y la enseñanza de otra manera, situarse en otro paradigma. Desde nuestra visión, es justamente en este punto donde radica la mayor dificultad o resistencia para la expansión del aprender a aprender.

En las páginas previas hemos adelantado algunas recomendaciones bien específicas en cuanto a perfilar otros roles docentes, esto es, roles significativamente más compatibles con un mayor protagonismo epistémico de los estudiantes. Otras sugerencias se pueden inferir de las imprescindibles contribuciones realizadas por varias de las voces invitadas a expresarse en este trabajo. En lo que sigue, nos interesa referirnos a una manera de imaginar la posición del docente en un escenario como el que estamos postulando.

Tomando en consideración la propuesta de Bauman y la de otros lúcidos pensadores en eso de reivindicar el **diálogo** para consumir distintas praxis sociales superadoras, parece viable postularlo como alternativa para mejorar los aprendizajes en los primeros tramos del actual siglo.

De allí que proponemos que el docente funcione como un **interlocutor válido** en su relación con los estudiantes. ¿Qué significa considerarlo/se un interlocutor válido? La expresión sugiere que la función medular del maestro/profesor tendría que ser la de **promover el diálogo** como herramienta principal en eso de facilitar los aprendizajes de los alumnos a su 'cargo'.

¿En qué consistiría esa función de dialogar? Implicaría asumir el rol de alguien con quien es factible de hablar, coloquiar, conversar en los espacios educativos. Alguien que no es cualquiera, en tanto es un profesional de la enseñanza, alguien capacitado y entrenado para ejercer dicha acción, alguien que por supuesto dispone de una fuerte experticia sobre determinadas temáticas, materias o asignaturas. Alguien versado en determinadas problemáticas generales y o particulares de una disciplina o dimensiones de ella. Esto es

condición sine qua non. El saber disciplinario de ninguna manera se negocia, más allá de que quien decide elegir la profesión de enseñar debería acreditar otras alfabetizaciones indispensables, como, por ejemplo, la alfabetización política, social, psicológica, etc.

El interlocutor válido es alguien que se entrena para mejorar su **escucha** y poder así afrontar en mejores condiciones los diálogos que fomenta y mantiene con los alumnos. Está siempre allí y muy especialmente cuando el estudiante lo requiere, cuando lo necesite, cuando desee dialogar. Allí, bien cerca, donde pueda ser ventajoso para quienes lo soliciten. Insistimos, se trata de alguien que procura desarrollar al máximo la capacidad de **escuchar**, que sabe que **los procesos de aprendizaje requieren tiempos diversos en sujetos diversos** y que procura siempre desterrar afirmaciones patéticas al tipo de: *“yo soy el maestro aquí y por lo tanto merezco todas las consideraciones”...“ustedes deben saber que un maestro nunca se equivoca”* u otras equivalentes que pululan en los ámbitos escolares. Alguien que de ordinario declina colocarse en el lugar del (supuesto) saber, lugar anhelado por tantos en el ramo, pero nítidamente improductivo.

Los estudiantes y los interlocutores válidos se relacionan en función de tópicos convertidos de hecho en objetos de conocimiento más o menos estipulados o significativos (currícula flexible); vale puntualizar que dichas relaciones son tanto de carácter simétrico como asimétrico. Postular o asumir la pura y permanente asimetría es un claro indicador de autoritarismo pedagógico.

La designación/nominación de interlocutor válido indica también la decisión/posibilidad de validar/valorar al experto y esta es una atribución del estudiante. Es este quien valida al profesor (por mucho tiempo los profesores validaron/valoran a los estudiantes, así pulularon/pululan esas afirmaciones comunes: “es un buen alumno”.....“es un alumno pésimo”, etc. Un profesor puede ser validado por muchos estudiantes e incluso por muchas cohortes de estudiantes, no obstante, si llega a ser bien valorado, cada día que ingresa a los claustros le

toca validar sus pergaminos, no puede dormirse en sus laureles.. Esta validación es similar a la que tiene lugar en el proceso terapéutico. Alguien elige a un psicoterapeuta y luego, en el devenir del proceso, o una vez que ha finalizado, la valida convenientemente.

Este tipo de relación que estamos proponiendo tiene como finalidad **distribuir de otras maneras el poder** que genera el vínculo entre quien posee ciertos conocimientos y quien pretende una porción de ellos o mucho más. O entre quien valora o examina si los conocimientos estipulados han sido apropiados y quien debe demostrar que ello ha ocurrido. El profesor ocupa el lugar de una suerte de fiscalizador social, alguien que no solo enseña sino que es responsable de constatar la cantidad y calidad de los aprendizajes eventualmente obtenidos.

Como siempre sostenemos, en los espacios educativos los asuntos de **poder** están a la orden del día, por más que no se admita oficialmente su existencia. Sin ir más lejos, la diferencia de poder entre los dos principales protagonistas de un acto educativo determina con suma frecuencia la emergencia de múltiples abusos. El docente no solo evalúa (con los inevitables riesgos de la arbitrariedad) los conocimientos apropiados/construidos por los estudiantes, sino que tiene potestad, con frecuencia tacita, para apreciar y sancionar a éstos por múltiples razones ajenas a los aprendizajes específicos. Puede objetar y descalificar, a veces sin el menor cuidado o con escasa conciencia, comportamientos estéticos, éticos, lingüísticos, políticos, procedimentales, etc. etc. de los estudiantes con los que interactúa.

Luego de una prolongada incursión profesional en diferentes espacios educacionales, hemos construido la siguiente convicción. Más allá de reconocer la pertinencia de innumerables procesos educativos, de verificar la excelencia de sus propósitos, sus procesos y sus productos, también hemos advertido la existencia de un objetivo poco tangible en tales procesos. Ese objetivo omiso no es otro que el control social (hoy gestionado exitosamente con otras reglas por los medios informáticos y comunicacionales) y ello es, justamente, lo

que determina en buena medida esa promoción de la pasividad que constatamos en los procesos de enseñanza/aprendizaje, especialmente en aquellas modalidades académicas con ribetes más tradicionales. De allí que nos veamos impelidos a declarar que **nos parece un verdadero crimen dilapidar tanto potencial epistémico, desperdiciar tanto capital simbólico infanto-juvenil, tirar por la borda inmensos recursos intelectuales y creativos que los aprendientes aportarían si se los convocara a experimentar y maximizar su protagonismo cognoscente.**

Ojalá que nuestra propuesta tenga corolarios. Poseemos la certidumbre de que no se trata de una cuestión apta para impacientes o ansiosos; habrá que ir desarrollándolos colectiva y laboriosamente en los mismos espacios educativos tradicionales y también habrá que generar otros espacios, más allá de los claustros, para difundirlos y recrearlos.

En un par de años más, también en junio, estaremos cumpliendo 100 años de un acontecimiento que surgió en esta universidad e impactó en toda América Latina. La **reforma universitaria** de junio de **1918**, impulsada por la juventud universitaria de Córdoba, Argentina, desencadenó un movimiento destinado a promover la democratización de la enseñanza y transformar otros importantes aspectos de la educación superior. Afortunadamente este movimiento logró rápidas adhesiones en todo el continente y consecuentemente, muchas praxis comenzaron a variar.

Los principales reclamos reformistas exigían la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario.

La celebración de aquella gesta académica que se avecina, de ninguna manera tendría que ser momento para la nostalgia o la añoranza, sino que tiene que convertirse en una instancia óptima para impulsar la idea de que **otra educación es posible** en la universidad, que resulta indispensable conquistar nuevas reivindicaciones y en ellas, **el protagonismo de los aprendientes tiene que ser decisivo.**

Referencias

Barrero Cuellar, E. (Coordinador) (2015) *Formación en psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina*. Alfepsi Editorial. Bogotá. Colombia.

Bauman, Z. (2013) *La educación en la modernidad líquida*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Comenius, J.A. (1998) *Didáctica magna*. Editorial Porrúa, octava edición, México.

Einstein, A. *Frases de Albert Einstein*. Proverbia <https://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=327>

Follari, R. (1997) *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina

Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Jacotot, J. (2008) *Lengua materna. Enseñanza universal*. Ed. Cactus. Buenos Aires. Argentina.

Illich, I. (1978) *La sociedad descolarizada*. Ed. Paidós. Barcelona. España.

Illich, I. (1974) *El capitalismo del saber*, en: *Juicio a la escuela*. Ed. Hvmánitas, segunda edición. Buenos Aires. Argentina.

- Maldonado, H. (Comp.) (2013) *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Ed. UNC. Córdoba, Argentina.
- Mannoni, O. (1982) *Psicoanálisis y enseñanza*, en: *Un comienzo que no termina*. Transferencia, interpretación y teoría. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Ed. Grao. España.
- Miller, J-A. (2004) *El niño y el saber*. Revista Carretel N° 11, Bilbao, España.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París, Francia.
- Murueta, M. (2014) *Psicología. Teoría de la praxis*. Tomos I y II. Amapsi Editorial. México.
- Papert, S. (1997) *La familia conectada. Padres, hijos, computadoras*. Ed. Emecé, Buenos Aires. Argentina.
- Papert, S. (1995) *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Piaget, J. (1973) *¿A dónde va la educación?* Ed. Teide. Barcelona. España.
- Rabecq, M. M. (1957) *Jan Amós Comenius, apóstol de la educación*. Correo de la Unesco. No 11, Año 10. París, Francia.
- Ranciere, J. (1997) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ed. Leartes. Barcelona. España.
- Sábato, E. (1979) *Sobre algunos males de la educación*, en: *Apologías y Rechazos*. Ed. Seix Barral. España.

Tonucci, F. (1988) *Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar*, en: Temas actuales de psicopedagogía y didáctica. Ed. Narcea. España.

Trahtemberg, L. (2013) *Una nueva mirada al vínculo maestro-alumno*. <https://psicoeducando1.wordpress.com/2013/07/28>

Autoevaluación periódica, por cotejo recíproco docentes y estudiantes, en la Formación de los Psicólogos en América Latina

Carlos Lesino

Sociedad de Psicología del Uruguay Montevideo, Uruguay

Resumen

Quebrar con la trasmisión acrítica de los conocimientos nos parece esencial, tanto en los procesos de enseñanza, como en los de construcción de ciudadanía.

Las definiciones teóricas de Ronald D. Laing, Hebert Phillipson y Russell Lee con relación a las relaciones humanas y la *percepción interpersonal* y concretadas en el Método de Percepción Interpersonal nos permiten acercarnos a ese objetivo, al obtener una información real de la relación, *al tiempo que por ello*, el ejercicio y desarrollo del aprendizaje crítico y participativo.

Palabras clave: Meta Percepción; Cotejo recíproco; Evaluación; Relaciones Interpersonales

Objetivo

Relevar la calidad de la relación docente - alumnos. Confirmar por **cotejo recíproco**: a) la comprensión por parte de éstos de lo expuesto en clase, b) el grado objetivo de *captación* por parte del docente, de la percepción de los alumnos. Por ello queremos presentar la investigación (¿indagación?) que se viene realizando, entre otras, en el área de la Educación. Tanto por la Sociedad de Psicología del Uruguay como por, colegas y docentes junto a nosotros, en los tres niveles de enseñanza.

Metodología

Los integrantes de las díadas responden como mayormente Verdadero o Falso a un conjunto de enunciados elegidos, en la perspectiva directa, en la meta perspectiva y en la meta-meta perspectiva

Definiremos los conceptos: Sentidos, Percepción, Perspectiva Directa, Meta-perspectiva y Meta-meta-perspectiva, Diadas, según lo plantean los autores referidos en el “Método de Percepción Interpersonal”, (Ed. Amorrortu. 1973). En este marco, *hemos generado las modificaciones necesarias* para evaluar, ya no la relación entre díadas individuales, sino entre *Individuo y Grupo, y Grupo con Grupo.*

Es precisamente la posibilidad del *Cotejo Recíproco* entre Individuo-Grupo, y Grupo con Grupo, lo que permite realizar la evaluación objetiva de: Acuerdos, Entendimiento de los Acuerdos, Captación de los Entendimientos; Percepción y Acierto de Creerse Entendido o no.

Consideramos que establecer estos parámetros de las creencias en la relación educativa, y poder cuantificarlas, es un aporte *valioso y único* hasta ahora, para la evaluación de la relación enseñanza - aprendizaje específico.

La evaluación y la autoevaluación por cotejo recíproco de la relación educativa, facilita el desarrollo del pensamiento crítico, tanto de los integrantes de las díadas, como de lo recibido por ellos, y fundamentará la construcción de ciudadanos conscientes, con conocimiento de las relaciones de producción de pensamientos, para el desarrollo de acciones del buen vivir

¿Desde dónde hablo?

ROU, formado en colegio privado, católico, clase comerciante media, educación gratuita secundaria y terciaria, dos carreras universitarias, Titulado por Competencia Notoria y por cursar lo académico solicitado en Filosofía y Psicología. Simultáneamente a la militancia política, por la influencia de la Revolución Cubana, en épocas de ilusiones y dolores. Léase en un 90% privilegiado pequeño burgués.

¿Por qué el tema elegido?

Porque este mes hace 50 años que dicté mi primera clase, y en poco tiempo comprendí que lo que decía una colega era cierto: “Una vez que entras en la enseñanza, abandona toda esperanza de poder salirte”.

El haber tomado conocimiento de R. Laing y Cooper en su movimiento Antisiquiátrico, y de El Yo dividido, llamó la atención de mi carácter racional, escéptico y cuestionador. Viajaba por la vida con la frase “¿Y si el día del juicio final Dios se abstiene?” Lo absoluto puesto en duda, sin que ello impidiera el actuar.

No se puede cruzar la avenida de la vida dudando. Se lo hace antes y después, no durante. Seguramente el peor de los pecados sea el de omisión no el de comisión. (Si es que el pecado mortal no se cayó junto con el Este en 1989). Así en el grupo de reflexión sobre la enseñanza en el que periódicamente participo comparto su visión.

Se declara en su último informe:

“En nuestro primer documento (2011), expresábamos:

La educación constituye el proceso diversificado, conflictivo y dialógico de construcción del ser humano como persona. Dado que la educación se da inserta en un espacio simbólico, en una realidad empírica, histórica y cultural, tiene un innegable carácter social y político”

Es en forma contextualizada y crítica “pero con visión prospectiva y no cortoplacista, que la educación debe estimular lo mejor de la condición humana y hacer posible la circulación de acciones y discursos, así como su discusión crítica”

Partiendo de esa concepción, en nuestro documento No 7 (2014) planteábamos: “DECIMOS NO, por lo tanto a toda tentativa de fundamentar la educación en conceptos y prácticas propias del mercantilismo”

Grupo de reflexión sobre educación (GRE) Documento N°8 Junio 2016

Volviendo a porqué el tema elegido, les diré que desde 1966 en que comencé a dictar clases, mi objetivo era y sigue siendo, que por medio de la reflexión sobre los pensadores filosóficos y luego sobre los psicólogos, no nos vendieran verdades, que compráramos sin dudar, reflexionar ni decidir.

Ello no impidió que yo también me haya transformado en un mercader de “mis verdades”. Para que ello pueda, en lo posible disminuir en algo, es que hace unos años al recordar un texto de Laing, me di cuenta que su propuesta era realmente una herramienta “ferozmente poderosa” “sincericida”, primero con relación a las relaciones diádicas entre dos personas, distinto tipo de parejas, y fue en el proceso de desarrollo de la misma, que encontramos, con la educación siempre en la mira, la posibilidad de investigar/indagar las diadas uno a grupo y grupo a grupo.

Como el tema de “ser docente”, del “diálogo socrático”, siempre estuvo marcado y marcando en mí, la importancia de que los alumnos de todos los ámbitos “aprehendieran” lo que los docentes les ‘dábamos’, vi la real posibilidad de a partir de la Teoría de la Percepción, propuesta por L.C. y R. en Método Percepción Interpersonal, podía ser tenido en cuenta para el estudio de la relación Estudiante-Docente y seguramente todos los niveles.

Llevó tiempo el crear el sistema que evaluara de manera ágil, concreta, y clara (por lo menos para nosotros) la comparación por cotejo recíproco, de tres niveles de percepción, o aún de “creencias que se dan implícitas en la percepción” entre los integrantes de las díadas.

Vaya una anécdota de ejemplo: durante muchos fines de semana, en épocas de Dictadura en Uruguay, con una pareja amiga tomábamos te, los sábados de tarde. Ellos eran muy afectos al te, no al mate, (como se estila en mi país), y se prestaba para largas conversaciones. Una tarde yo les dije que no los iba a acompañar, pues había conseguido un café turco, que me gustaba y quería ver cómo era este que me habían regalado. Elena, quien hacía 5 años era la pareja de Enrique, dijo: *“yo también quiero probar si tienes, a mí también me gusta mucho el café”*. Su esposo respondió rápidamente, *“no al que siempre le gustó el café fue a mí. Si tienes yo tomo”*.

En ese momento se plantea un diálogo de recuerdos sobre la primera cita de ellos en un bar de la zona, él le preguntó *“¿Quieres Café o Te?”* Ella viendo una mueca, que interpretó como de disgusto, cuando dijo café, por acompañarlo, opto por te.

Y así durante años “comieron perdices”, digo tomaron te. De la misma manera se instalan en nosotros las “creencias” que hacen a la percepción.

Esto que se da en las díadas 1 a 1, también y con más razón en las 1 a n.

Este “yo creo que mis alumnos creen que yo creo que ellos creen.....” es la base de nuestras comunicaciones con nuestros alumnos una enorme cantidad de veces.

Si soy un buen profesor, amable y claro, y los alumnos no piden aclaraciones, es porque soy claro. O porque son burros, ¡¿cómo no van a entender algo tan elemental?;

“Si no lo hacen es porque no deberían estar cursando este nivel” El espiral de la descalificación del que no sabe, es infinita, y en infinitos ámbitos. Ud. calle y atiende, Yo sé lo que le digo, sólo siga mis instrucciones dice el médico a sus paciente, en fin, son tantos y tantos los “discriminados” por los que “sabemos”, sin tener la menor intención de hacerlo, por supuesto. Es en este punto donde la enseñanza de información transmitida y admitida acríticamente, establece las bases para luego aceptar “sin pensar” lo que nos dicen. Y lo importante no es que se acepte sin pensar, sino que se piense que no hay que pensar, que se acepte.

Esto me parece realmente tremendo, en la formación de docentes, de docentes de docentes, y de docentes de psicólogos, pues todos trabajamos sobre “supuestos de verdad” que nos instalan los modelos teóricos que formaron nuestras estructuras ideológicas sobre el “conocimiento” la “Ciencia”

Es en la ausencia de la construcción de ciudadanía en donde se moldean aceptaciones, que el capitalismo con su ideología neoliberal, propone, como la ilusoria igualación de “avance tecnológico con avance humano”, cuando lo que se está produciendo muchas veces es lo contrario. Por fortuna, sus propias contradicciones nos deja grietas, donde introducir cuñas de resistencia a la deshumanización.

Analícemos el título propuesto

Evaluación: que alguien hace DEL VALOR de sí mismo o de algún aspecto o actividad propios.

Recíproca

- a) adj. Igual en la correspondencia de uno a otro.

- b) adj. Gram. Dicho de un pronombre o una expresión pronominal con referente plural: Que tiene como antecedente otros argumentos del mismo predicado en una situación en la que se expresan relaciones mutua

Periódico, ca

Del lat. *periodĭcus*, y este del gr. *περιοδικός* *periodikós*.

1. adj. Que guarda período determinado.
2. adj. Que se repite con frecuencia a intervalos determinados.

¿Qué evaluamos y por qué?

Evaluamos las *Relaciones Interpersonales* a través de los diferentes niveles de percepción. Nos parece oportuno recordar algunos conceptos que manejamos comúnmente, para establecer de qué hablo cuando menciono ciertos términos. El objetivo de ello está dado por la pretensión de, sin ser necesariamente estrictos, sí se acercan a la mejor definición que nos permita compartir lo que hablamos con ustedes.

¿Por qué investigar en Educación, y especialmente proceso de relación Enseñanza-aprendizaje en la formación de Psicólogos Latinoamericanos?

Una de las premisas bastantes difundidas es que no se puede hacer docencia sin investigar. Si bien puede ser discutida, para la Ciencias Sociales, pues en los hechos muchos docentes no investigan, sí es importante tenerlo en cuenta, sobre todo si queremos tener un modo de pensar que nos sea personal, independiente, crítico, aún en el acierto aún en el acuerdo con otros similares. Lo que facilita es el desarrollo del pensamiento crítico, que impide el pensamiento dogmático, el pensamiento único. Parfraseando a Martí podemos decir: *SER CRÍTICOS PARA SER LIBRES*

Marco Teórico-Ideológico-Político desde Latinoamérica

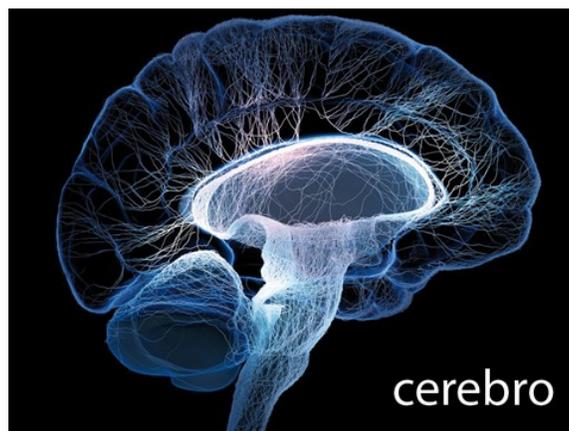
La función de la enseñanza como desarrolladora del espíritu crítico, democrático y ciudadano:

¿Cómo enseñar el pensar crítico, si no es ejerciéndolo con y en el aula? Los profesionales universitarios, sobre todo, desde que la ciencia se ha ido transformando en la “diosa racional” de la filosofía neoliberal, occidental y dominante, contra los irracionalismos de los pensamientos “fundamentalistas” del oriente, se han ido encerrando en los laboratorios, las facultades, las instituciones, muchas veces produciendo “Pappers”, similares a los ‘Papiros’, de los Templos. En las Catedrales, se “producen” fuera del mundo real, construcciones ideales, y “virtuales”, que nos alejan de las personas de carne y hueso. Por eso empecemos por ahí mismo, por la carne y el hueso.

Definición de sentidos: Conjunto de órganos biológicos que nos dan información sobre los estímulos exteriores e interiores. Es nuestra vía regia y primer modo de relacionando con y en el mundo en el que vivimos, interno y externo.

Definición de sensación: Reacción sensorial a la estimulación interna/externa a través de los sentidos, que es interpretada por el.

Cerebro



Definiremos ahora Perspectiva directa, Meta-perspectiva, y Metameta-perspectiva en el marco de la “Percepción interpersonal”.

Perspectiva directa: Creencia interpretativa de las reacciones de mis sentidos y mi organismo a que estoy siendo entendido por mis alumnos.

Definición de meta-percepción: Lo que yo creo que los alumnos entienden.

Mi interpretación mental-afectiva de los Alumnos, de la reacción sentida por la intervención de los estímulos externos, internos y las *sensaciones, representaciones intelectuales y “afectivas” concomitantes a ellos.*

Definición de Meta-Metapercepción: La interpretación mental hecha por mí de la posible interpretación - afectiva - mental, que *el otro hace de MI interpretación* a la intervención del estímulo, o sea qué creo yo que los otros creen que yo creo, de su intervención.

En todos los casos los términos percepción, como meta-percepción y Meta-Metapercepción es tomada como modo de creencia.

Percepción: Relación como variable fundamental para una buena comunicación de la información y la producción del conocimiento. El sistema de creencia con el que me relaciono con los otros y el mundo, determina las características de mi percepción y en consecuencia las acciones, metodologías de la producción de la enseñanza del conocimiento. Ello estará determinado desde el “donde”, temporal, cultural, político, socio-económico, pues son estas variables las que en su intervención determinan, insistimos, nuestra “creencia de lo real”, de nuestra realidad.

Conclusiones

La autocrítica en la evaluación democrática, en tanto autoevaluación cotejada, por las percepciones de los protagonistas de la relación, a través de una herramienta *full web*, de manera periódica, consensuada y no autoritaria, habilita el desarrollo de una relación horizontal de construcción del conocimiento.

El modelo propuesto, fundamenta a nuestro entender, el desarrollo de la conciencia crítica, del ciudadano participativo y del Sujeto como protagonista de su propia historia.

Referencias

- Acosta, Y. (2005) Sujeto y democratización en el contexto de la globalización : perspectivas críticas desde América latina. Montevideo, Nordan-comunidad.
- Acosta, Y. (2003) Las nuevas referencias del pensamiento crítico en América Latina : ética y ampliación de la sociedad civil Montevideo: FHCE. Departamento de
- Baremlitt, G. (1979) Psicanalise, Poder e Desejo. Rio de Janeiro
- Bauleo, A. (1973) Laing y la Antipsiquiatría. Madrid, Fundamentos
- Bauman, Z (2013) Sobre la educación en un mundo líquido. Buenos Aires, Paidós
- Bleger, J. (1963) Psicología de la Conducta. Buenos Aires, Eudeba.

GRE. Doc. 8 El Consultado 10/8/2016

<http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp-content/uploads/2016/07/GRE-Doc.-N%C2%B0-8-junio-2016-3-PDF-A4.pdf>

Fernández, A.M. (1989) Campo Grupal. Buenos Aires, Nueva Visión.

Laing, R.; Phillipson, H.; Russell L. A. (1973) Percepción Interpersonal. Buenos Aires, Amorrortu.

Lazzati, S.; Castronovo, M.; Tailhade, M. (2015) Competencias, cambio y coaching. Buenos Aires, Granica.

Lazzati, S. (2014) Las conversaciones de trabajo. Buenos Aires, Granica.

Morín, E. (2001) El pensamiento complejo., Buenos Aires, Nueva Visión.

Pampliega, A. ; Pichón Riviere, E. (1970) Psicología de la vida cotidiana. Buenos Aires, Galerna.

Pichón Riviere, E. (1971) Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires, Galerna.

Real Academia Española, (2001) Diccionario de la lengua española. Buenos Aires, Espasa Calpe S.A.

Scherzer, A. (1994) La Familia. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

Scherzer, A. (1997). ¿Quién "cura" a quién? Montevideo, Multiplicidades.

Evidencias que orientan decisiones en la formación del psicólogo mexicano

Sandra Castañeda F., Iván Pérez C. y Rodrigo Peña D.

*Laboratorio de Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Complejo.
Facultad de Psicología, Posgrado, UNAM*

Introducción

El primer objetivo de este trabajo es compartir con los interesados en la enseñanza y la formación del psicólogo, un conjunto de experiencias y datos de investigación generados en México. La finalidad de la línea de investigación que subyace a este documento ha sido entender y, en la medida de lo posible, explicar resultados críticos (positivos o no) de la

formación del psicólogo, en vías de generar evidencias que apoyen la toma de decisiones en la misma, a partir de una mejor comprensión de los elementos que generan cambios basados en evidencias, más que en el sentido común. El segundo objetivo es enfatizar la necesidad de crear verdaderas Redes de Conocimiento sobre la formación de los psicólogos latinoamericanos donde los estudiosos intercambien sus hallazgos y generen proyectos de impacto local y latinoamericano, más que sólo narrar datos en encuentros académicos que, por muy importantes que sean, son parciales o dirigidos a población restringida.

El capítulo comienza con una síntesis, más o menos histórica, de naturaleza más descriptiva que exhaustiva, de la trayectoria de más de 25 años de dicha investigación. Es un esquema organizador que confiamos sea de utilidad al lector. Así, en términos resumidos podemos decir que, desde finales de los años 80, centramos nuestro interés por investigar los resultados de la formación del psicólogo en el país mediante dos actividades complementarias y útiles para su momento: a) una investigación documental sobre el estado que guardaba la formación del psicólogo (estructura curricular, estrategias de enseñanza, mapas de progreso, estándares de desempeño, opiniones y creencias de expertos, estudiantes y empleadores, entre otros) hasta ese momento (Castañeda, 1999a) y b) una línea de investigación de estudios empíricos, por ejemplo, el de certificación a gran escala, de los recién egresados de la licenciatura en Psicología (Castañeda y López, 1999; Castañeda, 2002a), donde se construyeron, colegiadamente y por primera vez en el país, un perfil nacional del recién egresado en Psicología, así como el banco de ítems del Examen General de Egreso (EGEL) de la licenciatura en Psicología en México (Castañeda, 1999b), el cual fue el primer examen a gran escala con cobertura nacional, estandarizado, validado, confiabilizado y calibrado.

Posteriormente, el interés se centró en identificar los perfiles de desempeño de los recién egresados de la licenciatura conforme a las áreas de aplicación de mayor demanda a nivel nacional: Clínica, Educativa y Organizacional (Castañeda, 2004a, 2004b, 2006). Interesó establecer qué componentes del perfil de competencias básicas, comunes a todos los egre-

sados, explicaban el desempeño en las competencias específicas de todas y cada una de las áreas de aplicación profesional que, según los expertos, eran los mínimos requeridos en las áreas aplicativas de la profesión y cómo éstas lo hacían con relación al desempeño global en el examen de egreso que mediría la calidad de los resultados de aprendizaje establecidos en competencias.

En la etapa siguiente (2006-2010) y considerando la necesidad de realizar investigación básica, se obtuvo financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para validar empíricamente los constructos asociados al sistema de conjeturas subyacente a los instrumentos utilizados. También se realizaron estudios de confiabilización de las medidas y de invarianza de parámetros mediante Teoría de Respuesta al Ítem (Castañeda, González y Varela, 2006; Castañeda y González, 2007; Castañeda, 2008; Castañeda y Bazán, 2008; Castañeda, Bazán y Peñalosa 2009; Castañeda, 2009, entre otros).

Además del análisis psicométrico de las medidas, este período también se caracterizó por generar evidencias sobre posibles determinantes del desempeño en el examen de egreso, en términos de tres niveles de demanda cognitiva (*comprender, aplicar y resolver problemas*, que solicitaban los ítems para ser resueltos) y por los tipos de conocimiento que los recién egresados utilizaban para resolver las preguntas del examen (conocimientos sólo teóricos, sólo técnicos y conocimiento combinado). Sus resultados marcaron que el nivel de satisfacción a las demandas cognitivas jugó un papel sustancial en los perfiles de desempeño en interacción con el tipo de conocimiento utilizado, como también lo hizo la interacción con el área de formación profesional. De estos resultados, se deducen intervenciones con estrategias compensatorias para estudiantes en riesgo, asimismo se resaltó la insoslayable necesidad de tomar en cuenta, también, las variables del egresado, de naturaleza cognitivo - motivacional (Castañeda, González y Varela, 2006).

Con esto en mente, a partir de 2008 se trabajó en adaptar y construir instrumentos que evaluaran características importantes del aprendiz, como son la riqueza y organización de su base de conocimiento, así como las heurísticas cognitivas y las creencias epistemológicas que en la literatura sobre el Aprendizaje Académico Autorregulado mostraban predecirlo, sobretudo porque la naturaleza multiparadigmática de nuestra disciplina, combinada con un enfoque dogmático y enciclopedista (característico de la formación del psicólogo mexicano), que entrega el corpus de conocimiento de manera atomística, sin suficiente oportunidad para ponerlo a prueba para validarlo, con serias carencias en las prácticas guiadas (integradas o no) y con escasa diversificación de escenarios, conforman contextos formativos que difícilmente facilitarían el desarrollo de habilidades de autogestión en nuestros egresados (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2011). De ahí la necesidad de identificarlos para diseñar la instrucción remedial requerida.

Entonces, a partir del 2008 trabajamos en tales componentes (Castañeda, 2012; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014, entre otros), en otras palabras, trabajamos para identificar aquellos componentes mediacionales que le permiten al estudiante de Psicología ejercer influencia personal sobre su ambiente y jugar un papel activo en su autogestión, a lo que se le ha denominado Agencia Académica. Estos avances fueron publicados en la obra de *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo* (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014), lo que a su vez estableció el comienzo sobre los estudios de la Fenomenología de Agencia Académica en otras poblaciones y con las implementaciones en Web y Tecnología Móvil (Castañeda y Peñalosa, 2016).

Antecedentes

Con base en los desafíos generados por la necesidad de transformar estructuras y organizaciones educativas para dar respuesta a los retos de un mundo cambiante, los psicólogos mexicanos enfrentamos múltiples retos, entre ellos, entender y dar cuenta de los mecanis-

mos (individuales y colectivos, intelectuales, emocionales y sociales) que promueven la formación académico profesional requerida en las sociedades del conocimiento, donde satisfacer la exigencia de una oferta educativa cada vez más calificada debe superar una formación caracterizada por la mera aplicación de conocimientos y habilidades para el “aquí y el ahora”, es decir, por la aplicación de conocimiento inerte (por muy situacional que ésta sea) y por incapacidad para transferir conocimientos y habilidades mediante procesos de reflexión, elaboración, abstracción y generalización.

En el contexto mexicano, la realidad de la oferta educativa ha mostrado, durante un buen tiempo (Castañeda y López, 1989; Castañeda, 2008, 2009), una alarmante proporción de estudiantes de educación superior con heurísticas cognitivo-autorregulatorias deficientes y con sistemas de creencias poco desarrolladas epistemológica, atribucional y motivacionalmente. Dadas estas pobres condiciones, nos resultaba difícil imaginar que serían los propios estudiantes quienes estarían en capacidad de generar las experiencias que les fomentarían influir en la transformación de su medio y de ellos mismos.

Más bien, y en el mejor de los casos, los alumnos desarrollan conocimiento inerte y competencias para “el aquí y el ahora”, donde la naturaleza efímera de los resultados de este tipo de aprendizajes muestra la falla del paradigma pedagógico tradicional en el fomento de competencias personales y profesionales a largo plazo.

De aquí que en nuestro ámbito se reconozca la necesidad de fomentar capacidades útiles a todo lo largo de la vida, de manera tal que gracias a éstas se fomente la construcción, el monitoreo y la regulación de experiencias promotoras de mejora continua. Esto plantea desafíos a la investigación y a las estructuras y organizaciones formadoras, en particular al diseño de la estructura y el funcionamiento de los planes de estudio, de manera tal que sus productos generen condiciones para el crecimiento personal y profesional deseado, en vías de aliviar las grandes diferencias entre países y entre individuos.

Así, un nuevo paradigma en la formación del psicólogo requiere estructuras curriculares organizadas con base en un enfoque de aprendizaje fundamentado en desempeños o competencias de alto valor formativo, a partir de competencias instrumentales que además de integrar conocimientos, habilidades y actitudes en desempeños críticos útiles en la resolución de problemas y en la transferencia de lo aprendido a tareas nuevas, potencien la capacidad de agencia de los estudiantes.

La agencia refiere a la aplicación selectiva de estructuras de conocimiento y heurísticas de naturaleza diversa donde los alumnos pueden o no ser capaces de ajustar sus recursos para trabajar en tareas diversas. Se asume que las capacidades físicas, las funciones intelectuales, la riqueza de la base de conocimientos, los sistemas de creencias y las habilidades de autorregulación interactúan simultáneamente para que los individuos ejerzan su influencia personal (Castañeda, 2007).

Actualmente, el reto educativo demanda formar estudiantes con un perfil agentivo en los componentes críticos del aprendizaje académico, pero también en los mecanismos responsables del buen desempeño profesional, tanto como compensar las fallas derivadas de perfiles con baja Agencia Académica, asociados a resultados de aprendizaje de bajo desempeño. Para lograr lo antes citado, es necesario que podamos responder muchas preguntas en el contexto de la Educación Superior en general y en el de la formación del psicólogo en particular, tales como: ¿Son estas estructuras y organizaciones universitarias los contextos agentivos donde se fomenta la autonomía en los estudiantes? ¿Se fomentan logros académicos y personales gracias al uso coordinado, oportuno y complejo de recursos del auto sistema del estudiante en interacción con el contexto? ¿Se fomentan bases de conocimientos ricas y flexibles gracias al diseño de un contexto que facilita la interacción entre los conocimientos y los contextos que los validan? ¿Las prácticas formativas fomentan que los estudiantes desarrollen interés, persistencia y esfuerzo sostenidos?

Nuestro interés entonces, radica en conocer qué estamos desarrollando en los estudiantes. Ahora bien, junto con los cuestionamientos que aquí se presentan, no se deja de reconocer la enorme complejidad que la formación de un psicólogo profesional representa, como también que es la educación formal, en un primer momento, y los procesos de educación no formal, posteriormente, los que aportan al practicante de la Psicología competencias académico - profesionales que lo habilitan a ajustar su práctica profesional a los requerimientos cambiantes de la vida de trabajo.

Sin embargo, necesitamos identificar componentes formativos exitosos en el que aprende, en lo que debe ser aprendido, en qué condiciones de aprendizaje se debe aplicar lo aprendido, de manera tal que se genere teoría que explique cómo es que nuestros futuros colegas aprenden a ser psicólogos. Así, los diseñadores de la instrucción conocerán las condiciones bajo las cuales determinados métodos producen efectos deseados y organizarán esos métodos en modelos de diseño instruccional o teorías.

El comienzo

Partiendo de estos antecedentes, interesó indagar cuáles eran los resultados de aprendizaje mostrados por los recién egresados de la licenciatura en Psicología, en el ámbito mexicano (Castañeda, 2002a), con el fin de generar evidencias que guiaran la gestión formativa y combatir la abrumadora “sabiduría convencional” con la que instituciones educativas, asociaciones y sociedades profesionales, así como agencias evaluadoras del Estado y privadas, han venido acreditando programas de formación y certificando a los psicólogos.

Dado que en el contexto de la medición de resultados de aprendizaje se conceptualiza la validez como un resumen evaluativo de la evidencia que permite interpretar el puntaje obtenido en un examen, tanto como de las consecuencias -actuales y potenciales-

generadas por dichas interpretaciones, es que la validez se ha convertido en el *sine qua non* de la evaluación. Se puede decir que en tanto las teorías que subyacen a los exámenes (cualquiera que sea su aproximación), comprometen modelos para elaborar inferencias acerca de lo que los sustentantes conocen y son capaces de hacer (en un dominio de conocimiento particular), estos marcos generan universos de discurso dependientes de los tipos de aserciones que se elaboran acerca del proceso de responder y de las maneras con las que se colectan los datos que las apoyen. Así, la teoría subyacente a un examen constituye la maquinaria de inferencias sobre lo que conocemos teóricamente y de lo que observamos en los datos -siempre inciertos- dado que la naturaleza de la información con la que se trabaja en la examinación es típicamente incompleta y susceptible de tener más de una explicación.

En este sentido, validar constructos supone, establecer el peso y la cobertura de la evidencia (puntaje) de lo que se está midiendo. Pero, cómo establecer lo que se puede considerar como evidencia. Satisfacer lo anterior requería establecer las competencias que el recién egresado de la licenciatura en Psicología debería mostrar. Así, tomamos dos cursos de acción complementarios: a) analizar el deber ser de la currícula formativa existente (fundamentos teóricos, metodológicos, técnicos y éticos); y b) analizar resultados de trabajos empíricos, nacionales y extranjeros, acerca de competencias profesionales que el psicólogo necesita tener para comenzar su vida profesional, de manera segura y efectiva como un profesional independiente. En la medida en la que los componentes de las competencias establecieran con claridad cómo y en qué difieren los más competentes de los menos competentes, se ganaría mayor claridad en lo que se desea medir y en cómo establecer la evidencia que permita derivar inferencias válidas a partir de los productos de la medición.

En este contexto, en nuestro laboratorio en la UNAM, construimos marcos de trabajo y artefactos útiles para la identificación de componentes críticos de tareas complejas (Castañeda y López, 1991; Castañeda, 2008, 2002b, 2004b, 2011). Estos artefactos están basados en un marco de trabajo multicomponential de resultados de aprendizaje que utiliza

diversos niveles de análisis para descomponer, en sus elementos críticos, tareas complejas. Los productos mencionados deben apoyar la identificación de fallas y logros del evaluado en una estructura secuenciada, en niveles de complejidad creciente, organizada en bloques de conocimientos, habilidades y disposiciones dependientes de los componentes de la tarea criterio. Y dado que la medición es un proceso inferencial, su propósito es asegurar que las regularidades observables en la ejecución de los evaluados reflejen, con precisión, distinciones significativas en los constructos utilizados en la medición. En el inicio, la base analítica del marco utiliza análisis funcional de competencias para identificar la **macroestructura** en la que se organizarán los microcomponentes.

Como resultado del análisis macroestructural, se especifica un número reducido de desempeños críticos de gran importancia (dimensiones a ser evaluadas), que abarcan a otros más elementales (sus subdimensiones). Se asume que la anidación, dimensiones – subdimensiones, permite interpretar resultados en un conjunto significativo y comprensible, más que en la mera descripción de un conjunto atomizado de datos temáticos. Para establecer las dimensiones a ser medidas se utilizan componentes críticos del desarrollo de niveles graduales de pericia, a partir de índices de cambio cualitativo, precisión, velocidad y gradientes ascendientes de complejidad y demandas cognitivas solicitadas.

Establecida así la macroestructura, se realiza el análisis cognitivo de tareas (ACT), de naturaleza recursiva, para identificar los **microcomponentes (la microestructura)** que constituyen cada subdimensión de cada competencia. El análisis identifica gradientes de complejidad de los procesos, conocimientos y contextos de medición utilizados para lo que se quiere medir; es decir, se identifican, en una secuencia progresiva, conocimientos, habilidades y disposiciones asociados a cada paso; y se describe claramente el conocimiento declarativo (identificar hechos, conceptos, principios), procedimental (realizar acciones y/o reconocer patrones) y estratégico (establecer metas, seleccionar procedimientos y controlar avances), considerando sus diferentes niveles de complejidad.

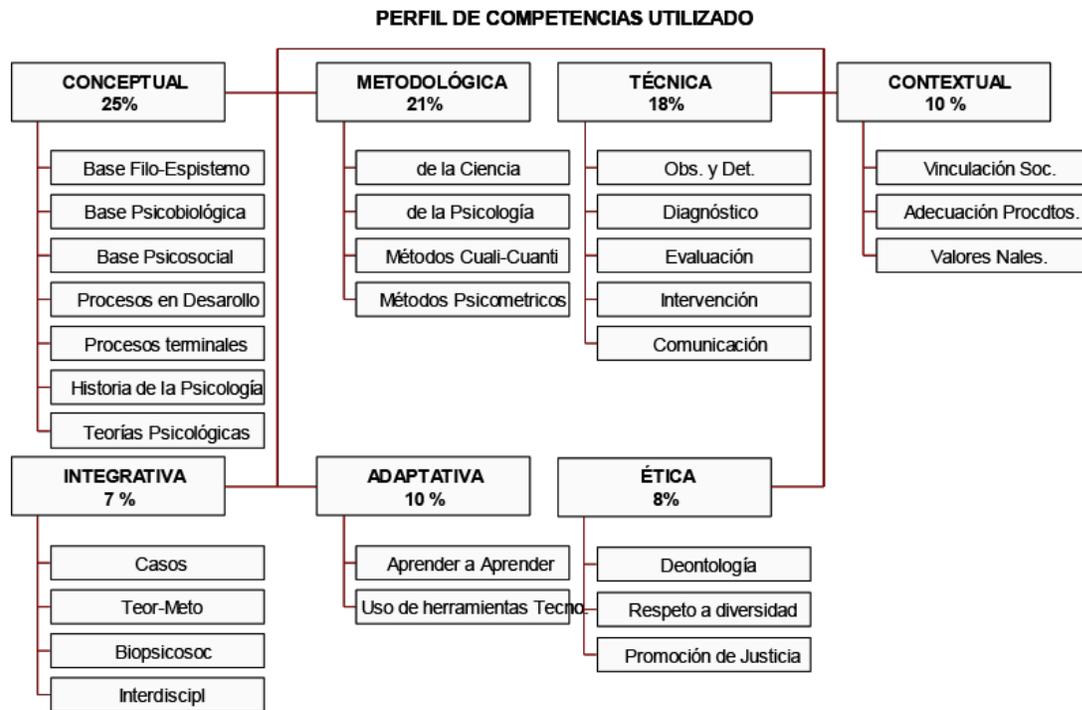
Con base en los análisis *-macro y microestructural-*, el marco permite establecer componentes a un nivel fino, sin perder las ligas que los conectan con las dimensiones macroestructurales de las cuales forman parte. Los efectos de esta propiedad del diseño de observación impactan las medidas construidas y la interpretación de los resultados que genera el problema de atomización en la medición (Castañeda, 2006). Organizar así el universo de medida ha permitido diseñar exámenes con competencias generales asociadas a tareas criterio integradas y, lo más importante, la interpretación comprensiva de resultados.

De esta manera, los componentes del marco de trabajo apoyan al especialista a identificar y validar, apriorística y empíricamente, las dimensiones que miden resultados de aprendizaje. También, lo apoyan a concretizarlas en tareas criterio y tipos específicos de reactivos acordes al episodio de medición requerido. En él, el especialista combina características del examinando con características de interés de las tareas criterio y características seleccionadas del contexto de medición, a fin de ganar entendimiento sobre el *proceso de responder* ante diferentes tipos de conocimiento y contextos, examinandos, gradientes de complejidad y andamiajes establecidos.

Por ejemplo, la construcción del perfil de egreso de la licenciatura en Psicología requirió establecer las competencias, consideradas por los especialistas como las de mayor significatividad; los *criterios* que aseguran que tales categorías representan, en las diversas regiones del país *la esencialidad y generalidad* de los fundamentos teórico-metodológico y técnicos, así como los valorales que caracterizan los mínimos deseables en un recién egresado; *la relevancia y calidad* de los conocimientos, habilidades y valores mínimos que un recién egresado debe poseer para una práctica profesional inicial específica. También se consideraron *la especificidad y la diversidad de las funciones profesionales* mínimas requeridas en los diversos campos y escenarios de la práctica profesional inicial (Ver Figura 1). Esta enorme labor requirió un trabajo de ocho meses, con más de 700 psicólogos especialistas, de 51 escuelas y facultades, así como de 7 asociaciones, colegios e instituciones del sector público y pri-

vado en México. El siguiente paso fue delimitar y validar los contenidos a ser incluidos en el examen, lo cual involucró la labor de 515 psicólogos de los organismos antes mencionados y requirió 15 meses para ser completado.

Figura 1. Perfil de egreso de la licenciatura en Psicología



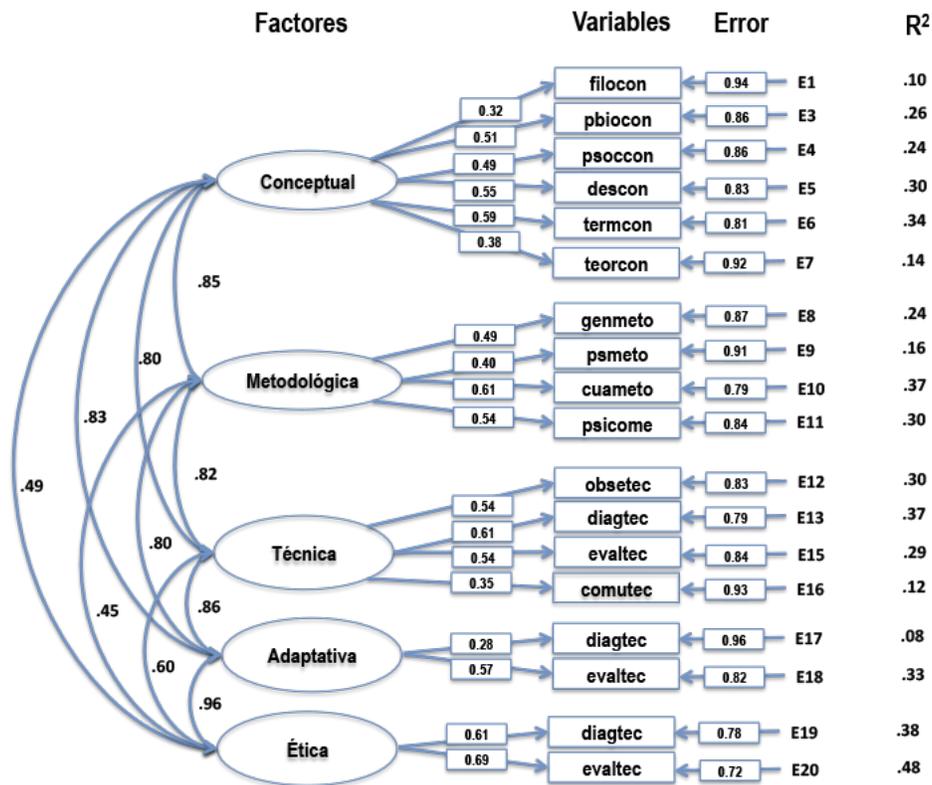
Derivado de esta estructura, se desarrolló posteriormente un trabajo de investigación que puso a prueba la validez empírica de los constructos subyacentes al perfil teórico.

Validación empírica de la macroestructura del examen

Para realizar la validación empírica de constructos (o competencias en este caso), se analizaron dos aspectos: la validez convergente, entendida como el grado de acuerdo entre múltiples medidas de un mismo factor, para lo cual se propuso un modelo de ecuaciones

estructurales según el cual un indicador es producto del factor o competencia al que pertenece, más los errores asociados y, de la validez divergente, entendida como el grado en el que las medidas de distintos factores son diferentes, así se especificó el cálculo de covarianzas entre factores. Para estos análisis se utilizó el programa estadístico EQS 6 (Bentler y Wu, 2002) (Ver figura 2).

Figura 2. Modelo resultante de las competencias del perfil de egreso



Para el proceso de validación participaron 682 egresados, hombres y mujeres, matriculados en 41 escuelas, departamentos o facultades representativas de 21 estados del país, titulados o no, que sustentaron de manera grupal y voluntaria, bajo procedimiento estandarizado, la porción común del Examen General de Egreso. Todos los sustentantes pertenecieron a la misma cohorte de aplicación y la misma versión de examen. La porción común del examen estuvo compuesta por 186 reactivos objetivos, con cuatro opciones de

respuesta (tres distractores verosímiles y una respuesta correcta). Los reactivos evalúan cinco competencias comunes a todos los sustentantes: 1) la Teórica-Conceptual (65 reactivos); 2) la Metodológica (47 reactivos); 3) la Técnica (33 reactivos); 4) la Adaptativa (22 reactivos) y 5) la Ética (19 reactivos), conforme al peso que los especialistas establecieron. Los 186 reactivos se calibraron mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), utilizando Bigsteps (Linacre y Wright, 1994) y RASCAL (1992). Sólo se eligieron aquellos ítems que satisficieron los parámetros requeridos quedando sólo 153 reactivos. Posteriormente, estos reactivos fueron agrupados de acuerdo con las áreas a las que teóricamente pertenecían. Se obtuvieron sus índices sumando los valores empíricos de cada reactivo incluido. El procedimiento se repitió hasta agotar las cinco áreas evaluadas. Con base en este procedimiento se formaron las 20 variables organizadas en los cinco factores generales: conceptual, metodológico, técnico, adaptativo y ético. Como se puede observar en la Figura 2, los resultados mostraron homogeneidad aceptable entre reactivos y una configuración dimensional en la que todos los pesos factoriales de las relaciones entre factores y sus indicadores estadísticos y prácticos convergieron significativamente dentro del factor hipotetizado. El modelo resultante obtuvo bondad de ajuste (χ^2 de 140.41, 160 gl, asociada a una $p = 0.16$), con indicadores de ajuste práctico aceptables (IBBAN = 0.91, IBANN = 0.94 y el IAC de 0.095), quedando así validada la macroestructura de la porción común del examen de egreso.

Predicción del puntaje global del examen de egreso a partir de logros en las porciones comunes y específicas del examen. Esta investigación fue financiada por CONACyT con el nombre “El proceso de responder a exámenes objetivos a gran escala. Validación empírica de constructo” realizada entre los años 2003 a 2006.

Una vez validadas empíricamente las competencias establecidas apriorísticamente, Castañeda (2004b) realizó otra investigación en la que se indagaron las coocurrencias entre las competencias identificadas y el puntaje obtenido en las dos porciones del examen y en

el puntaje total. La asunción planteó que las coocurrencias resultantes permitirían una mejor comprensión del poder explicativo que las competencias tendrían sobre los niveles de logro obtenidos en las dos porciones del examen (la común y la específica).

Dado que el control experimental no resultaba factible con los datos disponibles, se optó por el control estadístico de las coocurrencias entre las competencias medidas en el examen de egreso. Se usó análisis de regresión múltiple para identificar si existían coocurrencias entre los factores (competencias) previamente validados y dos variables criterio: el puntaje específico de cada una de las tres áreas de formación (Clínica, Educativa y del Trabajo) y el puntaje global del examen.

En términos generales, los resultados mostraron que los factores de la formación básica común aportaron muy poca explicación para la variable criterio puntaje específico, en las tres áreas de aplicación estudiadas -Clínica, Educativa y del Trabajo- y en los dos niveles de logro analizados (Alto y Bajo). Sólo para el logro Bajo en el área Clínica se encontró un coeficiente de determinación múltiple que resultó ser poco explicativo ($R^2 = 0.16$), tanto por mostrar una baja predicción, como por haber involucrado solamente a dos de los cinco factores posibles: el Teórico - Conceptual y el Técnico. En las áreas Educativa y del Trabajo, para el logro Alto, sólo se identificaron coeficientes de regresión parcial asociados a las competencias Metodológica y Teórica - Conceptual, respectivamente.

En contraste, las competencias de la formación específica mostraron mayor poder explicativo tanto en logros Bajos como Altos, sobre el puntaje global del examen. El modelo obtenido en la formación clínica de logro Alto explicó el 70% de la varianza del puntaje global del examen. Involucró todos los factores medidos. Los modelos obtenidos para explicar el logro Alto en Educativa y del Trabajo explicaron 0.71 y 0.75 de la varianza del puntaje global del examen, respectivamente. Es importante mencionar que, en todos los modelos de logro Alto, para todas las áreas estudiadas, el factor o competencia que obtuvo el coeficiente de regresión parcial más alto fue el Integrativo.

En cuanto a la explicación del logro Bajo en el puntaje global del examen, los modelos obtenidos fueron explicativos también. El modelo del área Clínica fue aceptablemente bueno, explicó el 40% de la varianza al involucrar todos los factores medidos; el de área Educativa explicó el 74% de la varianza e involucró a tres de los cuatro factores posibles y, finalmente, en el área del Trabajo, el coeficiente de determinación múltiple fue de 0.92 e involucró tres factores. En dos de las tres áreas de aplicación, el factor Teórico -Conceptual fue el que obtuvo coeficientes de regresión parcial más altos para explicar el logro Bajo.

En términos generales, la consistencia en el factor Integrativo para explicar el logro Alto en la variable criterio puntaje global del examen, hace posible establecer su importancia, en la ejecución eficiente. Se sugiere que las diferencias individuales entre examinandos pudieron ser causadas por esta competencia y por su combinación con otras ligadas causalmente. De igual manera, la consistencia en el factor Teórico - Conceptual para explicar el logro Bajo en la variable criterio puntaje global del examen, sugieren, la importancia que éste tiene, en la ejecución deficiente.

Una interpretación razonable de los datos se deriva de fallas estructurales en los Planes de Estudio en las escuelas y facultades de México: su enfoque es desintegrador del conocimiento dada su naturaleza asignaturista que fragmenta y atomiza el conocimiento. Esta fragmentación se ve asistida por un modelo “enciclopedista” con enfoque dogmático, generador de una organización centrada en contenidos teóricos, más que en competencias profesionales y personales, con poco énfasis en la aplicación del conocimiento y con problemas para desarrollar las habilidades para “toda la vida”. Más bien, lo que se requiere es un currículo integrado que vincule las asignaturas entre sí, con relaciones a todo lo largo y ancho del currículo y con contenidos básicos variados pero todos centrados en problemáticas sociales que el psicólogo debe atender (violencia, educación, sustentabilidad, entre otros).

En este contexto resulta necesario diseñar macroestructuras curriculares que asocien los conocimientos básicos esenciales (comunes), en vías de fomentar el desarrollo de una identidad profesional fuerte, más que delimitar “cotos” de poder mediante un supuesto estatus “científico” de lo que se enseña, acompañados con instrumentación acorde a las funciones profesionales que les sean comunes a un psicólogo profesional y al nivel de complejidad requerido. En este sentido, las estrategias instruccionales deben ser diseñadas de manera tal que se aproveche: a) la confluencia entre diferentes saberes que fomente la integración del conocimiento psicológico e interdisciplinario y b) se trabaje por proyectos o por problemas de la vida diaria, en los cuales se aproveche la capacidad de integración y contextualización que genera este tipo de tarea de solución de problemas.

Las estructuras macro curriculares deberán asociar los conocimientos (declarativos, procedimentales, condicionales y esquemas en acción), tomando como centro la función que les es común: una central (no flexible y otra complementaria (flexible). La estructura macro curricular central se conformaría con conocimientos, habilidades y valores esenciales (de ciencia básica y aplicada y del individuo a la comunidad), que en su conjunto representan la formación básica generadora de la identidad del psicólogo, por una parte, y por la otra, la misma práctica profesional, mediante el aprendizaje sistematizado del desempeño profesional dentro de un equipo de salud, educativo, social, etc., por medio de estrategias de trabajo interdisciplinario. Así, la naturaleza del currículo, en la etapa inicial, sería no flexible, las asignaturas obligatorias y no existirían asignaturas superfluas, sino que se establecerían áreas que amalgaman lo básico con lo profesional.

En breve, los marcos, herramientas y datos presentados hasta aquí, respondieron cuestionamientos acerca del por qué es necesario investigar resultados de aprendizaje en el egreso de la licenciatura, así como de las nociones y procedimientos cognitivos que permiten crear el puente entre la teoría y la práctica en la medición contemporánea. En su momento, se consideró que a partir de la construcción de aplicaciones significativas podríamos preguntarnos cómo es que éstas ponen a prueba lo que sabemos y cómo es que nos

pueden apoyar a corregir y probar nuevos marcos de trabajo y heurísticas para diseñar situaciones que evalúen y promuevan la autonomía académica - profesional en los egresados. Y este fue el caso de la siguiente etapa.

Validación de demandas cognitivas y tipos de conocimientos

En la misma investigación financiada por CONACyT, se llevó a cabo un estudio donde el principal interés consistió en validar puntajes derivados de constructos que hipotetizan demandas de fuentes de contenido incluidas en los ítems sobre el proceso de responderlos. Se utilizaron bancos de ítems específicos al egreso en cada una de las tres áreas de aplicación de interés (Clínica, Educativa y del Trabajo u Organizacional). Los bancos analizados en la investigación emularon la estructura establecida para el examen general de egreso en estas áreas. En el caso particular presentado, se empleó un sistema de análisis que es capaz de probar la existencia de dos tipos de factores explicando el uso de cada operación cognitiva y cada campo de conocimiento, con el fin de obtener validez de constructo. Se utilizaron tres muestras de examinandos: 366 fueron psicólogos clínicos, 380 psicólogos educativos y 197 psicólogos del trabajo u organizacionales, todos egresados de universidades públicas y privadas, hombres y mujeres.

Las fuentes de contenido utilizadas para caracterizar los ítems fueron:

La Operación Cognitiva demandada para resolver el reactivo, definida como el procesamiento cognitivo subyacente a la ejecución requerida para resolverlo. Incluye tres niveles de demanda cognitiva:

- De comprensión. Implica la capacidad para identificar, clasificar, ordenar temporalmente y/o jerarquizar información conceptual presentada en el reactivo.

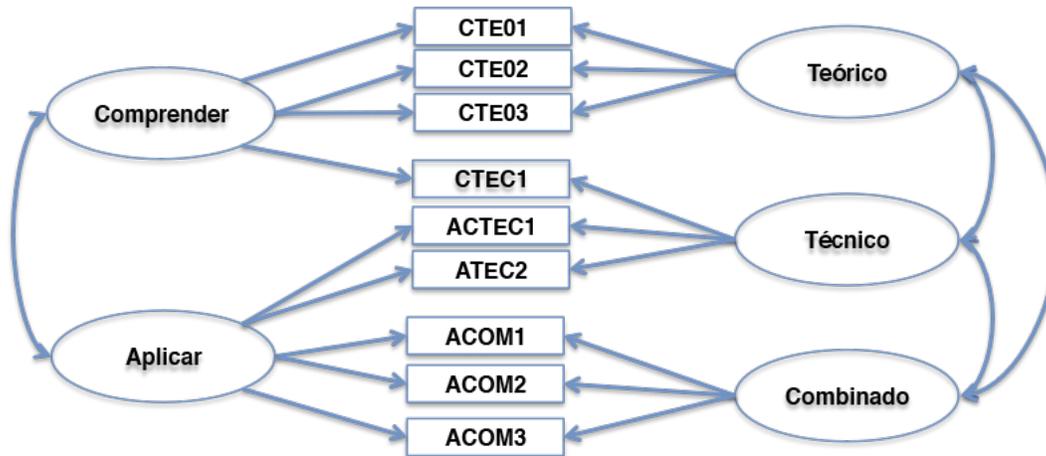
- De aplicación. Refiere a la capacidad de utilizar, en tareas profesionales iniciales y rutinarias, conceptos, principios, procedimientos, técnicas e instrumentación, acordes al nivel científico en el que se les reconoce.
- De solución de problemas. Hace alusión a la capacidad de evaluar e integrar conceptos, principios, métodos, técnicas, procedimientos, estructuras de tareas y/o planes de acción en función de los principios de adecuación y/o valores profesionales requeridos para resolver situaciones problemáticas, así como para identificar y corregir errores importantes en soluciones preestablecidas.

El Campo de Conocimiento evaluado en el reactivo. Es la cualidad de la información que se evalúa en el reactivo e incluye tres tipos:

- Sólo Teórico (Factual -fechas, personajes, lugares y fórmulas-, Conceptual -definiciones de conceptos y reglas- y Procedimental -definiciones de procedimientos, técnicas e instrumentación).
- Sólo Técnico (destrezas técnicas dirigidas a la acción profesional).
- Combinado (conocimiento teórico y destreza técnica integrados).

El modelo que se puso a prueba se representa gráficamente en la Figura 3 y está constituido tanto por la operación cognitiva como por los campos de conocimiento; se teoriza que la ejecución de los sustentantes sobre cada una de las operaciones cognitivas solicitadas se liga a una dimensión del constructo Operación Cognitiva, lo que conforma el componente “rasgo” del modelo y a una dimensión del constructo Campo de Conocimiento, el componente “métodos”. Podemos hablar de un modelo de multioperación cognitiva - multicampo de conocimiento (MOCMCC).

Figura 3. Modelo teórico Multioperación Cognitiva - Multicampo de Conocimiento



Modelos validados resultantes:

Psicología Clínica

Se realizó un análisis factorial confirmatorio, con matriz multirrasgo - multimétodo (MRMM). El modelo resultante quedó construido por dos constructos de operación cognitiva (Comprender y Aplicar) y 2 constructos del campo de conocimiento (Teórico y Combinado). Los cuatro poseen validez de constructo convergente. Sin embargo, sólo la operación cognitiva Aplicar interactúa con los campos de conocimiento Teórico y Combinado, no así la operación cognitiva Comprender que, al parecer, muestra más un efecto de rasgo que de método. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo. La χ^2 resultante fue de 0.53, con 61 gl, asociada a una $p = 0.74$; el IBBANN fue de 1 y el IAC, considerado el índice más preciso para la medida de ajuste fue igual a 1. RMSEA fue igual a 0.000, con un intervalo de confianza (90%) de 0.000 a 0.024. Este modelo es teóricamente plausible (McCullum y Austin 2000). Cuando el sustentante enf-

rentó la demanda de aplicar conocimiento combinado, la varianza explicada fue importante (78%), en tanto que la de comprender conocimiento combinado fue ligeramente más baja (51.2%).

Con base en la evidencia recabada es posible confiar en las inferencias a ser hechas a partir de los puntajes obtenidos por los sustentantes en las operaciones cognitivas Comprender y Aplicar y en los campos de conocimiento Teórico y Combinado. Las relaciones no significativas entre los rasgos Comprender, Aplicar y Resolver muestran validez discriminante de constructo; lo mismo ocurre para los constructos correspondientes a los métodos Teórico, Técnico y Combinado. La operación cognitiva Resolver problemas y el campo de conocimiento Técnico no se configuraron como factores, además de que los problemas psicométricos y de sub representación del constructo atentaron contra su validez.

Psicología Educativa

El modelo Multioperación Cognitiva y Multicampo de Conocimiento quedó construido por una operación cognitiva Comprender y dos campos de conocimiento, el Teórico y el Combinado, conformados a partir de las variables observadas. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo y significa que este modelo teórico no es significativamente diferente, en cuanto a poder de explicación del modelo saturado y es teóricamente plausible (McCullum y Austin 2000). $\chi^2 = 31$ (gl 31), $p = 0.43$; IBBAN = 0.74, IBBANN = 0.98, IAC = 0.99 y RMSEA = 0.007. Los pesos factoriales son significativos a $p < 0.05$. Se pudo establecer que la operación cognitiva Comprender y los campos de conocimiento Teórico y Combinado, poseen validez de constructo convergente. Al buscar validez de constructo discriminante, los constructos de operación cognitiva presentan una covarianza baja y no significativa, lo que indica que las ejecuciones de los sustentantes fueron

capaces de discriminar entre estos constructos. Algo similar se presentó entre los constructos de los campos de conocimiento. Así, se puede decir que el modelo tiene validez divergente.

Con base en la evidencia recabada, es posible confiar en las inferencias a ser hechas a partir de los puntajes obtenidos por los sustentantes en la operación cognitiva Comprender, pero los puntajes obtenidos por los sustentantes en las operaciones Aplicar y Resolver problemas deben ser interpretados con cautela porque no validaron los constructos hipotetizados.

Con referencia a los campos de conocimiento, la evidencia mostró diferencias significativas a favor del Teórico sobre la ejecución en el Técnico ($t = 2.63$, 230 gl., $p = 0.009$) y en el Combinado ($t = 6.293$, 230 gl, $p = 0.00$). La ejecución en el campo Técnico también fue significativamente mejor que en el Combinado ($t = 4.851$, 230 gl, $p = 0.00$). Pero los puntajes obtenidos en el campo Técnico no validaron el constructo hipotetizado, en tanto que sí lo hicieron para los conocimientos Teórico y Combinado.

Entonces, el modelo probado mostró fortalezas que deben ser tomadas en cuenta para interpretar los puntajes, pero también mostró debilidades para que la interpretación de los puntajes sea relevante. Las relaciones no significativas entre los rasgos Comprender, Aplicar y Resolver muestran validez discriminante de constructo; lo mismo ocurre para los constructos correspondientes a los métodos Teórico, Técnico y Combinado.

Psicología del Trabajo u Organizacional

El modelo Multioperación Cognitiva y Multicampo de Conocimiento quedó constituido por la operación cognitiva Aplicar y el campo de conocimiento Técnico. Ambos poseen validez de constructo convergente. Al buscar validez de constructo discriminante, los constructos de operación cognitiva presentaron una covarianza baja y no significativa, lo que indica que las ejecuciones de los sustentantes fueron capaces de discriminar entre estos constructos. Algo similar se presentó entre los constructos de los campos de conocimiento, así, se puede decir que los constructos poseen validez divergente. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo. La X^2 resultante fue de 17, con 20 gl, asociada a una $p = 0.65$; el IBBAN fue igual a 0.74, el IBBANN fue de 0.99 y el IAC, fue igual a 0.99. El RMSEA fue igual a 0.00, con un intervalo de confianza (90%) de 0.00 a 0.051. Los factores identificados explican el proceso de responder sólo cuando los sustentantes enfrentan las demandas de Aplicar conocimiento Teórico (58%), Aplicar conocimiento Combinado (37%) y Aplicar conocimiento Técnico (9%). Aun cuando es posible confiar en las inferencias a ser hechas a partir de los puntajes obtenidos por los sustentantes en la operación cognitiva Aplicar, los puntajes que muestran diferencias significativas a favor de la ejecución en la operación Comprender sobre la de Aplicar ($t = 5.427$, 197 gl, $p = 0.00$) y Resolver problemas ($t = 4.708$, 197 gl, $p = 0.00$) deben ser tomados con cautela porque no validaron los constructos hipotetizados.

Componentes de Agencia Académica

Las evidencias generadas en el último estudio mostrado, dejaron concluir que un grupo de variables del aprendiz afectaron el desempeño del sustentante en diferentes demandas de tarea y en tipos de conocimiento y que esas variables estaban presentes en las respuestas a los exámenes, aunque no habían sido explícitamente medidas por él. Así, los estudios que

se presentan a continuación evaluaron componentes cognitivos (estructuras y estrategias de aprendizaje), autorregulatorios (de persona, tarea y materiales) y de creencias epistemológicas (sobre la fuente, naturaleza, estabilidad y utilidad del conocimiento), sobre el desempeño académico en tres contenidos teóricos psicológicos (Aprendizaje, Motivación y Percepción), medido en tres niveles de demanda cognitiva (comprensión, aplicación y resolución de problemas). Fue a partir de avances en la teorización del Aprendizaje Académico Autorregulado, que nos interesó identificar el papel que juegan las estructuras de interrelaciones entre los componentes descritos sobre el desarrollo del Sentido de Agencia aplicado a lo académico. Estos componentes no formaron parte del modelo del examen de egreso, pero al parecer, sí afectaban la ejecución de los estudiantes recién egresados.

Esto generó un enfoque mediacional sobre la posible influencia que la interacción entre los diversos recursos (cognitivos, autorregulatorios, epistemológicos, de personalidad y contextuales), podría ejercer sobre la capacidad agentiva del estudiante. Castañeda (2012), consideró que la Agencia Académica requería de estos componentes y habría que poner a prueba su importancia; y a diferencia de Bandura (2001) consideró que, si bien lo afectivo motivacional es una condición necesaria, no es suficiente en el campo de la formación académica.

Con base en lo anterior, Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) estudiaron otros componentes que han permitido enriquecer el entendimiento y explicar mejor el comportamiento agentivo y no agentivo en el desempeño académico del estudiante de Psicología. Esta investigación recibió financiamiento por parte del CONACyT, con el nombre “Mediación del aprendizaje de procesos psicológicos básicos a partir de la epistemología personal, las estrategias cognitivas y el control ejecutivo del estudiante ante diversos contenidos y contextos” y se realizó entre 2008 y 2013. Al término de la investigación, CONACyT distinguió a esta investigación como Caso de Éxito.

Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo

En este apartado se presentan, resumidos, los perfiles de aprendizaje académico derivados del desempeño en variables cognitivas, epistemológicas y autorregulatorias, caracterizados en función de los diversos niveles de desempeño académico (altos y bajos) que determinaron: a) la influencia que ejercen las creencias epistemológicas que el estudiante tiene sobre el conocimiento a ser aprendido; b) el establecimiento de metas académicas; c) la construcción de una autoeficacia positiva y d) la regulación motivacional y conductual requerida para lograr autonomía y éxito en el aprendizaje académico.

El objetivo principal de la investigación fue entender el rol que estos componentes de auto-gestión tienen sobre el aprendizaje de contenidos teóricos (el lector recordará que éstos mostraron ser los mejores predictores del fracaso en el examen de egreso). Se puede resumir que las evidencias recabadas dejan en claro complejas estructuras generadas por las interrelaciones entre variables del estudiante, del contexto y del contenido que se configuran durante los episodios de aprendizaje construidos y en los tres contenidos teóricos en psicología (Aprendizaje, Motivación y Percepción).

Se generó evidencia de efectos diferenciales del nivel con el que los estudiantes aplican componentes de Agencia Académica, en otras palabras, niveles altos y bajos de estrategias de estudio, de autorregulación y de epistemología personal facilitaron o no que el estudiante se comprometiera intencionalmente con su logro académico. Con relación a los efectos del contexto en el que se aprende (presencial o virtual) se identificaron evidencias que describen el rol que las estrategias cognitivas y autorregulatorias de persona, tarea y materiales ejercen sobre las creencias epistemológicas; mientras que en el contexto presencial son las estrategias autorregulatorias de persona las que predicen el aprendizaje, en el virtual son las estrategias autorregulatorias de tarea y materiales. Los resultados de esta investigación acumulan evidencia suficiente para comprender la complejidad de los proce-

sos que ocurren durante el aprendizaje académico, así como para interpretar la estructura de las relaciones de los mecanismos que utilizan intencionalmente los estudiantes para aprender.

Validación de perfiles en Creencias Epistemológicas: Ingenuo y Reflexivo

El perfil ingenuo, en general, mostró trayectorias donde las dimensiones de Estabilidad, Naturaleza, Utilidad y Fuente del conocimiento jugaron un papel primordial como predictores del aprendizaje. Se caracterizó por creencias del tipo: “creer que el conocimiento es valioso porque proviene de una autoridad”, “no es cuestionable”, “es de naturaleza concreta”, “aburrido”, “útil cuando es aplicable en el aquí y el ahora”, entre otros. En este perfil, las creencias se asocian negativamente con las estrategias cognitivas y autorregulatorias, lo que a su vez afectó el nivel de desempeño académico y caracterizó al grupo de bajo desempeño.

En contraste, el perfil reflexivo, se caracterizó por creencias tales como: “el conocimiento es valioso cuando es cuestionable”, “no es valioso porque dependa de una autoridad que lo valide”, “es de naturaleza abstracta”, “interesante”, “transferible y útil para toda la vida”, por mencionar algunos ejemplos. Este perfil se caracterizó por trayectorias más complejas que involucran la mediación de las creencias epistemológicas a partir de la activación de las estrategias cognitivas y autorregulatorias, donde estas últimas predicen el aprendizaje. En la investigación actual, se diversifican las poblaciones con la finalidad de encontrar diferencias y semejanzas en éstos perfiles.

Validación de perfiles en Autorregulación: No regulado y Regulado

Con respecto al perfil no regulado (aquel que se caracteriza por estudiantes que tienen creencias atribucionales negativas sobre su capacidad de aprender, que no establecen metas académicas, ni planean sus actividades de estudio, por ejemplo), se denotan trayectorias donde las creencias epistemológicas, probablemente ingenuas, de Fuente y Utilidad del Conocimiento, predicen positivamente el aprendizaje, mientras que las Estrategias Cognitivas Superficiales y la Naturaleza del Conocimiento predicen negativamente el aprendizaje.

En contraste, el perfil regulado (aquel que se compone por estudiantes que tienen creencias positivas sobre su eficacia, planean metas académicas, monitorean su ejecución y reflexionan sobre su aprendizaje), se caracteriza por la mediación de las creencias epistemológicas a partir de las estrategias cognitivas y autorregulatorias. En el perfil regulado, el nivel de agentividad en las estrategias cognitivas también juega un papel importante, donde las estrategias superficiales predicen negativamente el aprendizaje, y las profundas lo predicen positivamente. De manera similar a lo que actualmente se trabaja en creencias epistemológicas, se diversifican poblaciones con la finalidad de encontrar diferencias y semejanzas en éstos perfiles.

Validación de perfiles en Estrategias Cognitivas: No estratégico y Estratégico

El perfil no estratégico se caracteriza por la fuerte influencia que la epistemología personal (Estabilidad, Fuente, Naturaleza y Utilidad del Conocimiento) tiene para bloquear las estrategias de aprendizaje.

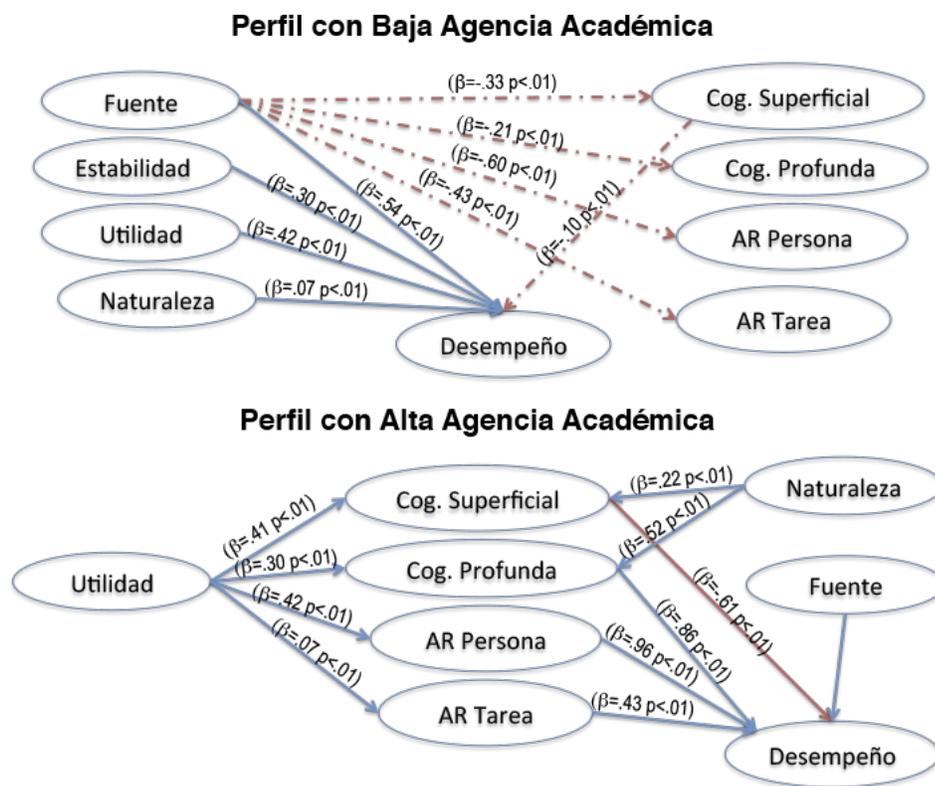
Por su parte, en el perfil estratégico se refuerza lo encontrado en el perfil de estudiantes regulados y reflexivos: las creencias epistemológicas son mediadas por las estrategias cognitivas y autorregulatorias. En el estudio actual, se diversifican poblaciones, con la misma finalidad que en los apartados anteriores.

Es importante resaltar dos efectos diferenciales sobre la calidad del desempeño académico, (1) en el bajo desempeño son las creencias epistemológicas ingenuas las que explican directa y positivamente el bajo desempeño, en tanto que (2) en el alto desempeño las creencias están mediadas por estrategias cognitivas y autorregulatorias. Cualquiera que sea el resultado el hecho a enfatizar, es que el nivel de agentividad (epistemológica, estratégica o autorregulatoria) que utilizan los estudiantes para aproximarse al aprendizaje es un predictor crítico del desempeño. De aquí que en la investigación propuesta interese identificar las características comunes entre tales poblaciones.

Con respecto a la puesta en prueba de los efectos diferenciales de los contextos de entrega de la instrucción, se puede decir que, en el contexto presencial, una vez más, las creencias epistemológicas son mediadas por las estrategias cognitivas y autorregulatorias, sin embargo, sólo se aprecian efectos directos de las estrategias cognitivas profundas como predictores negativos y de las estrategias autorregulatorias de persona como predictores positivos del aprendizaje. En contraste, en el contexto virtual se aprecian interacciones más complejas donde las creencias epistemológicas son mediadas por las estrategias cognitivas y autorregulatorias ante tareas y materiales; tanto las estrategias cognitivas profundas como las superficiales demostraron predecir positivamente el aprendizaje, así como las estrategias autorregulatorias ante tareas y materiales. A partir de esto, se ha propuesto la construcción de aplicaciones móviles que fomenten tales desarrollos.

De acuerdo con las evidencias generadas, se integraron, de manera lógica, patrones de estudiantes ingenuos – no regulados y no estratégicos a los que denominamos Estudiantes con Baja Agencia Académica; mientras que, por otro lado, estudiantes con patrones reflexivos – regulados y estratégicos los llamamos Estudiantes con Alta Agencia Académica (Ver Figura 4).

Figura 4. Modelos de estudiantes con baja y alta agencia académica



Este tipo de estudios representa un valioso aporte para la comprensión de los mecanismos involucrados en los procesos de aprendizaje y, por ende, un paso importante para la creación de evidencias empíricamente sustentadas que reorienten los procesos tradicionales de formación y evaluación de los egresados en el campo de la psicología.

Conclusiones generales

En resumen, la estrategia general utilizada nos ha permitido recoger varianza que explica el proceso de responder en función de fuentes de contenido incluidas en los ítems, como también nos permitió modelar las relaciones estructurales entre los constructos hipotetizados, de manera integral y con carácter confirmatorio. Así, se hizo factible entender cómo la interacción entre las fuentes de contenido investigadas explica o no los resultados del proceso de responder en un banco intencional de examinación a gran escala en una disciplina particular.

De la misma manera, los modelos validados y la validez de constructo de las medidas analizadas, han permitido corroborar la pertinencia de estudiar resultados de aprendizaje de la formación del psicólogo bajo un enfoque de Agencia Académica. Por otro lado, en tanto la validez es aproximada como hipótesis (del significado interpretativo deseado a partir de los datos generados por la medición), generar cadenas de evidencias que ligen la interpretación de los puntajes a la red de teoría e hipótesis que explican los resultados de aprendizaje derivados del proceso de formación, facilitará tomar decisiones para que los datos generados por los ítems soporten o refuten la racionalidad de la interpretación de los puntajes obtenidos por los sustentantes.

De igual forma, en el contexto empírico de construir exámenes objetivos a gran escala, las agencias evaluadoras podrán tomar ventaja de evidencias, como las generadas aquí, que le den al constructor de exámenes confianza en sus medidas, particularmente en países cuya tradición en este tipo de medición y para efectos de certificación de conocimientos, es relativamente reciente, como es el caso de México. Si el éxito en las tareas de un examen son una muestra representativa del éxito en las tareas deseadas en el dominio de conocimiento, las inferencias a ser hechas podrán sostenerse cuando los puntajes constituyan evidencia empírica sólida para los constructos hipotetizados.

Así, generar herramientas validadas, permitirá al especialista contar con evidencias sólidas de que el dato que ha obtenido, apoya las inferencias realizadas, así como la posible toma de decisiones para intervenciones de fomento o remediales en la formación de los profesionistas, como es el caso de los psicólogos.

En este sentido, entender la formación del psicólogo requiere, indiscutiblemente, validar fuentes incluidas en los ítems, donde la complejidad creciente entre las operaciones cognitivas demandadas (desde comprender y aplicar fundamentos disciplinares, hasta resolver problemas de la vida profesional) y los tipos de conocimiento en los que es evaluada la operación, reflejen, como sería de esperarse en una examinación de egreso, la compleja interacción entre categorías heterogéneas de conocimientos, habilidades y valores que caracterizan al aprendizaje derivado de la formación profesional inicial. El camino es largo y complejo, faltan otros componentes, uno de ellos es el de la personalidad. En breve la abordaremos bajo una visión dinámica y situacional, en donde entran en juego las características particulares de la persona y las de la situación (transacción persona-situación); así como los procesos cognitivos, autorregulatorios y volitivos asociados.

Aunado al interés por identificar componentes de personalidad en el modelo de formación del psicólogo, el nuevo interés es por investigar las relaciones entre componentes de Agencia Académica Inicial, los de la Transición escuela - trabajo y los de la Agencia Profesional. Afortunadamente, nuevas generaciones de doctores formadas en este campo de estudio aseguran que la trayectoria presentada aquí se mantenga.

Referencias

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for Windows. User's Guide*. California. Multivariate Software, Inc.
- Castañeda, S. (1999a). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En G. Vázquez y J. Martínez. (Coord.), *La formación del psicólogo en México* (pp. 25-41). México: Universidad Latinoamericana.
- Castañeda, S. (1999b). *Guía del Examen General de Egreso de la licenciatura en Psicología*. 1ª Ed. CENEVAL, 2500 ejemplares.
- Castañeda, S. (2002a). Referentes curriculares y empíricos en la formación del licenciado en Psicología. En G. Vázquez. (Ed.), *Enseñanza, Ejercicio y Regulación de la profesión de Psicología* (pp. 79-108). México: Colegio Nacional de Psicólogos y Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
- Castañeda, S. (2002b). A cognitive model for learning outcomes assessment. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning*, 12(1-4), 94-106.
- Castañeda, S. (2004a). Estudio Exploratorio de la Formación del Licenciado en Psicología en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (4), 131-141.
- Castañeda, S. (2004b). Midiendo Resultados de Aprendizaje en egresados de la licenciatura en Psicología. En C. Santoyo (Ed.), *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas y profesionales en la formación del psicólogo*. México: UNAM.
- Castañeda, S. (2006). Validando puntajes de bancos de ítems de exámenes de egreso de licenciatura. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación del Aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp.75-120). México: UNAM.

- Castañeda, S. (2007). Resignificando el Aprendizaje en la Educación Superior. En Z. Monroy y P. Fernández (Eds.), *Lenguaje, Significado y Psicología* (pp. 35-46). UNAM: México.
- Castañeda, S. (2008). Qué es lo que realmente aprenden los estudiantes en la licenciatura. En C. Carpio. (Comp.), *Competencias profesionales y científicas del psicólogo. Investigación, experiencias y propuestas* (pp.43-73). México: UNAM.
- Castañeda, S. (2009). Los puntajes de egreso: ¿certifican lo acreditado en los currícula? En Z. Monroy Nassr y R. León Sánchez (Eds.), *Epistemología, psicología y enseñanza de la ciencia* (pp. 127-147). México: UNAM ISBN 978-607-02-0462-3.
- Castañeda, S (2011). Influencia de las variables del estudiante en el aprendizaje de procesos básicos en psicología. *Memoria del XXXVIII Congreso Nacional del CNEIP*. México: Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Castañeda, S. (2012). Nociones y herramientas cognitivas en la modelación del aprendizaje virtual. En: G. Cárdenas y Ariel Vite Sierra (Eds.), *De la evidencia empírica a la apropiación tecnológica en psicología* (pp. 56-68.). México: Trillas.
- Castañeda, S. y Bazán, A. (2008). Generando evidencias en apoyo a la gestión de la calidad en la formación del psicólogo. En: J. Carlos. (Comp.), *La Enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos* (pp.157-172). México: UNAM.
- Castañeda, S.; Bazán, A. y Peñalosa, E. (2009). Validación y significancia de constructo de la evaluación de egreso de psicólogos educativos. *Nuevos Paradigmas: Revista Psicológica de Actualización Profesional*, 2(1), 24-46.
- Castañeda, S., González, D. y Varela, C. (2006). Validando puntajes de bancos de ítems de exámenes de egreso de licenciatura (pp. 75-120). En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación del Aprendizaje en el Nivel Universitario. Elaboración de exámenes y reactivos*. México: UNAM.

- Castañeda, S. y González, D. (2007). Validando constructos de examinación de egreso en licenciaturas de pedagogía y ciencias de la educación, mediante modelamiento estructural. En D. González y M. Maytorena (Coord.), *Estudios Empíricos en Educación Superior* (pp. 37-57). ISBN 970-689-351-2. México: Universidad de Sonora.
- Castañeda, S., y López, M. (1989). La psicología del aprendizaje Escolar. En S. Castañeda y M. López (Eds.), *Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender.* (pp.25-56). México: UNAM.
- Castañeda, S. y López, M. (1991). Thor-ombolo: Expert system in the diagnosis of problems in text study skills in college and higher education. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction, European Research in an International Context* (pp. 451-462). Oxford: Pergamon Press.
- Castañeda, S. y López, M. (1999c). Elaboración de un instrumento para la medición de conocimientos y habilidades en estudiantes de psicología. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, 9-15.
- Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2016). *Fenomenología de Agencia Académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castañeda, S.; Peñalosa, E. y Austria, F. (2011). La epistemología personal y las estrategias de aprendizaje como predictoras del aprendizaje en línea de cursos de psicología. *Memorias del XXI Encuentro de Virtual Educa 2011*, 23.
- Castañeda, S, Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo*. México: UNAM-CONACyT. ISBN-e 978-607-02-5996-8.
- Linacre, J. & Wright, B. (1994). *A user's Guide to Bigsteps*. Chicago: MESA Press.

McCollum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201–226.

RASCAL (1992). Rash Analysis Program, version 3.5. Minnesota: Assessment Systems Corporation.

Factores en la educación y formación de psicólogos familiares

María Rosario Espinosa Salcido

*Universidad Nacional Autónoma de México
FES Iztacala*

La palabra educar viene del latín “ducere” que significa “guiar o conducir” en el conocimiento. Educar consiste en enseñar valores, conocimientos, costumbres y formas de actuar, que permiten a un individuo vivir en sociedad. También, educar consiste en estimular, desenvolver y orientar aptitudes del individuo de acuerdo con las ideas de una sociedad determinada. La educación es un problema complejo, el pensamiento complejo une, integra, va a la búsqueda de las conexiones, recordando que el conocimiento es inacabado e incompleto. En consecuencia la complejidad demanda métodos complejos, interrelacionados, globales, dialógicos, que incluyan el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción. (Morin, 1997)

Así al hablar sobre la educación o el educar no se le puede entender de forma aislada, el tema incluye problemas que están interconectados y son interdependientes (red de relaciones). La visión ecológica que se plantea no separa a los seres humanos de su entorno natural sino que considera los fenómenos interconectados e interdependientes y a los seres humanos como a un hilo de trama de la vida. Representa una visión de redes a todos los niveles interactuando en forma de red con otros sistemas, de la cual también forma parte nuestra percepción.

Un buen maestro es un buen educador y formador. Es un buen educador, cuando transmite al individuo conocimientos o valores y, es un buen formador, cuando logra modelar a una persona en determinadas habilidades tanto de su campo profesional como personal.

Pero surgen dilemas a discutir en cuanto a la función del educador, el papel del lenguaje y las emociones (Maturana, 1990), por ejemplo nos preguntamos ¿cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender? ¿Cuál es la concepción del aprendizaje y el conocimiento? ¿Qué epistemología guía el conocimiento que queremos transmitir?, ¿Cuál es el rol de lo afectivo y emocional en el proceso? ¿Desde dónde se piensa al observador?

Otro nivel de análisis lo constituye el objeto de estudio, en este caso las familias. Hablar de las relaciones familiares es una tarea compleja, pues es menester considerar la concepción misma de familia y las funciones que se le atribuyen, su tipología, constelación y organización sistémica, así como atender a su proceso evolutivo con el sistema de reglas y roles que se desarrollan según las necesidades del grupo.

También debe tomarse en cuenta el contexto sociocultural en el cual funciona el sistema, ya que el núcleo familiar es un modelo cultural en pequeño. A partir de ese modelo cada familia elabora su propia variante, en general, a través de mitos, tradiciones y valores. Se incorpora el qué -los contenidos de la cultura- y también el cómo, es decir, los modos de hacer, de proceder, de aprender.

De acuerdo con los valores y el marco que establece la sociedad, la familia crea su propio sistema de creencias, valores, normas y reglas que permitirán la expresión de afecto, la capacidad de decisión y la negociación circunstancial de problemas.

Surgen entonces nuevas reflexiones sobre el educador y los dilemas ante el trabajo con familias, por ejemplo ¿En qué tipo de familias estamos pensando? ¿Seguiremos con la mirada en el déficit o en los recursos de la familia? ¿Cuál es el contexto que permea las relaciones familiares y la educación? ¿Cómo cambiar de una postura asistencialista, unidireccional y clasificatoria a otra de autodeterminación personal? ¿Cuáles son las ideas sobre la cultura y los significados? ¿Qué relación establece el educador con las familias y desde qué mirada los aborda? ¿Existe relación entre formación personal y psicoterapia familiar?

En el escrito pretendemos abordar estas discusiones y exponer la experiencia al formar psicólogos. Cuando se trabaja con especialistas en familias se debe tener en cuenta: el proceso enseñanza aprendizaje y las intervenciones en la persona del terapeuta clínico. Ya que son dos ámbitos que se retroalimentan e influyen de manera recíproca en el desarrollo de los participantes (Espinosa, 2011). Por tanto se exponen procesos y procedimientos específicos acordes al construccionismo social, con una mirada compleja y métodos vivenciales y reflexivos.

Este trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia de muchos años en la formación de especialistas en el trabajo con familias, particularmente Terapeutas Familiares Sistémicos.

La terapia familiar sistémica, en sus inicios representó un giro epistemológico que vino a revolucionar la forma de hacer terapia, la postura del observador y el mismo concepto de familia. En la época actual se encuentra en un proceso de evolución con respecto a las escuelas originales, ya que se han incorporado ideas de la posmodernidad que plantean una crítica a la naturaleza del conocimiento y se abandonan las certezas absolutas para dar paso a la pluralidad de ideas.

Por lo tanto el alumno se enfrenta al aprendizaje de marcos teóricos novedosos alejados de lo intrapsíquico, de la objetividad y explicaciones que cuestionan la realidad. Se destaca la interacción, las relaciones humanas desde dos perspectivas: la constructivista que enfatiza la forma en que las personas creamos el mundo social en el que vivimos al asignar significados a nuestras experiencias y que al describir la realidad social (nuestra verdad), le atribuimos necesariamente valores y significados que nos hacen actuar en congruencia con ellos. Así el Constructivismo enfatiza que lo que cada persona realiza es una construcción subjetiva de la realidad y forma sus propias imágenes de lo que es la realidad, todo a través del lenguaje. (Watzlawick, 1979; Von Foester, 1991).

Mientras que la otra perspectiva, el Construccinismo Social, va un paso más allá al afirmar que el individuo forma todos sus “constructos” completamente a través de la conversación convivencial, las prácticas sociales con otros, es decir, no es una construcción individual, sino una co-construcción realizada en y a través del lenguaje. Así se afirma la creencia de que la realidad es de naturaleza sociocultural y se construye mediante los usos del lenguaje (Gergen, 1996; 2006). Se incorporan la antropología, la crítica social, la teoría literaria y la narración, donde la subjetividad siempre está presente y como seres interpretativos buscamos darle sentido a nuestras experiencias cotidianas. Se produce un vuelco hacia un marco sociolingüístico, donde la realidad se teje y vuelve a tejer en telares lingüísticos compartidos.

Nos encontramos entonces ante una tarea ardua cuando se trata de la enseñanza y aprendizaje de la terapia con familias, ya que de acuerdo a Haley (2009), el proceso de formación es un aprendizaje dinámico que amalgama epistemología, teoría, técnica y práctica de manera recursiva. Así mismo debe entenderse como un proceso permanente y continuo, que asocie rigor e imaginación y que no escinda la creatividad del terapeuta y lo ayude a encontrar su estilo.

El quehacer terapéutico implica la exposición al dolor humano, a la ansiedad y desesperanza, a consultantes que se presentan con problemas cada vez más graves y otros factores estresantes. Además el terapeuta debe responder a sus propias dificultades personales, familiares y sociales. Por tanto hay que considerar el cuidado del terapeuta (ante el rigor de una formación), para que éste pueda cuidar o educar en el sentido amplio, ya que las personas que trabajan con familias que sufren, deben y merecen ser cuidadas por aquellos que fungimos temporalmente como sus maestros.

Es así que enfatizamos en el proceso de enseñanza aprendizaje, la inclusión del educador y el educando en la co-construcción del conocimiento y generación de nuevos significados. A continuación se exponen algunos procedimientos útiles.

I Desmitificar creencias sobre las familias

1.1 Conocer y aceptar la diversidad familiar. México es un país extenso en geografía, con valles, montañas y varias zonas costeras; además colinda al norte con los Estados Unidos, cuya influencia económica y social se deja sentir en nuestro ámbito, así encontramos familias rurales, semiurbanas y urbanas con ingresos variables y distribución de la riqueza desigual, como extrema pobreza, clase media y algunas familias con gran poder adquisitivo.

Según diversos estudios (Espinosa, 2012), en nuestro país coexisten las familias nucleares, las familias extensas, las familias de un solo progenitor, las familias en segundas nupcias, las familias con parejas del mismo sexo o personas no emparentadas que conviven en un hogar asumiéndose como una familia. Además es cada vez más frecuente, encontrar personas que han elegido vivir solas.

Por tanto el educador o terapeuta en formación debe conocer, observar y entrar en contacto con otros estilos de vida familiar, reconsiderar el concepto que se tiene de familia, revisar las expectativas que se construyen respecto a ella, identificar el valor que se le atribuye y con esa mirada, discriminar –si es el caso- lo que son patrones funcionales y disfuncionales de la vida familiar

Así, se invita a quienes trabajan con familias a la comprensión de las formas diferentes de llevar las relaciones humanas y de resolver los conflictos; marcando así la pauta para aceptar las diferencias (Wittezaele y García, 1994).

1. 2 Entender a la familia como fuente de apoyo y protección, Generalmente los programas curriculares para las carreras de la salud y la educación a nivel licenciatura, contemplan teorías y modelos donde se enfatiza en los problemas de la familia, ya sea en la pareja, los hijos de todas las edades y los ancianos, por ejemplo. Se tiende a concebir al grupo familiar como un espacio de conflictos, donde paradójicamente los educadores van a lograr el cambio.

Este sistema de creencias limita al terapeuta novel, que si bien lucha por el bienestar familiar, se vuelve prácticamente sordo y no ve cuando el cambio está presente en el proceso terapéutico, por tanto, la supervisión debe insistir en que el estudiante crea y se haga experto en ver las diversas caras del cambio, y a que desarrolle una mirada en los recursos familiares y socioculturales. Entre éstos, últimos estarían: los legados históricos, dichos, anécdotas, humor y picardía nacional

Por tanto, en la práctica clínica el supervisor debe estar atento para guiar al alumno hacia los recursos y fortalezas presentes en las familias. Para ello nos apoyamos en modelos que enfatizan las posibilidades, como por ejemplo: Terapias Narrativas, Terapias de Soluciones y la propuesta de la Resiliencia Familiar Sistémica (Espinosa, 2013; Walsh, 2004).

1.3 Diseño y análisis del genograma personal del educador. Todos aquellos que trabajamos con familias debemos conocer a fondo las relaciones inmersas en nuestra propia familia. El uso del genograma representa toda una propuesta para el diagnóstico, evaluación y conocimiento del grupo familiar. (McGoldrick y Gerson, 2000)

Hay diversos procedimientos para su análisis, la modalidad que aplico en la formación de terapeutas sistémicos está encaminada al descubrimiento de los orígenes, recursos y fortalezas familiares, así como la identificación de áreas de dolor o dificultad que pudieran perturbar su trabajo con las familias. Es un proceso sumamente emotivo que conecta la persona con el profesional y propicia la confianza y cohesión grupal indispensable para trabajar como sistema terapéutico.

1.4 Reflexiones sobre valores familiares y profesionales del terapeuta. Se realizan ejercicios vivenciales con el propósito de que el alumno especule sobre sus propios valores y tenga la oportunidad de experimentar y expresar emociones.

El propiciar el conocimiento y análisis de teorías y conceptos a través de la reflexión y autoconocimiento en los alumnos, tiene como propósito generar un aprendizaje significativo, que se refleje en análisis e intervenciones pertinentes en las familias que solicitan sus servicios.

2. Desmitificar creencias sobre el terapeuta ideal.

2.1. Cuando se inicia una formación especializada los participantes tienen altas expectativas sobre sí mismos, en parte por el contexto socioeducativo que resalta la importancia de obtención de grados académicos y por otro lado los medios de comunicación (películas, libros, televisión) que introducen en las personas creencias estereotipadas sobre su profesión, desde aquellas que hablan del perfeccionismo, el dominio y conocimiento total de las relaciones humanas, hasta otras que señalan comportamientos particulares para estatus altos.

También contribuyen, no deliberadamente, los líderes, maestros y expertos en el área, para dar una imagen de terapeutas ideales que todo lo saben. Por tanto, en los procesos de enseñanza se debe cuestionar tales discursos y propiciar en el alumno una mirada crítica y aterrizada a la condición humana donde todos somos seres falibles.

2.2. Estas ideas nos conducen a la reflexión sobre los modelos de supervisión que tomen en cuenta: la conciencia, la motivación y la autonomía en el terapeuta. Espinosa (2011). El trabajo sobre la persona del terapeuta tiene dos vertientes, una fomentar el desarrollo de sus propios estilos y la otra, enfrentarlo a situaciones novedosas que lo saquen de su zona de confort.

En ocasiones los terapeutas noveles, adoptan posturas y discursos para justificar intervenciones no eficaces, por ejemplo: es que ese es mi estilo, o no me gusta seguir un modelo en particular, o no es lo mío el trabajar con familias que tienen niños pequeños. Se sugiere establecer diálogos que clarifiquen si es un problema de aprendizaje teórico-metodológico o es un proceso emocional que requiere atención. Por lo general, el

acompañamiento que proporciona un equipo terapéutico y la exposición a situaciones novedosas, estimula la creatividad y ayuda a los terapeutas a superar ese tipo de creencias limitantes.

3. Participación grupal

3.1 En relación a las ideas anteriores, pero con un fin didáctico enfocado a fomentar la crítica sobre métodos diferentes se propicia la participación del clínico aplicando metodologías grupales contrastantes, por ejemplo: colaborar en equipos estratégicos, donde diseña y aplica premisas propias de modelos clásicos, como Terapia Breve o Estructural. Y formar parte de equipos de corte posmoderno con premisas narrativas, reflexivas que lo colocan en otra postura y comprensión del fenómeno.

En una investigación realizada por Espinosa, González, Vázquez y Olmos (2013), se analizaron las ventajas del uso del equipo estratégico y/o reflexivo en la práctica clínica como apoyo o parte básica en el proceso de cambio, incluyendo sus efectos en la formación del terapeuta, escuchando sus voces. Se encontraron respuestas enriquecedoras para los terapeutas ya que reportaron mayor conocimiento y capacidad de análisis metodológico así como reflexiones personales sobre el papel del terapeuta y el cambio en los consultantes.

3.2 Aprendizaje a través de la relación con los pares. Es reconocida la influencia de los pares en situaciones que ponen en juego las creencias, las emociones, la actuación y la propia imagen. Al trabajar con sus iguales, el educador terapeuta, puede expresar y comunicar sus dudas o temores y sentirse escuchado y comprendido. Se da un sentido de identidad grupal que propicia un clima de aprendizaje emocional significativo.

También se producen interacciones que faciliten las relaciones de cooperación y colaboración versus competencia. Esto es posible cuando el educador guía, conoce y diseña técnicas de la dinámica grupal que ayuden a la integración y establecimiento de una meta en común; así como con acciones que pongan a los aprendices en posturas de apoyo y ayuda mutua, esto es posible tanto en las aulas como en espacios de convivencia fuera de las mismas.

Por último hay temas como por ejemplo el Amor y la Violencia, que merecen ser discutidos por su aparente relación y presencia en muchas familias y ámbitos sociales. Considero que deben ser nombrados y formar parte de todo programa de formación, ya que se debe reconocer el amor como fuente de crecimiento y desarrollo personal y social; mientras que al identificar y visibilizar a la violencia en todas sus manifestaciones y dentro de las relaciones humanas, nos permitirá fomentar nuevas relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento propio y del otro como seres únicos, Ideas todas que invocan el manejo ético en el trabajo con las familias, parejas e individuos que solicitan nuestros servicios.

Consideraciones finales

De acuerdo a Espinosa (2011), el surgimiento de la Terapia Sistémica no solo involucra un cambio de paradigma conceptual, sino un cambio en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, una modificación de las condiciones de la observación y una nueva epistemología sobre el observador (Pakman, 1996). Dentro de los programas de formación clínica, una teoría terapéutica y una teoría didáctica son con frecuencia sinónimos (Haley, 2009).

El papel del formador es asistir al psicólogo en entrenamiento para que aprehenda y comprenda sus propios procesos, proporcionarle la vinculación entre teoría-práctica en el contexto terapéutico; proporcionar una práctica clínica congruente con las demandas de los consultantes y vigilar que reciban una atención eficaz para la solución de los problemas que los aquejan, todo considerado desde la óptica de la ética profesional (Espinosa, 2011, p. 30)

Por último, se reconoce que el contexto profesional puede favorecer u obstaculizar el proceso, por tanto somos responsables todos los participantes (Universidad, profesores, supervisores y alumnos en entrenamiento), de la búsqueda de alternativas y procedimientos de aprendizaje que generen el cambio epistemológico, conceptual, metodológico que evidencie los nuevos recursos y consolide los ya existentes -tanto de las familias y los terapeutas- y al mismo tiempo el cambio comprenda las conductas, actitudes y la percepción distinta, empoderada, resiliente del sí mismo, en ámbitos que trasciendan más allá de la práctica profesional.

Referencias

Espinosa, S. R. (2012). Familias y diversidad. En C. Mondragón, C. Avendaño, C. Olivier y J. Guerrero (coordinadores). *Saberes de la Psicología. Entre la teoría y la práctica*. México:UNAM

Espinosa, R.; González, S., Vázquez, C. y Olmos, S. (2013). Ventajas del equipo reflexivo o estratégico en la práctica del terapeuta: una experiencia grupal. Ponencia presentada en Congreso de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar, realizado en Acapulco, Gro.

Espinosa, S. R. (2015). *Problemática y factores resilientes en familias con hijos jóvenes*. Tesis Doctorado México, Universidad Iberoamericana

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Buenos Aires:Paidós

Gergen, K. (2006). *Construir la realidad*. Buenos Aires:Paidós

Haley, H. (2009). *Aprender y enseñar terapia*. Buenos Aires:Amorrortu

Maturana, H. (1990) .*Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago, Editorial Universitaria. 50.

McGoldrick, M. y Gerson, R. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona:Gedisa

Montalvo, J. y Espinosa, R. (2011). *Supervisión y Terapia Sistémica: Modelos, propuestas y guías prácticas*. México:INFASI

Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. España:Gedisa

Pakman, M. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. 1 Barcelona:Gedisa

Von Foester, H. (1981). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona:Gedisa

Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar*. Argentina:Amorrortu

Watzlawick, P. (1979) *¿Es real la realidad?* España:Herder

Wittezaele, J. y García, T. (1994). *La escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas*. Barcelona: Herder