

# DE CÓMO LOS SENTIMIENTOS TIENEN UN LUGAR PROPIO EN LA EDUCACIÓN

Salvador Moreno\*

*No hay acción humana  
sin una emoción que la funde como tal  
y la haga posible como acto.*  
Humberto Maturana<sup>1</sup>

*Es dándome por completo a la vida  
y no a la muerte —lo que ciertamente no significa,  
por un lado, negar la muerte, ni por el otro  
mitificar la vida— como me entrego, libremente,  
a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría  
de vivir, sin esconder la existencia de razones  
para la tristeza en esta vida, lo que me prepara  
para estimular y luchar por la alegría en la escuela.*  
Paulo Freire<sup>2</sup>

Los sentimientos tienen lugar en los aprendizajes y en la educación. Al menos eso es lo que pensamos algunos que trabajamos como educadores. Porque los sentimientos son una dimensión fundamental del ser humano, están siempre presentes en nuestras interacciones cotidianas, aunque a veces pasen inadvertidos.

Tan es así que pronto empiezan a hacerse evidentes al encontrar que me resulta difícil empezar a escribir este artículo aún cuando el tema me interesa y lo he reflexionado desde hace algunos años. Parece que de repente hay un retraimiento de la creatividad y de la posibilidad de decir algo nuevo con sentido. Podría especular sobre las posibles causas de esta situación, pero lo que sí resulta claro es que los sentimientos están y que ello afecta a la tarea que me he propuesto. "¡Ya ves!", dirán algunos que

consideran que los sentimientos han de dejarse de lado para que no estorben, "aquí tienes la muestra. Los sentimientos interfieren con el pensar. O dicho de otro modo, para pensar bien, hay que hacer a un lado los sentimientos. Y como en la educación se trata de pensar bien, entonces más vale mantener afuera los sentimientos". Y entonces parece que estoy dando elementos justo en contra de una de las tesis de este texto. Me pregunto, ¿en la educación hay lugar para los sentimientos?

Se trata de escribir sobre un tema que, al mismo tiempo que me interesa, lo encuentro difícil y complejo. Un tema con muchas aristas y para el que no tengo muchas respuestas, pero sí algunas preguntas. Algunas intuiciones también, algunas sospechas, observaciones y reflexiones hechas durante más de 25 años de trabajar en ambientes escolares. Entonces, ¿cómo escribir de un aspecto de la acción humana sobre el que tengo todavía tantas dudas e incertidumbres?, ¿cuál es el papel que juegan las dudas, las incertidumbres, las expectativas en los procesos de aprendizaje y en las actividades que les proponemos a los estudiantes para que aprendan?, ¿qué sentimientos acompañan estas etapas de confusión, inseguridad, falta de claridad?, ¿y qué efectos tienen sobre el proceso mismo de aprendizaje y sobre los resultados?

Así vamos entrando ya al tema afectos y educación.<sup>3</sup> ¿Qué lugar hay para los sentimientos y emociones en la educación?, ¿cómo participan, intervienen y se hacen presentes los sentimientos en los procesos de aprendizaje significativo?

\*Coordinador de la Licenciatura en Psicología del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

¿cómo estorban y cómo ayudan?, ¿de veras los dejamos fuera cuando los ignoramos?

¿Podemos comprender y asimilar los conceptos independientemente de los sentimientos que suscitan en nosotros?, ¿o será que éstos forman parte de dicha comprensión y asimilación? Y cuando se trata de resolver problemas o intervenir de forma profesional en situaciones concretas, ¿será posible, deseable, recomendable, ignorar o excluir nuestros sentimientos?, ¿podemos educarnos sin integrar los sentimientos a nuestra vida, a nuestros aprendizajes y relaciones?

Hay varios ángulos desde los que podemos abordar el tema de los sentimientos y la educación. Propongo, una serie de afirmaciones que invitan a la reflexión y a la discusión sobre el tema, para desde ahí ir comentando. Veamos.

- Los sentimientos son una dimensión humana de la que *no podemos prescindir* si queremos promover un *desarrollo integral* de la persona.<sup>4</sup>

En las últimas décadas en nuestro país se ha enfatizado la importancia de promover una educación integral, aun cuando el texto constitucional ya lo menciona desde 1917. Decimos que la educación incluye a la persona total y, por supuesto, a la dimensión afectiva. En los hechos, sin embargo, parece que no hemos tenido los elementos conceptuales, metodológicos y de actitudes suficientemente claros para saber cómo hacerlo. Hay tres aspectos, por lo menos, en los que necesitamos reconocer la importancia de los sentimientos en el proceso educativo. Encontramos, en primer lugar, el de *aprender a comprender y a valorar nuestros afectos*<sup>5</sup> relacionados con cada una de las situaciones en las que nos encontramos. En segundo lugar está el referido a *aprender cómo vivir y expresar sanamente los sentimientos* en nuestras interacciones cotidianas con los demás. Y finalmente, pero no menos importante, el *reconocer la presencia y la influencia de los sentimientos en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos*.

Nos damos cuenta de que muchos problemas de relaciones entre las personas y los grupos tienen un fuerte componente emocional, pero hacemos tan poco por atender a la dimensión afectiva en los procesos educativos. Encontra-

mos prejuicios, racismo, intolerancia, discriminación, violencia, por ejemplo. Identificamos conflictos serios en las familias y en las parejas; reconocemos que en el ámbito laboral la apatía y falta de interés con frecuencia repercuten en la productividad. En las escuelas y universidades identificamos problemas serios de falta de motivación y entusiasmo, de indiferencia y poca dedicación a los aprendizajes significativos, de falta de solidaridad y respeto entre estudiantes y maestros, además de los relacionados con la drogadicción y la inseguridad. ¿Acaso la educación no es un proceso de aprender a vivir bien? Si es así, ¿por qué seguimos descuidando tanto la integración de la afectividad en los procesos educativos?, ¿por qué no hacemos algo más propositivo e intencionado para promover un adecuado desarrollo y la integración de nuestros afectos, de modo que se conviertan en una energía constructiva en nuestra vida y en las relaciones con los demás?

Desde otro ángulo, nos damos cuenta de que hay ocasiones en las que nos sentimos muy contentos y satisfechos, mientras que en otros momentos estamos tristes y desalentados, frustrados y desconcertados. Sin embargo, ¿cuándo nos detenemos a tomar conciencia de lo que dichos sentimientos nos muestran respecto a cómo vivimos?, ¿cuándo nos preguntamos lo que dichos afectos expresan y muestran de nosotros mismos en relación con las situaciones que vivimos?

Y en tercer lugar, ¿por qué si el gusto y el entusiasmo son motores importantes para la acción y los aprendizajes, no generamos dentro de nuestros programas escolares más actividades que susciten estas emociones?, ¿por qué dejamos que implícitamente persista la creencia de que aprender tiene necesariamente que ser difícil, árido, no disfrutable, sin sentimientos?, ¿por qué no hay más espacios para el placer, el gusto y la emoción que experimentamos cuando reconocemos aprendizajes y logros que son valiosos para nosotros, cuando se reestructuran nuestros esquemas perceptuales y cognoscitivos y descubrimos nuevos aspectos de la realidad?

¿Qué tal si tenemos presente que, como señala Freire, "estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y

*placer*, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría”,<sup>6</sup> y que por lo mismo requiere que asumamos de una manera personal el ser sujetos de nuestro proceso de aprendizaje y hagamos un reconocimiento explícito de la afectividad?

- Los sentimientos están siempre de algún modo presentes en nuestra experiencia, así que nuestras alternativas son reconocerlos e integrarlos al proceso educativo, o hacer como si no estuvieran aun sintiendo sus efectos.<sup>7</sup>

Tanto respecto a los contenidos como a los procesos, y también en relación con las personas, lugares, tiempo, metodologías y materiales con que aprendemos, experimentamos algunos sentimientos o emociones. Esta dimensión de la experiencia humana —la afectiva— matiza y colorea los conocimientos que vamos construyendo, y forma parte del conocer personal. Al mismo tiempo, nos impulsa a actuar para aprender; o, por el contrario, nos dificulta hacerlo. Este hecho, sin embargo, no siempre se reconoce en ambos aspectos. Es más frecuente que aparezcan sus manifestaciones y conceptualizaciones, como una cuestión relacionada con la motivación, la disciplina o el rendimiento escolar; como problemas de los alumnos en tanto individuos o conjuntos, pero no de las interrelaciones que ellos viven con diferentes valores y significados. Con frecuencia consideramos a la afectividad como un fenómeno paralelo al del aprendizaje y conocimiento, y rara vez se le identifica como un aspecto más de ellos. De esta manera, las soluciones se buscan en las direcciones equivocadas.

Es muy frecuente que los maestros nos preguntemos cómo se sienten los estudiantes en clases, cómo se sienten en el grupo y con respecto a los contenidos que les proponemos aprender. Al hacerlo, generalmente encontramos indicios valiosos que nos ayudan a comprender su entusiasmo y su comportamiento productivo, o bien su apatía, desinterés y falta de “rendimiento”. Darnos cuenta de los estados afectivos de los alumnos ayuda a entender aspectos importantes de la dinámica grupal y personal respecto al

trabajo de aprender y, por lo mismo, sirve para orientar nuestra toma de decisiones en torno a qué hacer y cómo promover los aprendizajes significativos. Sin embargo, cuando pensamos que los alumnos están mal por sentir lo que sienten, entonces es más probable que equivoquemos el rumbo de nuestras acciones, ya que, en lugar de comprender e integrar los afectos al proceso de aprendizaje, es probable que tratemos de hacerlos a un lado o de ignorarlos. Creo que es relativamente fácil asumir algunos de los mitos sociales existentes en relación con los sentimientos y acabar juzgándolos o tratando de excluirlos.

Tal vez por haberlos excluido tanto tiempo, ahora hasta llegamos a creer que podemos prescindir de los sentimientos en el aprendizaje o los vemos sólo como posibles obstáculos que hay que evitar o remover. Nos hace falta valorar la dimensión de enriquecimiento y fuerza que tienen. En relación con este tema, Freire es tajante al afirmar que “o nos adherimos al estudio como un *deleite* y lo asumimos como una necesidad y un *placer* o el estudio es una pura *carga*, y como tal, la abandonamos en la primera esquina”.<sup>8</sup>

Aprender no siempre es fácil, pero ello no significa que tenga que ser una pesada carga, aburrida y tediosa. Muchas veces requiere disciplina, constancia, esfuerzo, dedicación, pero ¿cómo experimentamos el tiempo que le dedicamos a un actividad cuando ésta nos apasiona y mueve desde lo más profundo de nuestro ser?

Los miedos y la desconfianza surgen. ¿Dónde quedarían el deber y el orden si le hiciéramos tanto caso a los afectos?, ¿entonces todo mundo haría lo que se le diera la gana? Recuerdo a Savater, quien distingue la diferencia de hacer “lo que me da la gana” y hacer “lo que realmente quiero”.<sup>9</sup> Ni el cuerpo ni los sentimientos llevan al desorden por sí mismos, al menos no más de lo que puede llevarnos el actuar sólo guiados por la razón.<sup>10</sup>

- Los sentimientos son una dimensión importante para comprender el sano desarrollo de la personalidad y el comportamiento humano. Nuestro actuar depende en gran parte de nuestro sentir.



Cómo y qué sentimos están íntimamente relacionados con la percepción que tenemos de nosotros mismos en relación con la situación en la que nos encontramos. Y todo esto influye de una manera decisiva en nuestro comportamiento.<sup>11</sup> De aquí la importancia que tiene en el proceso educativo y en la promoción de los aprendizajes significativos el tomar en cuenta la percepción de los alumnos respecto a lo que les proponemos que aprendan y al cómo hacerlo. Entender esta percepción es un elemento clave para comprender el comportamiento y las actitudes de los estudiantes. Al mismo tiempo, captar sus sentimientos puede darnos pistas para entender mejor sus posibilidades y dificultades al aprender. El gusto, el entusiasmo y el disfrute, por ejemplo, llevan generalmente a realizar la acción asociada con dichos sentimientos. El temor, el coraje, la preocupación, en cambio, suelen más bien estorbar y dificultar algunos aprendizajes, o impulsan a aprender a evitar aquello que puede hacernos daño o resulta desagradable.<sup>12</sup>

- El aprendizaje, desde un enfoque perceptual, se define como el descubrimiento de un significado personal [...] El descubrimiento de un nuevo significado puede expresarse en un cambio observable de conducta, pero dicho descubrimiento puede ocurrir también sin un cambio observable inmediato.<sup>13</sup>

En la perspectiva que aquí asumo, el aprendizaje se entiende como un proceso de diferenciación y cambio en el campo perceptual, a través de una serie de acciones en las que la persona busca satisfacer alguna necesidad. Pero sólo cuando la persona percibe un evento como importante o valioso para sí misma es probable que ocurra un cambio al que podemos llamarle aprendizaje significativo.

En este proceso podemos referirnos a modificaciones que identificamos ya sea en los contenidos como también en los procesos involucrados en la interpretación de las informaciones recibidas a través de los diferentes sentidos. Cuando a partir de una interacción con su entorno o de una reflexión, una persona capta e interpreta algún aspecto de la realidad de una manera diferente, decimos que ha ocurrido un aprendiza-

je. Es así que podemos identificar la *interacción* (persona/ambiente/otras personas), las *sensaciones* (recepción y captación de estímulos/información) y el *procesamiento* de la información, como actividades fundamentales involucradas en este proceso que llamamos aprender. Por lo mismo, proponemos que el aprendizaje significativo se da en un proceso de interacción entre la persona que aprende y una situación (que por lo regular incluye a otras personas real o imaginariamente presentes), buscando satisfacer una necesidad personal importante. Ahí, ella va identificando, diferenciando y enriqueciendo su campo perceptual.

En esta acción de percibir entran en juego a diversos factores, como: la historia personal del individuo, su condición actual (biopsicosocial y espiritual), las características mismas de la situación (sociales, espaciales y temporales) y de lo que se está aprendiendo. Ahora bien, las diferenciaciones que se van realizando, relacionadas con el autoconcepto, son las que se van asimilando como significados personales que influyen en los comportamientos y las actitudes del individuo.

Este proceso de construcción y descubrimiento de significados personales va siempre acompañado de diversos de sentimientos y sensaciones, por ello es que considero que el cuerpo y los afectos juegan un papel muy importante en la significatividad de los conocimientos y aprendizajes. Un significado sentido es de una cualidad y calidad muy diferentes de las de un significado no sentido; además, el primero tiene más influencia en el comportamiento de las personas.<sup>14</sup>

- La significatividad del aprendizaje se refiere a una cualidad del mismo y consiste en un modo particular en que determinados procesos o contenidos son asimilados e integrados a y por la persona total, en sus dimensiones sensorial, emocional, intelectual, motora y valoral; y por lo tanto, hacen una diferencia en el percibir y en el vivir de la persona que aprende.<sup>15</sup>

Hay que recordar que identificamos aprendizajes a los que llamamos significativos y otros a los que

llamamos no significativos,<sup>16</sup> y que el término "significativo" tiene varias acepciones. En México, a raíz del auge y la popularidad que ha tomado el concepto de aprendizaje significativo en las últimas décadas, suele asociarse más bien con la propuesta de Ausbel desde una perspectiva cognoscitivista y constructivista.<sup>17</sup> Hay semejanzas y diferencias. Entre éstas últimas está, me parece, que el enfoque perceptual que hace un reconocimiento más explícito del lugar y papel que tienen los sentimientos en el aprender significativamente, y de la trascendencia que los aprendizajes significativos tienen en la vida de las personas.

La significatividad del aprendizaje no es una cuestión solamente lógica ni algo que dependa exclusivamente del material o la tarea por aprender. Lo significativo depende de cómo la persona percibe su relación con dichos materiales y tareas. Y es aquí donde también los sentimientos juegan un papel muy importante.<sup>18</sup>

- Lo significativo del aprendizaje se crea y se descubre en un proceso de interacción entre una sensación-sentida y una simbolización.<sup>19</sup> La sensación-sentida a su vez implica y expresa una interacción entre la persona y su situación de vida en sus diversas dimensiones.<sup>20</sup>

Desde una perspectiva experiencial, diferente de la perceptual pero compatible con ella, encontramos la propuesta de Gendlin, en la que el cuerpo u organismo tiene un lugar primordial en los procesos de conocer, de aprender y de cambio constructivo de la personalidad.<sup>21</sup> Curiosamente, Gendlin desde la filosofía y la psicoterapia, y Damasio desde la neurofisiología parecen llegar a posturas similares. La mente "está" también en el cuerpo y no sólo en la corteza cerebral. Lo llamado cognitivo no está desvinculado de lo emocional y de lo corporal. Así, Damasio afirma:

El aparato de la racionalidad, que tradicionalmente se suponía *neocortical*, parece no funcionar sin el de la regulación biológica, que tradicionalmente se suponía *subcortical*. La naturaleza no sólo parece haber construido el aparato racional encima del instrumental biológico-regulatorio, sino *con* y *a partir* de él.<sup>22</sup>

Y Gendlin señala que:

Hasta ahora se asumía que el significado está o bien en el experimentar sentido y que la lógica lo distorsiona, o está en la lógica y el sentimiento, es una confusión que debe ser evitada. Pero no es así. El significado se forma en la interacción del experimentar y de algo que funciona como símbolo.<sup>23</sup>

Incluimos entonces al cuerpo-organismo y a lo emocional en el proceso de generar significados. Por tanto, los sentimientos no son sólo aspectos motivacionales; son aspectos del proceso mismo del conocer personal. Esto quiere decir que conocemos también con nuestros afectos. Por ello, la cualidad de los aprendizajes dependerá de cómo sean integrados dichos sentimientos por las personas al ir aprendiendo, y esto a su vez repercutirá en el impacto que dichos aprendizajes tendrán en los comportamientos.

- En relación con los aprendizajes significativos, los significados tienen que ver no sólo con aspectos lógicos o lingüísticos sino también con aspectos personales que incluyen emociones y valores de quien aprende.<sup>24</sup>

Ya mencioné que el autoconcepto es un factor importante que influye en los aprendizajes porque mientras más personalmente involucrados nos sintamos en una situación, ésta se percibe también como de mayor importancia. Y si a esto agregamos que "las emociones varían de acuerdo con el grado de involucración personal [...] mientras más importante y cercano sea el valor de un evento para el self, mayor será el grado de la emoción suscitada".<sup>25</sup> Así que nos encontramos de nuevo con las emociones.

En relación con las condiciones promotoras de aprendizajes significativos, una consecuencia de las afirmaciones anteriores es que en la medida que una situación sea percibida por los estudiantes como más cercana a su autoconcepto en términos de desarrollo personal, más probable es que se genere un proceso de aprender de manera significativa. Los sentimientos son indicadores de cómo los alumnos están involucrados personalmente en las actividades y tareas que les proponemos. Así, cuando identifi-

camos desinterés y apatía, ello puede ser señal de que por algún motivo los alumnos no están inmersos en el aprendizaje. Puede ser que sea porque lo perciben como algo sin valor, muy ajeno o demasiado amenazante.

- Damasio sugiere que los sentimientos son necesarios para pensar bien y potencializar los procesos cognoscitivos, si bien es cierto que, en ocasiones, pueden interferir con el pensar bien.<sup>26</sup> Esta propuesta me parece que está en la misma dirección que una de las hipótesis que Rogers sostiene en relación con los aprendizajes significativos: "una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con su propia supervivencia o su desarrollo".<sup>27</sup>

Con matices diferentes vamos encontrando coincidencias entre autores y campos diversos. En palabras de Damasio:

Parece insensato excluir del concepto global de "mente" a las emociones y sentimientos. Sin embargo, precisamente eso hacen respetables exposiciones científicas de la cognición, que no incluyen a emociones y sentimientos en su descripción de los sistemas cognitivos.<sup>28</sup>

Por muchos años hemos aprendido a ver a los afectos como contrarios y opuestos a la razón, como obstáculos que había que eliminar para poder pensar con objetividad, o simplemente como elementos que podemos ignorar sin ningún detrimento en nuestra tarea ni en la consecución de los objetivos educativos.

El reto actual es buscar y promover realmente la integración, reconocer que afectos y pensamientos son dimensiones humanas que coexisten y se influyen de manera mutua, y que se necesitan una a la otra para lograr un mejor proceso de autorregulación.

Desde una perspectiva educativa experiencial-humanista, hay que reconocer explícitamente los sentimientos en los procesos de aprendizaje, para recuperar una parte valiosa, hasta ahora negada, de nuestra propia existencia, para enriquecer y potencializar nuestros procesos creativos, y para promover aprendizajes significativos que se traduzcan en una mejor calidad de vida.

- Los sentimientos no son una fuerza desordenada y caótica a la que haya que mantener a raya. Por el contrario, tienen un sentido de dirección positiva, que conlleva procesos de sobrevivencia, protección, autorregulación y desarrollo personal.<sup>29</sup>

Uno de los grandes mitos que en nuestra sociedad occidental hemos generado sobre los sentimientos es que entre sus características más importantes está la de ser desordenados, peligrosos y destructivos. Si bien es cierto que la vivencia intensa de ciertos estados emocionales muchas veces está asociada a la realización de acciones destructivas, también hay que reconocer su presencia en los procesos creativos que lo mismo han servido para realizar obras de arte que descubrimientos científicos importantes. Damos cuenta de esto nos ubica en una perspectiva distinta frente a los sentimientos. Sabemos que influyen de una manera importante en el comportamiento humano; la cuestión es ¿cómo hacer que dicha influencia sea canalizada positivamente? ¿No es aquí precisamente donde nos encontramos con una tarea educativa fundamental?

Lazarus y Lazarus afirman que: "lejos de ser irracionales, las emociones tienen su propia lógica, que está basada en los significados que construimos a partir de las situaciones de nuestras vidas".<sup>30</sup> Esto implica, por ejemplo, que a través de nuestras emociones podemos tomar conciencia con más claridad del sentido o valor personal que tienen para nosotros las situaciones en las que nos encontramos, las acciones que realizamos o las actividades que hacemos para aprender. Es decir que captar, reconocer, comprender y expresar los sentimientos experimentados<sup>31</sup> en un grupo, en un proceso de aprendizaje, puede ser un buen indicador de la relación vivida entre las personas y lo que aprenden, y, por lo mismo, de la probable significatividad de los aprendizajes que se promueven. Por ello es conveniente atender, responder e integrar explícitamente los afectos vividos, en las interacciones orientadas al aprendizaje. Y además, en algunos momentos, distanciarse de ellos para reconocerlos y generar un proceso semejante al de la metacognición. Hay momentos en los que conviene y es necesario atender para darse

cuenta cómo me siento con mis sentimientos y cómo influyen en mi aprender. Así también puedo hacer descubrimientos importantes sobre mí mismo y sobre cómo promover mejor mis aprendizajes significativos. Ésta es una tarea en la que están involucrados tanto los maestros como los alumnos.

- Desde algunas perspectivas constructivistas sobre el aprendizaje se menciona la interacción social como un elemento básico para los aprendizajes significativos. Aprendemos de y en la interacción con otros.<sup>32</sup>

Aquí también aparecen y están presentes los sentimientos. Aunque no es la interacción con los demás en general sino algunos tipos particulares de interacción lo que realmente propicia los aprendizajes significativos. Baste mencionar tan sólo, como ejemplo, los resultados de aprendizajes diferentes encontrados al comparar ambientes cooperativos con ambientes de trabajo individual o competitivo, en el contexto escolar.<sup>33</sup> Las características de la interacción suscitan sentimientos y actitudes diferentes que pueden ser más o menos propicias para lograr determinados aprendizajes. Recordemos que, a veces, lo que se aprenden son actitudes y conductas protectoras de nuestro bienestar, aun si al mismo tiempo actúan como limitantes para nuestro desarrollo personal.

Así que, finalmente, mis conclusiones, por ahora, apuntan a que los sentimientos están siempre presentes en los procesos de aprendizaje significativo y, por lo mismo, más vale atenderlos y reconocerlos para encauzarlos en una dirección constructiva. Si educamos tiene que ver con aprender a vivir bien, entonces hay que propiciar el desarrollo integral, incluyendo explícitamente la dimensión afectiva, y no atender sólo a la dimensión cognitiva. Y todavía más, si como educadores nos interesa promover el desarrollo de personas creativas y originales, con una identidad propia, entonces atender a los afectos y generar condiciones propicias para su integración es parte ineludible de nuestra tarea educativa.

Quiero señalar que todo lo hasta aquí propuesto, por si no lo había advertido el lector, nos

incluye a nosotros mismos, como maestros y educadores, de una manera muy personal porque, finalmente, "el método es el maestro".<sup>34</sup> También nuestras vivencias y afectos juegan un papel muy importante en nuestro quehacer docente y en la interacción que tenemos con los estudiantes.<sup>35</sup> Cómo nos sentimos como maestros, qué sentido y valor tiene lo que hacemos, y cómo nos sentimos en la relación con cada uno de los grupos con los que trabajamos, influye en nuestro entusiasmo, interés y modo de trabajar con ellos. Algunos podemos captar y responder adecuadamente a este clima afectivo, nos sentimos cómodos con nuestros propios afectos en el proceso, podemos reconocerlos y expresarlos si es conveniente. Otros, en cambio, intentamos más bien ignorarlos, hacerlos a un lado, mantenerlos a raya, con la preocupación constante de que nos desborden o nos lancen por caminos de caos, desorden y pérdida de control. El costo de ignorar nuestros sentimientos, sin embargo, es muy alto. Generamos y guardamos tensión. Afectamos negativamente nuestra salud y modos de relación con los demás y con el trabajo que realizamos. En palabras de algunos colegas, "vamos perdiendo la pasión", y entonces, en lugar de vivir, morimos mientras trabajamos. Y lo fundamental aquí es que *educar es una apuesta por la vida*, por avanzar en dirección de una vida plena, con todas las vicisitudes que ello implica.

Es cierto que quedan temas pendientes por desarrollar; pero antes de terminar, apuntemos algunas rutas por las que podemos buscar y construir nuevos caminos en nuestro trabajo docente, en este proceso de reconocer e integrar la afectividad.

Maestros y maestras tenemos una doble tarea: reconocer mejor nuestros propios sentimientos; y los de los estudiantes. En realidad se trata de aceptar lo que sentimos y de aprender a expresarlo de una manera constructiva. Descubrir que nuestros sentimientos son parte integral de nuestro trabajo, que nos dicen mucho de cómo estamos en relación con el grupo, con los alumnos en particular y con nuestra labor docente, puede ser una veta rica para clarificar la dirección y el sentido que le damos a lo que hacemos. Respeto a los estudiantes, es importante aprender a

observarlos y escucharlos; tomar en cuenta no sólo lo que dicen sino también lo que expresan, para captar las relaciones de significado que se establecen con las tareas, los contenidos y con los que aprenden.

Desde la perspectiva de este artículo, hay algunas implicaciones o hipótesis de trabajo que pueden orientar nuestra práctica como maestros y educadores. Las enuncio solamente. Algunas de ellas están más ampliamente comentadas en otros textos;<sup>36</sup> otras serán abordadas en escritos posteriores.

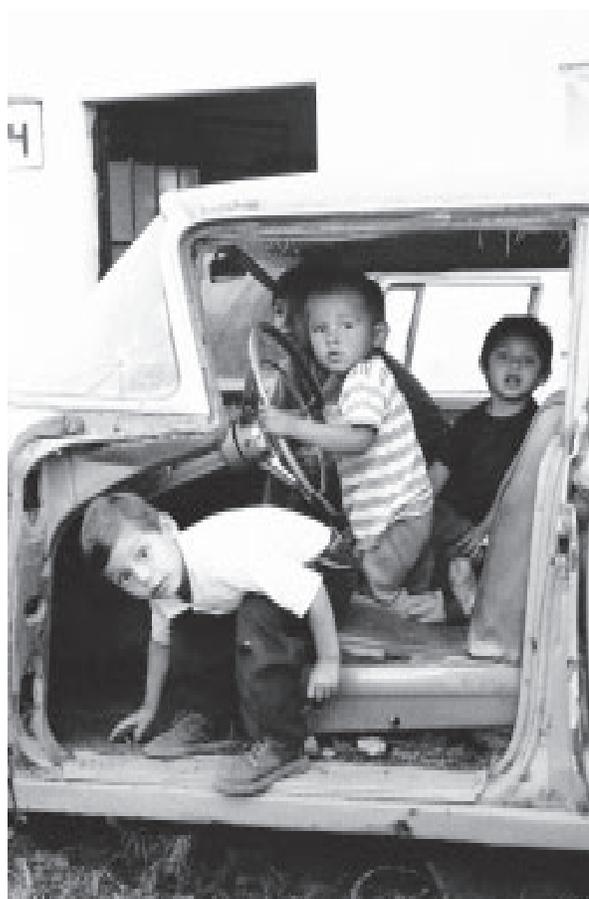
- Partir de y trabajar en torno a situaciones o problemas reales que los alumnos perciban como relacionados de una manera importante con su desarrollo personal, hace más probable que ocurran procesos de aprendizaje significativo, con una motivación alta y un sentido de responsabilidad y compromiso de parte de los estudiantes.
- El orden importante de seguir en los procesos de aprendizaje es el orden del significado de los estudiantes. Este orden a veces coincide con un orden lógico o cronológico de los temas, pero muchas veces no. Esto implica que como maestros no podemos saber *a priori* cuál será el camino de aprendizaje que seguiremos con un determinado grupo; hay que irlo descubriendo al enseñar. Por el contrario, si tratamos de seguir el orden de nuestro programa sólo porque es el establecido, es muy probable que estorbe el proceso de un aprendizaje significativo.
- Los maestros podemos invitar a los estudiantes para que platicuen sobre sus experiencias en relación con los aprendizajes por lograr en el curso. Podemos escucharlos y luego ir armando las actividades y los temas alrededor de dichas experiencias. Así, el programa lo construye el grupo y se vincula con lo vivencialmente significativo.
- Hay momentos en que es importante y útil que como maestros respondamos y mostremos nuestra *comprensión de los sentimientos* expresados implícita o abiertamente por los estudiantes, y dejar en claro que los consideramos un elemento integral del proceso.

- Cuando se detecta que los contenidos de aprendizaje suscitan sentimientos fuertes en los estudiantes y los llevan a recordar o a identificar otros aspectos de su vida con la que conectan y relacionan lo que se está aprendiendo, ayuda que como maestro promovamos el reconocimiento y la integración de esas experiencias personales relacionadas con nuestros propósitos. De esta forma, el aprendizaje adquiere mayor sentido, valor y motivación para los alumnos.
- Con frecuencia los procesos de aprendizaje significativos pasan por etapas de confusión, desestructuración, organización y síntesis. Hay que tomar en cuenta estas etapas para determinar el tipo de evidencia de aprendizaje que les pedimos a los estudiantes en un momento dado. Necesitamos dar cabida también a los escritos o las actividades exploratorias, donde se enfatizan los cuestionamientos y la búsqueda, en los que predominan las preguntas y las dudas más que las certezas o las tesis. Hay que dar espacio también para los afectos y para el lenguaje adecuado para expresarlos. Esto, hay que insistirlo, de ninguna manera significa hacer a un lado la razón; sólo reconocer que no siempre hay que esperar síntesis en los trabajos de los alumnos.
- Con frecuencia los alumnos se angustian y desconciertan cuando tienen que pensar por sí mismos, cuando necesitan buscar y determinar la validez de una información o lo adecuado de una respuesta. A menudo temen arriesgarse y reconocer que nuestros conocimientos son parciales y provisionales. Se aferran ilusoriamente a la verdad científica como si en ella pudieran encontrar la seguridad completa para no equivocarse. Les atemoriza la incertidumbre del conocimiento y de su vida. Es entonces cuando como acompañantes educadores podemos escuchar comprensivamente y propiciar un diálogo grupal para aprender a vivir con nuestros limitados conocimientos y preguntas sin resolver, y aprender a sentirnos suficientemente cómodos con lo que sabemos y lo que ignoramos; ello puede contribuir a mejorar la objetividad de nuestros conocimientos.

Y hay mucho más que decir. Propuestas de modos de interacción y trabajo. Sugerencias de actividades y maneras de comunicarse y relacionarse. Preguntas para seguir reflexionando e investigando. Por lo pronto, el lector puede darse un minuto para sentir, sin palabras, lo que le motiva la lectura de este artículo. Tener un rato para escucharse y prestar atención a su interior, a su cuerpo, a sus sensaciones. Reconocer lo que siente para integrarlo a sus acuerdos y desacuerdos, para comprenderlos mejor e identificar desde ahí cuáles son los caminos que tienen corazón en su labor docente, mejor dicho, educativa.

#### Notas

1. Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*, Dolmen, Santiago de Chile.
2. Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1998.
3. Así, con mayúscula porque los dos son importantes. Un prejuicio inicial.
4. Chase, Larry. *Educación afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño*, Trillas,



- México, 1993; Lyon, Harold Jr. *Learning to feel-feeling to learn*, Charles E. Merrill Publishing Co., Columbia, 1971; Moreno, Salvador *La educación centrada en la persona*, El Manual Moderno, México, 1983; Moreno Salvador. "Aprendizaje y crecimiento en el trabajo docente a través de las relaciones con los estudiantes". *Enseñanza e investigación en psicología*, vol.III, núm.2, pp.60-64; y Rogers, Carl *Freedom to learn*, Charles Merrill Publishing Co., Columbia, 1969.
5. Para fines de este escrito, por afectos es el conjunto de sentimientos y emociones en general.
  6. Freire, Paulo. *Op. cit.*, p.45. Las cursivas son autor del artículo. Resalto lo negado, lo menos reconocido y valorado; de lo demás ya tenemos bastante.
  7. Damasio, Antonio. *El error de Descartes. La razón de las emociones*, Andrés Bello Santiago de Chile, 1996.
  8. Freire, Paulo. *Op. cit.*, p.45. Las cursivas son del autor del artículo.
  9. Savater, Fernando. *Ética para Amador*, Planeta Mexicana, México, 1996.
  10. Damasio, Antonio. *Op. cit.*; Gendlin, Eugene. *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*, The Free Press of Glencoe, Nueva York, 1962.
  11. Combs, Arthur, Anne Cohen y Fred Richards, *Perceptual Psychology. A humanistic approach to the study of persons*, Harper y Row, Nueva York, 1976; Rogers, Carl. "A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework", en S. Koch, *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context*, vol.III, McGraw-Hill, Nueva York, pp.184-236, 1959; y Rogers, Carl. *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1951.
  2. Luego lo que una persona sí aprende muy bien es a evitar esas situaciones desagradables, o al menos cómo pasar por ellas de la manera menos penosa posible. Tal vez aprender a copiar sea un ejemplo de una conducta orientada a mantener un malestar a un nivel más bajo.
  13. Combs et al. *Op. cit.*, p.197, 1976.
  14. Gendlin, Eugene. *Op. cit.*
  15. Combs, Arthur, Donald Avila y William Purkey, *Helping relationships. Basic concepts for the helping professions*, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1976.
  16. Rogers, Carl. *Freedom to learn*, *Op. cit.*
  17. Ausbel, David. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1982.
  18. Combs, Arthur, et al., *Perceptual Psychology. A humanistic approach to the study of persons*, *op. cit.*
  19. Gendlin, Eugene. "A theory of personality change", en J.T. Hart, y T.M. Tomlinson, *New directions in client-centered therapy* Houghton Mifflin Company, Boston, pp.129-173. (Reimpresión de Worchel y Byrne). *Personality change*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1964, cap.4; y Gendlin, Eugene. "The client's client: the edge of awareness", en Levant y Shlien, *Client-centered therapy and the person-centered approach*, Praeger Nueva York, pp.76-107, 1984.
  20. Están incluidas la percepción y la vivencia del lugar, el tiempo, las personas y las circunstancias psicosociales con las que se da la interacción.
  21. Gendlin, Eugene. *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*, *op. cit.*
  22. Damasio, Antonio. *Op. cit.*, p.152.
  23. La traducción es del autor del artículo, del original en inglés: "Heretofore, either it was assumed that meaning lies in felt experiencing-and logic distorts it, or it was assumed that meaning lies in logic and feeling is a chaotic morass to be avoided. It is not so. Meaning is formed in the interaction of experiencing and something that functions as a symbol" (Gendlin, Eugene. *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*, *op. cit.*, p.8).
  24. Gendlin, Eugene. *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*, *op. cit.*; Rogers, Carl. *Freedom to learn*, *op. cit.*
  25. Combs, Arthur, et al., *Helping relationships. Basic concepts for the helping professions*, *op. cit.*
  26. Damasio, Antonio. *Op. cit.*
  27. Rogers, Carl. *Op. cit.*
  28. Damasio, Antonio. *Op. cit.*, p.1840.
  29. Damasio, Antonio. *Op. cit.*; Gendlin Eugene. Obras citadas; Lazarus, Richard y Bernice Lazarus. *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*, Piados, Barcelona, 2000.
  30. Lazarus, Richard. y Bernice Lazarus. *Op. cit.*, p.30.
  31. *Experienciar* es el término en español como en general se traduce el "experiencing" de Gendlin (véase Gendlin, Eugene. *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*, *op. cit.*). Se refiere al proceso de estar sintiendo corporalmente las experiencias.
  32. Nielsen, Anita. "Afecto y cognición", *Renglones*, año 15, 25-30 julio de 2000. (sobretiro *Educación*, núm.4); y Johnson, Roger T. y David W. Johnson, "Action research: cooperative learning in the science classroom", *Science and Children*, núm.24, 1986, pp.31-32.
  33. Johnson, David. y Roger Johnson. *Cooperation and competition: theory and research*, Interaction Book Company, Edina, MN Interaction book company, 1989.
  34. Blanco, Ricardo. *Docencia universitaria y desarrollo humano*, Alhambra Mexicana, México, 1982.
  35. Moreno, Salvador. "Camino de desarrollo personal de un maestro universitario", *Prometeo*, núm.18, primavera de 1998, pp. 64-70.
  36. Pichon-Rivière, Enrique. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, vol.1, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

## Otras Referencias

- Badzresch, Miguel. *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, 2000.