EDUCAR
CONSTRUIR HUMANIDAD

ENCUENTRO Y DIÁLOGO INTELIGENTE

Guillermo Rivelis

EDUCAR
CONSTRUIR HUMANIDAD

ENCUENTRO Y
DIÁLOGO
INTELIGENTE

Guillermo Daniel Rivelis es Maestro Normal Nacional (Escuela Normal Nacional de San Justo), Licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y Licenciado en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes).

Trabajó como docente en Educación Primaria, Media y Superior.

Integró el equipo de Psicología de Niños y Adolescentes en el Centro de Salud Mental de La Matanza.

Fue asesor psicológico de la Comunidad Infantil Beteinu.

Trabaja como psicólogo clínico en consultorio privado desde 1977 (y continúa).

Es autor de *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?* (Noveduc, 2007), *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente* (Noveduc, 2009), *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud* (Noveduc, 2012), *Lo semejante* y *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad* (www.guillermorivelis.com.ar, 2020).

República Argentina – Poder Ejecutivo Nacional

2022 – Año de la Exportación

Obra Inédita – No musical

Número: RE-2022-57879027-APN-DNDA#MJ

CIUDAD DE BUENOS AIRES

Miércoles 08 de junio de 2022

Referencia: RL-57879017-APN-DNDA#MJ

Documento de referencia: 8631612

Autor: Guillermo Daniel Rivelis

Diagramación: Diego Hernán Yaques

Diseño de tapa y contratapa: Diego Hernán Yaques

Este libro, escrito –como los anteriores– con la colaboración de Liliana Gutierrez, mi esposa, Médica Psiquiatra,

está dedicado:

a la hermosa familia que cotidianamente construimos entre todos

por orden de aparición en nuestras vidas,

para Guillermo Rivelis, Liliana Gutierrez

para Liliana Gutierrez, Guillermo Rivelis

para ambos,

nuestra hija Ana Rivelis

nuestra hija Martina Rivelis

nuestro hijo Juan Rivelis

nuestro yerno Fernando Sánchez Neri

nuestro nieto Franco Sánchez Rivelis

nuestra nieta Malena Sánchez Rivelis

y a los docentes que, en nuestro país, en el pasado y en el presente han entregado y entregan, aun en condiciones desfavorables y sin el debido reconocimiento de parte del Estado Nacional y los Estados Provinciales, valiosos fragmentos de sus vidas para contribuir a la Educación de generaciones como modo de participar en el proceso de humanización. Seguramente, lo seguirán haciendo en el futuro.

ÍNDICE

Aclaraciones 8

Educación: Encuentro y Diálogo inteligente. Introducción 9

Definiciones por estipulación 10

Marco conceptual e ideológico 29

Capítulo 1. Algunos puntos de partida 34

Pulsiones de construcción y Pulsiones de Des-construcción 34

Identidad. Persona 36

Sujeto. Inteligencia. Diálogo 36

Capítulo 2. Características constitutivas del diálogo inteligente. Diálogo inteligente para la convivencia en la vida cotidiana 41

Diálogo inteligente 41

Capítulo 3. Encuentro y diálogo inteligente en el quehacer educativo 50

Primera definición de diálogo inteligente. Reflexiones respecto de la acción educativa 50

Ampliación de la definición de diálogo inteligente. Reflexiones respecto de la acción educativa 79

Respecto del diálogo inteligente y la alegría 80

Respecto del diálogo inteligente y la sombra 89

Respecto del diálogo inteligente, los ámbitos en los que se desarrolla la vida humana y el secreto 96

Respecto del diálogo inteligente y la propiedad 108

Respecto del diálogo inteligente y la heterogeneidad de los psíquico 134

Respecto del dialogo inteligente y la generación de interrogante 150

Respecto del diálogo inteligente y el proceso de desfamiliarización 156

Respecto del diálogo inteligente y la des-absolutización del presente 162

Respecto del diálogo inteligente y el proceso de transferencia 172

Respecto del diálogo inteligente y el juego cultural 185

Respecto del diálogo inteligente y los límites de la comprensibilidad 192

Respecto del diálogo inteligente y los límites de la palabra 204

Respecto del diálogo inteligente y la comunicación por medios distintos a la palabra 219

Respecto del diálogo inteligente y lo que hemos titulado: "De la confrontación hostilmente connotada al diálogo inteligente"..... 224

Educar. Construir humanidad 235

ACLARACIONES

- El presente texto fue escrito entre los años 2017 y 2019, antes de que tuviera lugar la tremenda pandemia iniciada en el año 2020. Iba a formar parte del libro *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*. Decidimos, luego, que se constituyeran como dos libros separados. Ello hizo que al presente texto tuviéramos que ampliarlo para encuadrar cada uno de sus ítems y que pudieran leerse y entenderse en congruencia con el libro anterior.

- Está siendo publicado en este momento tal cual como fue escrito. No contiene, por lo tanto, ninguna referencia, a excepción de esta, al coronavirus.

- Este libro contiene definiciones y desarrollos conceptuales que pueden leerse también en los libros *Lo semejante* y *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*, publicados en esta misma página.

- Si bien este libro no está escrito en lenguaje inclusivo, comparte el criterio que dicho lenguaje representa.

EDUCACIÓN: ENCUENTRO Y DIÁLOGO INTELIGENTE

INTRODUCCIÓN

En libros anteriores trabajamos lo que denominamos ***encuentro*** y ***diálogo inteligente***. Uno de ellos, el primero, está referido al ámbito de la Psicoterapia. E segundo, a lo que denominamos una "condición de existencia" de los seres humanos. El tercero al diálogo inteligente en la convivencia y la vida cotidiana. "*Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud"*, "*Lo semejante"* y "*Diálogo inteligente. Construcción de humanidad"* son, respectivamente, sus títulos.

Este libro es una continuación del tercero. Por lo tanto, para que quienes nos hagan el honor de recorrer estas páginas no tengan necesariamente que remitirse al mismo, intentaremos de la manera más breve y consistente posible trasladar los conceptos fundamentales allí planteados que sostienen los desarrollos que aquí presentamos. Los criterios e intervenciones que proponemos en este libro están sustentados en dichos conceptos y en los desarrollos que a partir de los mismos exponemos.

No casualmente, lo primero que escribimos acerca del diálogo inteligente fue un artículo vinculado a la educación, publicado en la revista *Novedades Educativas* y que transcribiremos en este libro.

Nos referiremos en el presente libro a la importancia y necesidad –de acuerdo a la perspectiva que intentamos transmitir- de generar situaciones educativas que propendan a **aprender a dialogar inteligentemente en situaciones de encuentro** y a poner en práctica tal posibilidad.

Partiremos de la concepción de educación que propusimos en *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?* y que expondremos en el próximo apartado que denominamos Definiciones por estipulación.

DEFINICIONES POR ESTIPULACIÓN

Varios términos en este libro están definidos por estipulación. Hacemos, por lo tanto, explícita la definición y aclaramos que la misma es válida exclusivamente para este texto. Si el término aparece en artículos o libros de otro autor, deben ser leídos de acuerdo a la definición del Diccionario de la Real Academia Española o bien de acuerdo a la que proponga ese autor.

En este apartado presentaremos los términos que hemos definido por estipulación. Dicha definición, en algunos casos, será desarrollada en este apartado y en otros casos indicaremos el apartado en el cual se desarrolla.

Para que resulte más claro -eso intentamos- enumeraremos los términos.

Entendemos que no influye sobre la comprensión de la propuesta que presentamos que estas definiciones sean leídas antes de pasar al siguiente apartado o a medida que vayan apareciendo en el desarrollo del texto.

1.- **Educar**: tomaremos la definición que al respecto propusimos en nuestro primer libro, *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino*?

"Educar incluye transmisión y descubrimiento. Transmisión generacional, cultural, científica, de contenidos de aprendizaje, todo lo cual conlleva transmisión de valores. Transmisión ejercida con humildad, con alegría, con seriedad, con conciencia de la dificultad y goce que entraña el aprendizaje. Transmisión que no es meramente pasaje de información sino producción de significación en el acto de transmitir y que implica diálogo enriquecedor, es decir, a docentes y alumnos que intercambian en situación de encuentro, experimentan y reflexionan 'acerca de' las cuestiones a desarrollar, desde diferentes lugares institucionales y personales. Transmisión que opera como condición necesaria para que los alumnos recreen lo transmitido, realicen su propia experiencia y produzcan significaciones personales.

Descubrimiento que es encuentro y profundización de capacidades y potencialidades; paso fundamental en la búsqueda y reconocimiento del propio don (…) Cada ser humano es propietario de un don, de una capacidad, de una cualidad que ha recibido en potencia y es tarea humana descubrir, profundizar, desarrollar ese don y usarlo en beneficio de la comunidad (…) El fundamental trabajo educativo consiste en ayudar a una persona a que reconozca la posibilidad del descubrimiento de su don, a que se inicie en esa búsqueda y a que, una vez en contacto –intuitivo, incluso débil, controvertido, contradictorio– con algo de esas semillas , no ceje y se decida a continuar en el camino de profundizarlas y compartirlas.

El descubrimiento que se plantea, entonces, en la concepción de educación que se presenta, es el de capacidades que están en la base del don a descubrir y de las potencialidades personales que permitirán ir develando el don recibido, profundizándolo y donándolo."[1]

2.- **Construir humanidad**: participar activamente en el proceso de humanización.

3.- Proceso de humanización: proceso histórico, paulatino, por el cual los seres humanos vamos descubriendo, desplegando y consolidando las características propias y específicas de la especie humana en lo que respecta a sus capacidades constructivas, creativas, solidarias, amorosas y a sus posibilidades de:

- reconocer con gratitud lo que le ha sido dado,
- generar vínculos de contemplación, respeto y uso cuidadoso con la naturaleza,
- forjar y organizar sociedades justas que permitan el desarrollo y el logro de las condiciones de humanidad para todos.

4.- **Condiciones de humanidad**: consideramos y denominamos condiciones de humanidad a un mínimo de posibilidades que hacen que la vida de los seres humanos adquiera dignidad, sea placentera, a la vez que comprometida, beneficiosa en lo que respecta al despliegue de las potencialidades humanas de convivencia, creatividad, bienestar y paz dinámica. Formulamos, al respecto, las que consideramos esenciales.

Posibilidad de:

- construir un ámbito de intimidad y secreto que sea respetado sin intentos de vulneración;
- originalidad, es decir, desarrollo y puesta en acción de características personales propias, respetuosas de las de otros;
- decidir respecto de los propios asuntos y de opinar e influir en las decisiones de los grupos de pertenencia y de la sociedad;
- resolver el plano de las necesidades básicas con trabajo responsable pero sin excesivo esfuerzo;
- expresión de los afectos, por distintas vías, en situación de respeto por las otras personas;

[1] **Rivelis, Guillermo**, *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino?,* Noveduc, Buenos Aires, 2007, p.26.

- error, de un aprendizaje por reconocimiento y superación del error, de equivocarse sin tener que padecer por ello graves consecuencias;

- pensar, diseñar un proyecto de vida e intentar llevarlo a cabo con posibilidades ciertas de logro, aun en términos parciales;

- relacionarse con las producciones culturales pasadas y presentes, participando activamente en la producción de bienes culturales;

- discrepar, intelectual y prácticamente, con las estructuras políticas, con las líneas de acción y con las coyunturas oficiales;

- conectarse con los propios sentimientos y sensaciones, y actuar en consecuencia;

- ser reconocido y respetado con las características específicas y originales de la propia personalidad;

- participar activamente en la construcción de la historia personal, familiar, grupal, profesional, social, política, económica, cultural;

- trabajar en aquello que pueda viabilizar la propia vocación, las capacidades personales y con la posibilidad de un ingreso que solvente una vida básicamente confortable;

- innovar y crear en las distintas áreas de actividad, generando pensamientos, acciones y obras que puedan diferenciarse de lo producido hasta ese momento e, incluso, de los cánones de producción prevalecientes;

- elegir entre opciones francamente diferentes entre sí y formular propuestas;

- replantear las elecciones y decisiones tomadas hasta determinado momento de la vida (o en determinado momento) y poder tomar otras, como consecuencia de haber descubierto nuevas capacidades y posibilidades en uno mismo;

- vivir la religiosidad, desarrollar un pensamiento filosófico, participar en obras y acciones de diferente tipo, buscar la manera de otorgar a la vida un sentido que pueda ir más allá de la resolución de necesidades personales y básicas;

- acceder a un pensamiento trascendente que permita vivir el aquí y ahora como formando parte de realidades abarcadoras –pasadas, presentes y futuras– profundas y sustanciales, con relación a la existencia humana y abiertas a dimensiones enigmáticas;

- desarrollar la subjetividad, que supone poder vivir la pertenencia y participación social y reconocer la pertenencia a un centro generador universal que es ámbito de recepción de la posibilidad de mismidad;

- habitar un medio ambiente saludable, sin características mórbidas que son la consecuencia del abuso en el uso, desprecio y maltrato hacia la naturaleza por parte de gobiernos, empresas, instituciones, grupos, individuos; desarrollando y contribuyendo a desarrollar conciencia ecológica;

- vivir con actitud vocacional.

5.- **Actitud vocacional**: Escribimos en Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?: "…actitud vocacional es actitud transformadora hacia las dimensiones personal y social, y actitud de reconocimiento y entrega en lo que respecta a la dimensión de mismidad-universalidad en la que los seres humanos participamos y coparticipamos –con otros seres humanos, no humanos y con entes– de una realidad lógicamente anterior a toda construcción social –relación de anterioridad dada no de una vez y para siempre sino continuamente renovada–". En su libro La vocación del hombre, Héctor Mandrioni cita a L. Lavelle: "La vocación aparece en el momento en que el individuo reconoce que no puede ser para sí su propio fin, que sólo puede ser el mensajero, el instrumento y el agente de una obra con la que coopera y en la que el destino del universo entero se halla interesado".[2]

6.- **Mismidad**: transcribimos lo que expusimos en Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud: "Definimos este concepto como el núcleo esencial de profunda identidad que un ser humano construye cuando constituye su personal distinción y diferencia, su singularidad, su fundamento. Es el núcleo de relación y conexión de un ser humano consigo mismo y, al mismo tiempo, el basamento de su auténtica vinculación con otros.

Planteamos que tal construcción tiene lugar sobre lo que consideramos un fondo de doble pertenencia, que supone una doble participación y que es conceptualmente articulable aunque no siempre fácticamente evidente o comprobable.

Una es la pertenencia y participación social en el entramado de interacciones concretas, en el seno de representaciones colectivas y de historia inscripta en lo más profundo de la humanidad. Se trata de medios manifiestos, canales comunicacionales diversos y vías transferenciales inconscientes que contribuyen, de distintas maneras y con diferentes contenidos y matrices relacionales, a la transmisión humanizante y socializadora haciendo de cada ser humano un ser socialmente constituido.

Otra, es la pertenencia a un centro viviente y universal. Allí, el ser humano –tanto como las mariposas, las piedras y los ombúes– coparticipa de una realidad que, por su inmensidad y su trascendencia, puede designarse como 'cósmica'; no tanto por lo que esta palabra define sino por lo que sugiere en su imposibilidad de ser abarcada y manejada a nivel humano.

En esa especie de realidad 'oceánica', el hombre se constituye potencialmente como ser en una pertenencia ontológicamente anterior a la pertenencia social y en una participación

[2] **Mandrioni, Héctor Delfor**, *La vocación del hombre. Ensayo filosófico*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 2ª edición, 1967, p.55.

lógicamente anterior a la participación social. En ese sentido el hombre puede convertirse en 'ser social' porque antes es ser cósmico, universal y coparticipativo.

A partir de esa falta de diferenciación respecto de los demás seres animados e inanimados –seres en tanto participan del ser universal anterior a toda distinción–, el humano construye filogenética y ontogenéticamente su diferencia, y a partir de ello, reconoce y procesa conceptualmente diferencias respecto de los demás seres entre sí. Aquello que lo distingue es su posibilidad de conciencia, o bien el estar en situación de cierta información de esa copertenencia, el hecho de registrar sus resonancias, de afectarse por ello y de elaborar intentos de explicación".[3]

7.- **Pasión**: consideramos la pasión como un principio activo, aun sabiendo que contradecimos la etimología de la palabra, y la definimos como la articulación entre pulsión y razón y, por lo tanto, motor de construcción. Pasión, entonces, en esta definición que planteamos por estipulación, conlleva la fuerza, la perentoriedad, el empuje, que caracterizan la pulsión, y la dirección, la consideración de fines, de realidad y de valores que ejerce la razón.

Diferenciamos la noción de pasión de lo que denominamos "lo pasional". Designamos "lo pasional" a una emoción (o estado emocional) de cierto grado de indiscriminación, que tiende a ser extrema y suele dar lugar a acciones impulsivas. Muy frecuentemente, por lo tanto, las acciones que se desprenden de "lo pasional" adquieren características des-constructivas. En tales casos, lo que habitualmente se designa como "acto pasional" será considerado por nosotros como un acto producido por o derivado de "lo pasional".

Aun en las situaciones en las que el contenido de "lo pasional" se oriente hacia lo amoroso, diferenciamos "lo pasional" de la "pasión" porque a la fuerza pulsional que motoriza a "lo pasional" le falta la articulación constructiva con la racionalidad que define (de acuerdo a lo que planteamos) a la "pasión". Muy probablemente, por lo tanto, conducirá a la realización de acciones des-constructivas.

La "pasión" (el "apasionamiento") puede, eventualmente, conducir a acciones des-constructivas; pero no porque le sea inherente esa direccionalidad, sino por equivocación, por insuficiencia en la concepción o concreción de la acción o bien por inadecuado reconocimiento de obstáculos correspondientes a la realidad. Es decir, por un error en el elemento "razón" de la articulación planteada en la definición.

En consonancia con las definiciones dadas por estipulación, vinculamos los términos "apasionante", "apasionadamente", "apasionado/a" y "apasionamiento" con la noción de "pasión" y los términos "pasionalmente" y "pasional" con la noción de "lo pasional".

[3] **Rivelis, Guillermo**, *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*, Buenos Aires, Noveduc, 2012, pp. 14 y 15.

8.- **Convivencia**: hacemos referencia con este término:

- Al hecho de vivir con otros en el planeta que habitamos, aun con otros con los que probablemente nunca nos conozcamos directamente (cara a cara) ni a través de medios de comunicación a distancia. Todos quienes vivimos en un "ahora" compartimos –con diferencias de culturas, ideologías, perspectivas de vida, propósitos, criterios, intenciones, modalidades, acciones- el planeta que nos alberga.

- A la generación de vínculos entre personas que en mayor o menor medida intercambian de manera más directa y comparten espacios más reducidos; ya sea de manera permanente, transitoria, esporádica e, incluso, por una única vez en la vida. Esta segunda acepción del término incluye la pertenencia a grupos que comparten un mismo espacio o en los que sus integrantes se ven e interactúan con frecuencia (familia nuclear, familia ampliada, alumnos y docente o docentes en un aula y/o institución educativa, compañeros de trabajo, entre otras situaciones posibles).

El término convivencia, en cualquiera de las dos acepciones en las que lo hemos considerado, implica el vivir – con y supone la influencia que cada ser humano tiene respecto de los otros seres humanos. Esto nos pone ante la evidencia del compromiso y de la responsabilidad de cada uno de nosotros respecto del prójimo, del ámbito compartido (cualquiera sea su dimensión), de la vida.

9.- **Vida cotidiana**: Tomamos la definición que proponen Peter Berger y Thomas Luckmann en La construcción social de la realidad: "La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (…) Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame suprema realidad (…) La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del 'aquí' de mi cuerpo y el 'ahora' de mi presente. Este 'aquí y ahora' es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que 'aquí y ahora' se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes 'aquí y ahora'. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de la vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esta zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo. En este mundo de actividad mi conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él. De esta manera es mi mundo por excelencia. Sé, por supuesto, que la realidad de mi vida cotidiana incluye zonas que no me resultan accesibles de esta manera. Pero, o bien no tengo un interés pragmático por esas

zonas, o bien mi interés por ellas es indirecto en tanto puedan ser zonas manipulativas en potencia. Típicamente, mi interés por las zonas alejadas es menos intenso y, por cierto, menos urgente. Me siento profundamente interesado por el grupo de objetos que intervienen en mi tarea diaria (…) La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, yo no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de 'aquí y ahora' de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi 'ahora' no se superpone del todo con el de ellos. A pesar de eso sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana".[4]

10.- **Cotidianeidad**: acontecer diario de y en la vida cotidiana.

11.- **Paz dinámica y creativa**: conceptualizamos paz como el estado de las sociedades, naciones, sectores, grupos de pertenencia y relaciones humanas en general que se caracteriza por la resolución de conflictos de manera dialogal y no apelando a la violencia y a la imposición de la fuerza. Definimos paz dinámica (tomando la anterior conceptualización del término "paz") como la paz sustentada en el intercambio justo y equitativo entre seres humanos y no en el silenciamiento de conflictos y de sectores sociales. Respecto del término "creativa", consideramos que la paz dinámica es contexto propicio de creatividad; es decir, abre la posibilidad para los seres humanos que la habitan y la producen de hacer prevalecer sus Pulsiones de Construcción y, por lo tanto, de generar obras y realizar acciones originales y beneficiosas para el proceso de humanización. De allí, paz dinámica y creativa.

[4] **Berger Peter L**. y **Luckmann Thomas**, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1ª ed. 18ª reimpresión, pp. 34 a 39.

12.- **Ámbitos en los que se desarrolla la vida humana**: distintos espacios de participación de una persona; cada uno de ellos con particularidades, especificidades, motivaciones, búsquedas, sentidos particulares y diferentes de los que tienen validez en los otros ámbitos.

A los fines de esta presentación, transcribiremos sólo la definición de "ámbito de lo público" para diferenciarla de la definición de la expresión "reconocimiento público". Las definiciones de los otros ámbitos son desarrolladas en el ítem *Diálogo inteligente*, *los ámbitos en los que se desarrolla la vida humana y el secreto*.

13.- **Ámbito de lo público**: aquel en el cual todo lo que ocurre puede ser comunicado en otros lugares y a otras personas.

14.- **Reconocimiento público**: conocimiento y valoración masivos (en mayor o menor escala) de una persona (su presencia, su nombre, sus realizaciones) en medios gráficos, televisivos, radiofónicos, cinematográficos, cibernéticos y/o en ambientes especializados como consecuencia de su trabajo, su labor, sus acciones literarias, artísticas, actorales, científicas, ensayísticas, deportivas, empresariales, sindicales, profesionales, políticas, religiosas, solidarias.

15.- Pulsiones de Construcción y Pulsiones de Des-Construcción: se desarrolla en el Capítulo 1 *Algunos puntos de partida*.

16.- **Encuentro**: interacción entre seres humanos fundamentalmente orientada por las Pulsiones de Construcción. Supone un intercambio básicamente amoroso; un reconocimiento del otro, de la semejanza esencial que nos sostiene y nos define como humanos y de las diferencias que, a partir de dicha semejanza, se van produciendo como consecuencia de distintas constituciones biológicas y configuraciones psicológicas y de diversas historias de vida.

17.- **Cruce**: situación en la que dos o más personas están involucradas en un mismo espacio, en un mismo momento, en una misma circunstancia pero no se generan entre ellos las condiciones que caracterizan al "encuentro". Puede ocurrir, entonces, que se establezca un vínculo predominantemente violento u hostil, signado por las Pulsiones de Des – construcción, o un intercambio en el que prevalezca la indiferencia. En determinadas circunstancias, la indiferencia connota de hecho hostilmente a una situación (por ejemplo, si una persona se mantiene "indiferente" frente al dolor físico de otra que se ha caído o

golpeado delante de ella) y, por lo tanto, se estaría en presencia de un vínculo predominantemente violento u hostil.

18.- **Vínculo:** establecimiento de un lazo. Dicho lazo puede estar amorosamente connotado o no. Cuando está amorosamente connotado se corresponde con la situación que denominamos encuentro. En tanto lazo, no le cabe la posibilidad de la indiferencia. Puede, eso sí, estar impregnado de hostilidad, correspondiéndose, entonces, a la situación que denominamos cruce con connotaciones violentas u hostiles. Utilizaremos el término "lazo" (entre comillas) para referirnos a un vínculo amorosamente connotado.

19.- **Cambio**: consiste ante todo en un modo distinto, nuevo y más rico de mirar y comprender; y luego, de actuar. Con "más rico" nos referimos a una ampliación en la consideración de los elementos que intervienen en una situación, a un reconocimiento adecuado del grado de complejidad inherente a la misma, a la visualización de factores incluidos no claramente manifiestos o no tenidos en cuenta hasta ese momento, a la posibilidad de vislumbrar maneras de abordaje diferentes a las habitualmente contempladas. Predominan, entonces, las Pulsiones de Construcción. Ponemos en relación las nociones de aprendizaje y cambio dado que compartimos la definición de aprendizaje como cambio significativo y duradero que ha de incorporarse a la conducta como producto de una experiencia.

20.- **Verdad**: diferenciamos dos acepciones del término. Una acepción se refiere a "verdad" como adecuación, intersubjetivamente reconocida,[5] de una afirmación a un referente (con carácter de relatividad, parcialidad y transitoriedad). La otra, a "verdad" como autenticidad, puesta en juego de elementos genuinos en el plano de la razón, de la imaginación, de la afectividad, de las vivencias, de las creencias, de las sensaciones.

21.- **Conversación**: conversar, según el Diccionario de la Real Academia Española, "Hablar varios, unos con otros. Tratar, comunicar". A ello agregamos que la conversación es un

[5] De allí, el carácter "social" de esta forma de "verdad" y, por lo tanto, la necesidad e importancia de reconocer su estatuto de parcialidad y transitoriedad, así como la posibilidad de su refutación y modificación. Muchas verdades y las personas que las sostuvieron fueron condenadas, despreciadas, maltratadas, segregadas, por no ajustarse a lo admitido como "verdad" en determinado momento histórico. Des-constructivo procedimiento que requiere de conciencia y trabajo para que pueda hablarse del mismo como perteneciendo al pasado.

intercambio por medio de la palabra (necesariamente acompañada de tonos de voz, gestos, ademanes, posturas corporales) entre dos o más personas que intentan generar una situación de encuentro. En tal sentido, una conversación puede constituirse progresivamente en diálogo.

22.- **Diálogo**: intercambio de palabras (acompañadas de tonos de voz, gestos, ademanes, formas expresivas, posturas corporales) y silencios entre dos (o más) personas que tienen el objetivo común de vincularse a los efectos de descubrir, crear, comunicar, consensuar o explicitar pacíficamente el disenso acerca de lo que consideran "verdad" y que se modifican en, por y a través de ese vínculo. Por lo tanto, se trata de una privilegiada manera de cambiar y aprender; tomando en cuenta que el aprendizaje y el cambio consisten ante todo en un modo distinto, nuevo y más rico de mirar y comprender; y luego, de actuar. El diálogo se desarrolla en situación de encuentro. En el apartado dedicado a "diálogo" dice el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora: "…La mayor parte de los autores que se han ocupado del problema de la comunicación y del llamado 'problema del otro' se han referido asimismo a la cuestión del diálogo. Destacamos a Martín Buber,[6] para el cual el diálogo es una 'comunicación existencial' entre Yo y Tú. El silencio puede formar parte entonces del diálogo. Pero hay que distinguir entre el diálogo auténtico y el falso. El diálogo auténtico (implique o no comunicación por medio de palabras) es aquel en el cual se establece una relación viva entre personas como personas. El diálogo falso (calificado de 'monólogo') es aquel en el cual los hombres creen que se comunican mutuamente, cuando lo único que hacen en verdad es alejarse unos de otros…".[7] Si las personas salen de una acción pensada como diálogo exactamente igual que como entraron, entonces no ha habido diálogo estrictamente hablando, sino más bien monólogo (monólogo de a dos o monólogo colectivo).

23.- **Diálogo inteligente**: se desarrolla en el Capítulo 2, *Características constitutivas del diálogo inteligente. Diálogo inteligente para la convivencia en la vida cotidiana*.

24.- **Intercambio verbal sin connotaciones importantes**: consiste en un hablar entre dos o más personas con fines exclusivamente utilitarios, circunstanciales, puntuales y pasajeros. Tiene lugar en situaciones de cruce con prevalencia de indiferencia. Eventualmente, pero no necesariamente, puede transformarse en conversación.

[6] La marcación en negrita es nuestra.

[7] **Ferrater Mora, José**, *Diccionario de filosofía,* Barcelona, Editorial Ariel, 1ª edición, revisada, aumentada y actualizada en Ariel Referencia, 1994; pág. 976.

25.- **Descarga verbal dirigida sin características evidentemente agresivas en su contenido pero agresivamente connotada dada la modalidad del intercambio**: consiste en un hablar a pero no en un hablar con; es decir, que el interés está puesto en decir algo a otro pero no en escucharlo. De allí la denominación de "descarga". Supone en sí misma una situación de cruce con connotaciones violentas u hostiles. Aun cuando el contenido de lo que se diga y/o los modos con los que se diga no sean evidentemente agresivos, hay una prevalencia de agresividad dada en la falta de importancia que se otorga a lo que dice la otra persona (u otras personas). En la situación a la que hacemos referencia una persona, ambas personas (si son dos), algunas (si son más de dos) o todas las personas se comporta/n de la manera señalada.

26.- **Descarga verbal dirigida con características evidentemente agresivas**: consiste en la utilización de la palabra como acción motriz violenta. Dado que toda conducta humana comunica, esta acción también lo hace. Pero no se trata de una comunicación acordada a los fines de generar un encuentro. Forman parte de la modalidad que estamos definiendo, el insulto, el intento de manipulación por medio de la palabra, la humillación, el desprecio, la descalificación, entre muchas otras formas de violencia. En la situación a la que hacemos referencia, como en la anteriormente definida, una persona, ambas personas (si son dos), algunas (si son más de dos) o todas las personas se comporta/n de la manera señalada. Esta modalidad de utilización de la palabra tiene lugar en situaciones de cruce con connotaciones violentas u hostiles.

27.- **Confrontación hostilmente connotada**: consiste en la descalificación o la acusación que cada uno lleva a cabo respecto del otro u otros que participa/n del intercambio. Se escucha al otro u otros parcialmente y sólo para tener en cuenta lo que dice/n a los efectos de seguir interviniendo en la línea que ya se tiene trazada. En esta situación, la pelea marca y define el estilo de vinculación con el otro, los otros, el mundo, la vida. Dos posibilidades de este tipo de intercambio merecen ser señaladas. Una consiste en que durante el mismo puede revelarse una "verdad", algo puede descubrirse en tanto pérdida de su cobertura, o sea de aquello que lo ocultaba (des-cubrirse). Pero no se trata de una verdad descubierta y producida conjuntamente, consensuada (o con explicitación pacífica del disenso) y tampoco asumida posteriormente de manera solidaria para beneficio de todos quienes participan del intercambio (beneficioso aun cuando, por ejemplo, ello diera lugar a una separación, un distanciamiento entre las personas involucradas). La otra posibilidad que merece señalarse es que este tipo de intercambio puede darse entre personas que se quieren, que están interesadas recíprocamente, que comparten o han compartido (y dejaron de hacerlo) situaciones, momentos, espacios (familiares, sociales, políticos, institucionales). Ocurre que el interés consiste fundamentalmente en recuperar al otro, en ganar su voluntad, en lograr sumarlo a determinada manera de pensar y actuar (muy frecuente, por ejemplo, entre

padres e hijos) sin considerar, contemplar y, especialmente, respetar, lo que la otra persona (o las otras personas) anhela, siente, piensa, proyecta, reconoce como "verdad" para sí (de acuerdo a la segunda acepción del término que hemos formulado por estipulación). Por lo tanto, en principio se trata una situación de cruce con connotaciones violentas u hostiles. Si quienes participan del intercambio que estamos definiendo (ya sea que esté impregnado por una o ambas de las posibilidades señaladas) tienen la intención y la disposición necesarias, el mismo puede transformarse en discusión (de acuerdo a la segunda característica del término que definimos a continuación), en diálogo y también en diálogo inteligente.

28.- **Discusión**: consiste en un intercambio verbal en el que se plantean distintas opiniones. Puede adquirir características hostiles (con la modalidad de la pelea) o tender a constituir una rica comunicación que abra una oportunidad para que cada uno de los participantes pueda replantear sus propios puntos de vista y perspectivas; encaminándose a constituir diálogo y, tal vez, diálogo inteligente.

29.- I**dentidad**: sensación y sentimiento de unidad, de cierto denominador común, de un hilo conductor que permite a una persona reconocerse como sí misma en el transcurrir de los cambios que en ella se vayan produciendo y que ella vaya produciendo. Identidad, por lo tanto, se vincula con memoria.

30.- **Identidad humana**: especificidad humana, aquello que es inherente a los seres humanos.[8]

31.- **Persona**: individuo que pertenece al género humano (se hace una aclaración en el Capítulo 1, Algunos puntos de partida.

32.- **Sujeto – Subjetividad**: se desarrolla en el Capítulo 1, *Algunos puntos de partida*.

33.- **Proceso de subjetivación**: consiste en poder ir produciendo, asumiendo e incorporando como momentos de la propia vida y del sí mismo las transformaciones en y de la propia persona (cuerpo, psiquismo, inserción social).

[8] Ello no implica afirmar una "naturaleza humana" fija e inmutable que puede llevar a pensamientos y expresiones del tipo: "El hombre es malo por naturaleza", "Las guerras son inevitables porque son el producto del afán de conquista que es natural en los seres humanos", "Los seres humanos buscan siempre el poder", entre muchas otras.

34- **Inteligencia**: se desarrolla en el Capítulo 1, *Algunos puntos de partida*.

35. **La Creación**: con la expresión "la Creación" nos referimos al movimiento, proceso, acto, que dio (y sigue dando) lugar a lo existente. Movimiento, proceso, acto que cada persona piensa, conceptualiza, imagina, supone como entiende, quiere o puede y atribuye a lo que entiende, quiere o puede.

36.- **Lo existente**: con esta expresión nos referimos a todo lo que está dado sin que la humanidad participe o haya participado en su construcción. Incluimos en esta noción: la naturaleza, los fenómenos naturales, el Cosmos y todo aquello que "hay" sea o no conocido por los seres humanos.

37.- **Pelear**: consiste en un enfrentamiento contra otro (u otros) y en pretender ganar a ese otro (u otros) lo que se disputa, mediante procedimientos violentos.

38.- **Luchar**: consiste en trabajar esforzadamente –superando obstáculos y generando posibilidades- para lograr instalar (para todos o para la mayor cantidad posible de personas) situaciones sociales, políticas, familiares, individuales, que favorezcan el despliegue de lo que, en nuestra concepción, hemos denominado condiciones de humanidad. Luchar es, en primera instancia, una acción dirigida hacia el interior de uno mismo para reconocer los propios, diversos e, incluso, contradictorios componentes e intentar hacer prevalecer las tendencias constructivas.

39.- **Conflicto**: diversidad de posiciones, opciones, posibilidades que, en principio, pueden presentarse como incompatibles entre sí. El conflicto no implica actitud bélica, pelea, destrucción de una (o unas) de las partes que lo configuran. La explicitación del conflicto y de sus términos, la actitud de reflexión y el trabajo de elaboración podrán dar como resultado la armonización de los elementos que lo constituyen o de algunos de ellos y también la aceptación de incompatibilidades que no tienen por qué llevar a la eliminación o aniquilación de lo que no es posible (tal vez, incluso, transitoriamente) armonizar. El conflicto, así definido, puede ser un conflicto en uno mismo o entre personas, grupos, sectores, naciones. El esfuerzo de resolución de conflicto, en la definición que presentamos, no se vincula con la idea de "pelea" sino con la de "lucha".

40.- **Felicidad ética**: conceptualizamos felicidad como el estado anímico que se vincula:

- con la posibilidad cierta de acceder a lo que hemos denominado condiciones de humanidad,

- con la vivencia impregnada de alegría[9] de estar haciendo en la vida aquello que sentimos y pensamos que nos corresponde hacer en tanto viabiliza nuestro/s don/es (en este sentido se vincula con lo que definimos como actitud vocacional). La palabra "corresponde" condensa, a nuestro entender, dos acepciones. Se trata de una obligación, algo que "nos corresponde" como obligación, no legalmente instituida sino dada por nuestra conciencia moral y nuestros fundamentos éticos. Se trata, también, de un derecho, de algo que "nos corresponde" en tanto tenemos el derecho de asumirlo, llevarlo a cabo, ejercerlo.

A partir de tal definición de "felicidad", definimos felicidad ética como la felicidad que tiene a la felicidad del prójimo como condición y como principio.

41.- **Interrogante. Pregunta**: diferenciamos (definiéndolas por estipulación, o sea con validez exclusivamente para este texto y otros de nuestra autoría en los que explicitemos la aclaración) las nociones de interrogante y pregunta, en tanto se refieren a niveles distintos de compromiso y maneras de involucrarse personalmente.

Relacionamos a la pregunta con un intento de obtener una respuesta al modo de un dato, de una información concreta. Suele ser, también, una queja, un desacuerdo, la manifestación de un desagrado planteado bajo la forma de pregunta. Preguntar es, según esta definición por estipulación, plantear a otro una duda –generalmente dilemática– para que la conteste y defina una línea de acción para quien pregunta; ésta podrá ser aceptada total o parcialmente, o incluso rechazada. Consiste, en alguna medida, en pasarle un problema a otra persona.

Relacionamos al interrogante con una cuestión acerca del ser, de la ubicación en el mundo, de la problemática respecto del sí mismo y su vinculación con los otros, con la vida, con la existencia. Interrogar –que corresponde a la actitud de interrogación y no de interrogatorio– es plantearse a sí mismo una cuestión que hace a la manera de existir y de transitar y vivir la experiencia en el mundo. Este interrogar –de características problemáticas– puede tener a otra persona como compañero en el proceso de descubrir.

Cuando la "pregunta" incluye un "preguntarse", puede adquirir las características de lo que denominamos interrogante.

42.- **Alegría y Des-alegría**: se desarrolla en el Capítulo 3*, Encuentro y diálogo inteligente en el quehacer educativo*.

[9] De acuerdo a la definición que más adelante proponemos por estipulación.

43.- **Mundo**: incluimos en la idea de mundo,

- todo aquello perteneciente a la naturaleza, cercano o lejano al hombre, descubierto o no por la humanidad,

- el espacio ecológico habitado por el ser humano y modificado por su acción,

- la vida social en sus distintos aspectos (sociológico, político, educativo, económico, psicológico, entre otros),

- las diversas teorías y producciones generadas desde diferentes formas de elaboración de conocimiento: mítica, religiosa, artística, basada en la tradición, filosófica, científica.

"Mundo", por lo tanto, incluye la naturaleza, los objetos producidos por los seres humanos, la vida social (pasada, presente, imaginada, supuesta o proyectada como futuro), las circunstancias vividas, los otros que configuran el entorno de cada persona, las personas que interactúan.

44.- **Hacer daño**: ejercer mecanismos deshumanizantes, poner en práctica acciones (hechos, palabras) que tiendan a vulnerar lo que hemos denominado "condiciones de humanidad".

45.- **Amenazar la coherencia**: se desarrolla en el Capítulo 3 *Características constitutivas del diálogo inteligente. Diálogo inteligente para la convivencia en la vida cotidiana*, apartado *El diálogo inteligente y la alegría*.

46.- **Realidad o real original**: "naturaleza efectivamente real de las cosas exteriores a nosotros" o "mundo exterior"[10] (según lo planteado por Freud en El porvenir de una ilusión): es lo que está dado. Aquello desde lo cual provienen los estímulos primeros (la Q del Proyecto de psicología, de Freud). Aquello a lo que podemos acceder sólo según nuestra específica organización psíquica humana.

47.- **Realidad real, realidad material, realidad humanizada, compartida**: es la realidad tal como se nos presenta dadas las características de nuestro psiquismo como especie; es la realidad que, como seres humanos, de acuerdo a nuestra particular organización psíquica, construimos en el intento de escudriñar la realidad o real original. Es aquello a lo que

[10] Las comillas en "naturaleza efectivamente real de las cosas exteriores a nosotros" y en "mundo exterior" indican que ambas expresiones son utilizadas por Sigmund Freud en *El porvenir de una ilusión*.

habitualmente llamamos realidad; es lo que intersubjetivamente compartimos. Es a partir de esta realidad que se constituye el principio de realidad

48.- **Realidad psíquica**: se vincula con el deseo inconsciente y los fantasmas relacionados con él. Es un tono particular de cada ser humano. Tiene que ver con su historia personal, con su historia de narcisismo y de relación de objeto. Impregna constantemente a la realidad real, material, humanizada, haciendo que cada persona tenga un acceso distinto a esta realidad; y sensaciones, percepciones, sentimientos e ideas diferentes sobre una base de realidad compartida.

49.- **Significado**: consideramos este término como el concepto socialmente atribuido a un significante (palabra como imagen acústica o escrita) y formalizado. Por lo tanto, el significado es compartido (o tiene posibilidad de ser compartido) por quienes hablan un mismo idioma. Significado y significante conforman el signo lingüístico, tal como lo presenta Ferdinand de Saussure.

50- **Significación**: definimos este término (tanto en lo que concierne al signo como al objeto al que remite) como valor, importancia, repercusión, resonancia del signo lingüístico (y del objeto al que remite) en una cultura, en una comunidad, en un grupo, en una franja etaria, en una época, en una persona que -como miembro de una comunidad- ha interiorizado de manera peculiar esos elementos.

51.- **Sentido**: consideramos este término como la interpretación y uso que una persona en particular hace de un signo lingüístico y del objeto al que remite; no meramente en lo que respecta al uso funcional del objeto referido sino también, y muy especialmente, al "para qué" (personal) del objeto, a su dirección, a su destino en la concepción y en la vida de cada persona y a la manera en que una palabra (como signo lingüístico en su totalidad y como significante en particular) repercute en el mundo interno de esa persona y es puesta en juego por ella en sus pensamientos y sentimientos y en su comunicación con otros .

52.- **Significado – significación – sentido**: las definiciones anteriores hacen referencia al signo lingüístico y sus elementos, no a la utilización de estos tres términos para referirnos a vivencias, sucesos, acontecimientos, experiencias, hechos, objetos, la propia persona, la vida. También podremos hacer uso de ellos para acompañar, puntualizar, calificar, connotar estas cuestiones mencionadas pero en tal caso se referirán al valor, repercusión, importancia, orientación, "razón de ser", para qué de las mismas (el significado de un acontecimiento, la significación de algo que me sucede, el sentido de la vida, entre tantos ejemplos posibles).

Del mismo modo, cuando, por ejemplo, decimos "el sentido en que hablamos de…" (los puntos sucesivos corresponden a una noción) no utilizamos la palabra "sentido" según la definición que hemos postulado por estipulación para el signo lingüístico sino que nos referimos a criterio, orientación, tomar en consideración determinadas cuestiones. También, al calificar, por ejemplo, a un elemento como "significativo" o a una cuestión como "significativa", no nos referimos a la definición de "significación" vinculada al signo lingüístico (y al objeto al que remite) sino a la importancia y a la cualidad de generar diferencia que conlleva ese elemento o esa cuestión. Cuando planteamos que compartimos la noción de aprendizaje como cambio significativo y duradero que ha de incorporarse a la conducta como producto de una experiencia, entendemos que ese "cambio" da lugar en una persona a una diferencia considerable respecto de una situación anterior.

53.- **Producción de significación**: conceptualizamos esta expresión en una primera acepción como reconocimiento de significados, significaciones y sentidos, y en una segunda acepción como generación de nuevos significados, significaciones y sentidos. En el segundo caso, podremos hablar de construcción de significación. Las expresiones producción de significación (según la segunda acepción mencionada) y construcción de significación, deben ser leídas y entendidas, de acuerdo a lo que proponemos por estipulación, como conjunción de tres términos que configuran una unidad; por lo tanto, la palabra "significación" no adquiere en ellas la definición que le hemos otorgado anteriormente cuando la consideramos en sí misma. Producción de significación (según la segunda acepción) y construcción de significación se refieren tanto al descubrimiento y elaboración de nuevos significados, significaciones y sentidos respecto de palabras, frases, textos, como respecto de vivencias, sucesos, acontecimientos, experiencias, hechos, objetos, la propia persona, la vida. El contexto en que se utilice la expresión producción de significación hará que quede claro si se está haciendo referencia a la primera o a la segunda de las acepciones mencionadas.

54.- **Transferencia – depositación - Proceso (inconsciente) de confianza:** diferenciaremos, por estipulación, estos tres procesos.

Proceso de transferencia: Tomaremos la definición propuesta por el Diccionario de psicoanálisis. Es la siguiente: "Proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad".[11]

Proceso de depositación: Proponemos esta denominación para designar una modalidad vincular muy frecuente. Es cuando dos personas –o más– se toman recíprocamente como

[11] **Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Baptiste (bajo la dirección de Daniel Lagache)**, D*iccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 2006 p. 439.

lugar de descarga o bien cuando una de ellas toma a la otra como lugar de descarga más o menos constante. La "descarga" se vincula con situaciones actuales no resueltas en el espacio o vínculo en las que se originan, más que con prototipos infantiles. El substrato de esta modalidad vincular se corresponde (lo mismo que los procesos transferenciales) con los mecanismos de desplazamiento y condensación que Freud define como característicos de la lógica del sistema inconsciente (pero con la aclaración señalada). En esta modalidad vincular, una persona –por efecto de desplazamiento y condensación– toma a la otra –o ambas hacen esto recíprocamente– como lugar de depósito de valores psíquicos negativamente connotados.

Proceso (inconsciente) de confianza: Suele ocurrir con niños y adolescentes (muy especialmente en niños), que el proceso de "depositación" no necesariamente es de connotación negativa en la valoración psíquica (aunque puede serlo). Es frecuente que niños y adolescentes "depositen" sobre una persona una modalidad vincular actual de características positivas (es decir, amorosas, tiernas). También, aunque con menor frecuencia, puede ocurrir esto en adultos. Para diferenciar conceptual y semánticamente ambos procesos, denominaremos proceso de depositación al que hemos definido anteriormente y proceso (inconsciente) de confianza al que estamos ahora definiendo.

En nuestra opinión, es importante destacar que en niños, adolescentes y adultos los procesos de transferencia, depositación y confianza (inconsciente) no siempre son directos ni trasladan mecánicamente el contenido que caracteriza al prototipo infantil o la situación actual, respectivamente. Suele suceder que lo que transfiere, se "deposita" o se "confía" (inconscientemente) es una especie de expectativa reparatoria respecto de las características que ha/n tenido el/los prototipo/s infantil/es o tiene/n el/los vínculo/s actual/es con otros significativos.

También es posible que lo que se "transfiera" sobre el objeto (muy habitualmente un "sujeto") en una determinada relación se corresponda con contenidos y modos de relacionales más recientes, menos antiguos. De todos modos, desde el punto de vista psicoanalítico se podrá reconocer la conexión asociativa de tales contenidos y modos relacionales con prototipos infantiles.

55.- **Esferas en las que discurre la vida humana:** se desarrolla en el Capítulo 3 *Características constitutivas del diálogo inteligente. Diálogo inteligente para la convivencia en la vida cotidiana, apartado El diálogo inteligente y los límites de la comprensibilidad*.

56.- **Exclusión social - Inclusión social**: se desarrolla en el Capítulo 3 *Encuentro y diálogo inteligente en el quehacer educativo, apartado El diálogo inteligente y la propiedad* (en pie de página).

57.- **Ser consciente-tomar conciencia**: en este caso la palabra "ser" está tomada como verbo en infinitivo y no como sustantivo. El ser consciente y el tomar conciencia consisten en la articulación entre información y resonancia afectiva. Es decir, que no se trata sólo de "estar enterado" de algo sino, también, de vivenciar afectivamente lo que la información conlleva potencialmente en el plano afectivo.

S8.- **Dar**: Escribimos en *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?:*

"Dar es 'dar' lo que se construye.

(…)

Cuando un maestro 'da' una clase, cuando un terapeuta 'da' una sesión, cuando un médico 'da' una línea de tratamiento, cuando un artista 'da' una obra, cuando un carpintero "da" un mueble, cuando una mamá 'da' una comida, ellos construyen –basándose en un saber previo– lo que dan específicamente para ese momento, para esa o esas personas que reciben. En ese acto de 'dar' confluyen reflexión, acción de construcción y entrega afectiva.

La persona que 'da' no queda posicionada en un lugar de superioridad inconmovible, ni disminuida en lo que tenía, ni despojada, ni desposeída. Queda modificada en su ser porque la confluencia de reflexión, acción de construcción y entrega afectiva que constituye el acto de 'dar' supone que se involucren estructuras internas que no quedan igual que antes.

(…)

El ser humano compenetrado de la acción vocacional de 'dar' es consciente de no ser él el creador absoluto de lo que entrega. Sabe que ocupa un lugar en un encadenamiento liberador que transforma lo que recibe, que exhala multiplicado lo que absorbe, que repone enriquecido lo que encuentra."[12]

[12] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

MARCO CONCEPTUAL E IDEOLÓGICO

A los efectos de suministrar un marco conceptual e ideológico a los desarrollos que presentamos en este libro, consideramos necesario reproducir, en parte, lo escrito en *Diálogo inteligente n la construcción de humanidad*

Escribimos entonces:

"A contribuir a que los seres humanos podamos construir situaciones de encuentro, de intercambio creativo, de beneficio recíproco, de fertilidad vital, se dirige nuestra propuesta de diálogo inteligente y se encaminan nuestros esfuerzos conceptuales y prácticos".

Y luego:

"En lo macro del funcionamiento social y en lo micro de la vida cotidiana, una especie de desconcierto, de desconsuelo, de pesimismo (que muchas veces es negado o intenta ser disimulado por conductores de naciones, grupos y organizaciones y no es reconocido por quienes parecen ser ganadores, exitosos o privilegiados en el actual funcionamiento de las sociedades) atraviesa con fuerza la visión de la humanidad respecto de sí misma y de su futuro.

Festejos desmedidos, auto-agasajos, pretensión de eterna juventud por parte de personas adultas, recomendaciones de "disfrutar el hoy" sin pensar en el ayer ni en el mañana, acciones impulsivas, esfuerzos obcecados y agobiantes para generar posibilidades personales de consumo son, entre tantos otros, indicadores del intento maníaco –contracara del sentimiento depresivo y/o melancólico y, por lo tanto, destinado a la frustración– de escapar a la vivencia de falta de horizonte. Las redes sociales (no virtuales) se han debilitado. Aun así, los anhelos más constructivos de los seres humanos se canalizan a través de acciones y organizaciones solidarias que, en escalas de cierta inmediatez, tienden a paliar las nefastas consecuencias de desigualdades sociales que se profundizan en niveles desesperantes y vergonzantes.

Preocupados por el presente y el porvenir de la humanidad y ocupados en contribuir a la generación de situaciones que posibiliten el crecimiento y la felicidad de nuestra especie en un marco ético, presentamos este texto. Pretendemos hacer una propuesta que, sin pensar que vaya a constituirse en una clave de transformación ni de solución definitiva a los problemas planteados, pueda aportar a la reflexión y al descubrimiento e intento de concreción de maneras de acercarnos, de comprendernos, de aproximarnos a la búsqueda y construcción de sentido. Propuesta que, entendemos, es potencialmente aplicable a los grandes escenarios sociales y a las acciones, actividades y vínculos cotidianos."

También:

"Transcribimos párrafos de libros, partes de clases, poesías. Son palabras que nos han impresionado, hecho pensar, emocionado, enseñado. Ello no implica necesariamente el acuerdo con la postura general epistemológica, ideológica o política de quienes (autores, profesores, novelistas, poetas) las han escrito y/o pronunciado, ni con sus trayectorias en las áreas en que se desempeñan o han desempeñado. Tales transcripciones expresan, eso sí, la posibilidad que todos los seres humanos tenemos de aprender de las ideas, criterios, conceptos que pueden contribuir al proceso de humanización y que plantean personas con las que podemos o no concordar en otras cuestiones.

(…)

Nos proponemos, entonces, presentar un texto que brinde a quienes nos hagan el honor de leerlo la posibilidad de establecer con el mismo –y con nosotros– diálogos inteligentes. Acercarnos a tal propósito nos permitirá pensar que hemos construido 'lazos'.

Consideramos que la construcción de 'lazos' y la responsabilidad respecto de los mismos, el compromiso con la humanidad y su hábitat, el amor, el respeto, constituyen actitudes y posicionamientos que, siendo fines en sí mismos, habrán de posibilitarnos ir siendo cada vez más humanos e ir construyendo sociedades y formas de vida que habiliten condiciones de humanidad. La humanidad es una especie particularmente favorecida en su dotación. La Creación, tal como cada uno pueda pensarla y nombrarla, ha puesto sobre los seres humanos condiciones de excepcionalidad respecto de los demás habitantes del Planeta.

Contamos con pulsión y razón. Compartimos el ímpetu vital de los seres vivos y tenemos la posibilidad de reflexionar. Podemos mirar y entender, mirarnos y entendernos. Somos capaces de descubrir y crear sentido; de interrogarnos acerca del qué, del cómo, del por qué y del para qué de la vida. Tenemos la posibilidad de nombrar la vida. Y de significarla. Somos capaces de pasión, de tomar conciencia –entendiendo por tal la articulación de información y resonancia afectiva– y de construir cultura.

La alta dotación genera profundo compromiso. La tarea de reconocerla, asumirla y aprender a hacer a partir de la misma no es sencilla. Pensamos que es una meta aún no lograda. Una mirada hacia lo que ha ocurrido en la historia de la humanidad y lo que sucede en el presente nos hace evidente que las capacidades humanas no han estado ni están puestas solo al servicio de la construcción, del amor, de la paz dinámica y creativa, de relaciones que posibiliten la felicidad ética, entendiendo por tal, la felicidad que tiene a la felicidad del prójimo como condición y como principio. La fuerza de la des – construcción al servicio de la destrucción, de la aniquilación del otro (no reconocido como semejante sino definido como enemigo) se ha hecho y se hace presente con mórbida insistencia.

Disponemos de los elementos necesarios, pero aún no hemos encontrado la manera de articularlos en beneficio de nosotros mismos. Sobre esta falla histórica, colectiva y operativa –no explicada, a nuestro entender, por una determinación constitucional– se montan cuestiones de pelea por el poder, por la riqueza material, por la ubicación social, entre otras.

La humanidad tiene la gran tarea de aprender y de curarse. Es decir, de cambiar la manera de mirarse y comprenderse a sí misma; y, luego, de actuar de modos más ricos y constructivos. Forma parte de lo que denominamos 'proceso de humanización'. A contribuir a ello se dirigen este libro y nuestros propósitos.

Y, lo que constituye el final del libro:

Esperamos haber entregado un texto abierto que posibilite que quienes lo lean puedan mantener con lo escrito, y con quienes nos responsabilizamos de ello, un diálogo inteligente. Sería un logro importantísimo para nosotros que, parcialmente, eso ocurriera. La actividad de lectura, la crítica y la posibilidad de tomar en consideración algo de lo que aquí planteamos es tarea de quienes nos hagan el honor de recorrer las páginas que presentamos.

El encuentro humano es siempre un encuentro entre semejantes, que pueden ser similares o diferentes. Entendemos que el reconocimiento de la semejanza, semejanza fundamental –aún no plenamente vislumbrada e, incluso, no aceptada por muchas personas– es el cimiento cardinal para la edificación de sociedades justas, equitativas, dinámicamente pacíficas, que posibiliten y favorezcan el desarrollo de seres humanos éticamente felices."[13]

Escribimos en *Lo semejante*:

"Cada ser humano, constitucionalmente, puede contener una proporción y/o distribución peculiar de los elementos que nos constituyen a todos. Pero consideramos que la diferencia fundamental entre las personas está dada:

- por las distintas situaciones que han vivido habiendo sido partícipes o no de la elección de las mismas (son, entre muchas, situaciones que condicionan las historia y la configuración psíquica de quienes las han transitado y que no han sido elegidas por esas personas: lo vivido y vivenciado en la infancia y en la adolescencia como consecuencia de sistemas sociales inequitativos que ocasionan que muchos, muchísimos, individuos se encuentren en lugares sumamente desfavorecidos desde los cuales se torna muy difícil creer jubilosamente en el futuro; y, también, lo vivido y vivenciado por pertenecer a familias con determinadas modalidades; entre otros muchos ejemplos) y, luego.

[13] **Rivelis, Guillermo**, *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*, en *www.guillermorivelis.com.ar*

- - por la decisión (más o menos explícita; incluso, más o menos consciente) de hacer prevalecer las tendencias que nos encaminan hacia el bien o las que nos conducen a producir daño.

El gran mérito de tantas personas (¡tantas!, aunque anónimas en su mayoría desde el punto de vista del reconocimiento público) no consiste en haber nacido distintas, en tener lo que otras personas no tienen en su constitución o no tener lo que otras tienen, sino que reside en el esfuerzo constante por hacer prevalecer las tendencias constructivas, el amor, el reconocimiento del otro como semejante.

En palabras poéticas de Eladia Blázquez:

"(…)

Vení... charlemos, sentate un poco. / ¡No ves que sos mi semejante! /A ver probemos, hermano loco / salvar el alma cuanto antes. / Es un asombro, tener tu hombro / y es un milagro la ternura.../ ¡Sentir tu mano fraternal! / Saber que siempre para vos… / ¡El bien es bien y el mal es mal!".

Hablar de 'el bien y el mal' (tendencias que homologamos, por supuesto que relativamente, al predominio de las pulsiones de construcción y des-construcción, respectivamente) no es lo mismo que hablar de 'buenos y malos', como una propiedad intrínseca a unos u otros seres humanos, ni de "fuerzas" del bien y del mal.

La lucha (noción que hemos diferenciado, por estipulación, de la de "pelea"), la primera lucha, es de cada uno consigo mismo. Es la lucha por hacer prevalecer en nuestro interior y en nuestras acciones los componentes que conducen al 'bien'.

El "bien", en nuestras consideraciones, consiste en propender al logro de las condiciones de humanidad para todos los seres humanos, en el trabajo esforzado para que la humanidad pueda desarrollar su capacidad constructiva, creativa, amorosa. A esto denominamos construir humanidad. Esto es lo que entendemos por proceso de humanización.

Hay seres humanos (algunos de ellos con mucho poder) excesivamente compenetrados y orientados por el valor del dinero, del poder como manera de dominar las vidas de las otras personas, de la posesión de objetos (que llegan a incluir territorios, espacios y recursos naturales colectivamente necesarios). Supuestos privilegios que constituyen, en definitiva, fetiches sociales. Tal vez, tan compenetrados y orientados estén por estos "valores" que no alcancen a comprender que ese lugar de "ganadores" en el sistema social los deshumaniza y no los exime del riesgo al que como humanidad estamos expuestos en tanto mantengamos y profundicemos las políticas y relaciones humanas "inhumanas". Muchas veces, en el frenesí del poder, de la fantasía de omnipotencia (recurrente contracara del sentimiento de impotencia), del odio (expresión frecuente de la estructura paranoide) cometen hechos aberrantes. Opinamos que actúan en enemistad con la humanidad en su necesario proceso de humanización, con el amor, con la vida. No es lo mismo que pensar que

son “enemigos”. La concepción amigo-enemigo contiene elementos que conducen al maniqueísmo, a la hostilidad sutil o desenfrenada, al no reconocimiento de las propias tendencias des-constructivas.

Quienes dan rienda suelta a las pulsiones des-constructivas, al odio, a la violencia, a la ferocidad ponen en evidencia (nos guste o no) una posibilidad de la humanidad. Así como ponen en evidencia una posibilidad de la humanidad: tantos creadores conceptuales o prácticos que, con o sin reconocimiento público, aportan novedad a las formas humanas de comprender, pensar, actuar, hacer; artistas; filósofos; científicos; tantos individuos que han dado muestras de ejemplaridad con sus acciones; personas entregadas a acompañar la vida de otros y, muchas veces, a aliviar el sufrimiento de otros; y millones de seres humanos que cotidiana y silenciosamente entregan lo que construyen.

Todos ellos construyen humanidad, actúan favoreciendo el proceso de humanización que tiende al descubrimiento, despliegue y consolidación de las capacidades creativas, solidarias, amorosas.

Todo ser humano en cada momento de su vida cotidiana, se encuentra con las posibilidades mencionadas y cada uno tiene que elegir y decidir.

La propuesta de encuentro humano y diálogo inteligente es nuestra elección y orienta nuestra decisión de contribuir con el proceso de humanización; es decir con la construcción de humanidad. Creemos en la capacidad multiplicadora que cada ser humano posee en su decisión de participar en la construcción de humanidad.”[14]

[14] **Rivelis, Guillermo**, *Lo semejante*, en *www.guillermorivelis.com.ar*

CAPÍTULO 1

ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

Aclaración: este capítulo es reproducción, en parte, del Capítulo 1 de *Construir humanidad. Encuentro y diálogo inteligente. Convivencia. Vida cotidiana*. Conservamos el título del capítulo y, hecha la aclaración, no entrecomillamos lo escrito.

PULSIONES DE CONSTRUCCIÓN Y PULSIONES DE DES-CONTRUCCIÓN

En tanto pretendemos ocuparnos de lo que denominamos diálogo inteligente, abordaremos, en principio, ambos términos por separado. Antes, reproduciremos parte de lo que hemos escrito en *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud acerca* de la dualidad pulsional con que nos manejamos.

"Respecto de las dualidades pulsionales, nos centraremos en la segunda dualidad pulsional planteada por Sigmund Freud y para ello, en principio, tomamos en cuenta las definiciones del *Diccionario de psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis[15] que a continuación reproducimos:

Pulsiones de vida: 'Gran categoría de pulsiones que Freud contrapone, en su última teoría, a las pulsiones de muerte. Tienden a constituir unidades cada vez mayores y a mantenerlas. Las pulsiones de vida, que se designan también con el término 'Eros', abarcan no sólo las pulsiones sexuales propiamente dichas, sino también las pulsiones de autoconservación.'

Pulsiones de muerte: 'Dentro de la última teoría freudiana de las pulsiones, designan una categoría fundamental de pulsiones que se contraponen a las pulsiones de vida y que tienden a la reducción completa de las tensiones, es decir, a devolver al ser vivo al estado inorgánico. Las pulsiones de muerte se dirigen primariamente hacia dentro y tienden a la

[15] **Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Baptiste (bajo la dirección de Daniel Lagache**), *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

autodestrucción; secundariamente se dirigirían hacia el exterior, manifestándose entonces en forma de pulsión agresiva o destructiva.'

(…)

El camino progresivo es la inscripción psíquica. En psicoanálisis la inscripción psíquica es vital. Eros es inscripción. La inscripción representa más vitalidad y por ende, más eroticidad. Contrariamente, muerte es, en psicoanálisis, no inscripción y des – inscripción.

En este punto haremos una consideración. Es clara la definición y clasificación de las Pulsiones que plantea Freud y la explicación acerca del carácter inscriptor de unas y des – inscriptor de otras. Propondremos en el presente texto, con carácter de definición por estipulación, una manera de denominar a las Pulsiones e intentaremos explicar el motivo de la propuesta.

Consideramos que la muerte constituye uno de los grandes misterios de la existencia. Hemos planteado en el libro *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?* que la vida humana es un 'tenerse entre' misterios: el nacimiento, la muerte, el antes y el después. La muerte como culminación de una vida es un episodio y una experiencia de la misma y cierra un ciclo del ser humano en una identidad. En términos que admitimos como especulativos, hemos desarrollado en el apartado Mismidad lo que consideramos doble pertenencia en el ser humano. La coparticipación cósmica, a la que nos referimos en la definición de esta noción, es pensada, en la concepción que intentamos transmitir, como anterior al nacimiento y posterior a la muerte (tal vez con alguna forma de registro de la diferencia, identidad humana y subjetividad construidas). Por lo tanto, la muerte adquiere un sentido valorizado. Vida y muerte constituyen dos aspectos de la vida y de la coparticipación universal en la realidad 'cósmica'.

Hablaremos, entonces, de Pulsiones de Construcción y Pulsiones de Des-Construcción . Incluiremos en las primeras lo que, en términos freudianos, corresponde a las Pulsiones de Vida, Eros, y también a la muerte como corolario de la vida sobre la Tierra y como apertura a lo que, aceptando como misterio fundamental, especulamos como retorno a la eternidad de la realidad 'oceánica'. Incluiremos en las segundas los caracteres con los que Freud define las Pulsiones de Muerte (probablemente la diferencia en la denominación suponga alguna diferencia conceptual).

La imbricación de Pulsiones de Construcción y de Des – Construcción, con predominio de las primeras, conduce al progreso psíquico y posibilita que las segundas actúen beneficiosamente. Es el caso de la agresividad que debe instrumentar un cirujano, por ejemplo, para poder operar y contribuir a la continuidad de la vida. Lo mismo sucede con un docente que enfatiza, enérgicamente quizá, a los efectos de transmitir con fuerza y pasión conocimientos a los alumnos. Por el contrario, la desmezcla, la desimbricación pulsional deja

expedito el camino para el funcionamiento desligado de las Pulsiones de Des – Construcción, lo que da lugar a situaciones regresivas y predominantemente agresivas."[16]

IDENTIDAD. PERSONA

Puede leerse en el fragmento que hemos reproducido el término identidad. Sabemos que el mismo es cuestionado en la actualidad a partir de ciertos criterios fundamentados. Identidad implica idéntico, algo que es idéntico a algo; en este caso idéntico a sí mismo. Ello parecería no considerar que el ser humano cambia y que va siendo diferente a lo largo de su vida. Se habla, entonces, de "identidades". Acordamos con la idea de diferentes "identidades" que pueden irse sucediendo en el transcurso de la vida de un ser humano como consecuencia de los cambios producidos. Pero, aun así, retomamos el valor conceptual del término identidad (tal como lo hemos expuesto en el apartado *Definiciones por estipulación*) para referirnos a la sensación, sentimiento y reconocimiento cognoscitivo de unidad, de cierto denominador común, de un hilo conductor que permite a una persona reconocerse como sí misma en el transcurrir de los cambios que en ella se vayan produciendo y que ella vaya produciendo. Identidad, por lo tanto, se vincula con memoria. Esas distintas identidades han de estar, entonces, subordinadas a la identidad.

Aclaramos que en este libro, tal como en *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*, utilizamos la palabra persona en el sentido de individuo que pertenece al género humano. No nos adentramos en distintas definiciones y conceptos que muy ricamente se han propuesto en el ámbito de la psicología y de las ciencias sociales y humanas en general.

SUJETO. INTELIGENCIA. DIÁLOGO

Respecto del término sujeto:

El diálogo inteligente es diálogo entre sujetos. Transcribiremos, entonces, un párrafo de *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino?* que se refiere a nuestra concepción de sujeto:

"El ser sujeto tiene algo del orden de lo imprevisible. Somos sujetos porque podemos sorprender y sorprendernos. Porque podemos actuar de manera inesperada por otros. Porque no somos controlables. Porque tenemos la posibilidad de descubrir en cada acción

[16] **Rivelis, Guillermo**, *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*, Buenos Aires, Noveduc, 2012.

algo nuevo en nosotros mismos, de asombrarnos con nuestras conductas y asombrar a otros y, recíprocamente, de asombrarnos por las conductas de otros."[17]

En el texto mencionado y en otros hemos planteado lo que consideramos dos componentes de la subjetividad. La subjetividad en su componente social, entendida como construcción histórica y social; y la subjetividad en su componente esencial, entendida como reservorio de humanidad, como mismidad, como espiritualidad, como incesante búsqueda y producción de sentido, como plasma germinal, como ámbito de deseo, como potencialidad transformadora, como disposición a ser social, como participación en la universalidad cósmica.

También escribimos que es posible pensar en situaciones sociales formadoras de personas con un componente social de subjetividad que tienda a favorecer el despliegue del componente esencial de subjetividad; y en otras, formadoras de personas con un componente social de subjetividad que tienda a aplastar, asfixiar, silenciar el componente esencial de subjetividad. Y planteamos que consideramos que la subjetividad **es** cuando ambos componentes tienen espacio, son respetados, profundizados y pueden expresarse genuinamente. Cuando la subjetividad en su componente esencial es sofocada, la subjetividad toda queda sustituida por una máscara burda y los seres humanos parecen comportarse como autómatas.

Y definimos, entonces, subjetividad como la particular articulación y combinación de los componentes antes mencionados y de los elementos que los constituyen. Ello hace de cada ser humano alguien con características propias, único, irrepetible.

En esa "posibilidad de descubrir en cada acción algo nuevo en nosotros mismos, de asombrarnos con nuestras conductas y asombrar a otros y, recíprocamente, de asombrarnos por las conductas de otros", la subjetividad y el proceso de subjetivación (consistente en poder ir produciendo, asumiendo e incorporando como momentos de la propia vida y del sí mismo las transformaciones en y de la propia persona –cuerpo, psiquismo, inserción social–), otorgan la sensación necesaria de continuidad, de ser uno mismo en esa diferencia. Es decir, contribuyen a confirmar el sentimiento de identidad (de acuerdo a la definición que hemos planteado en el apartado *Definiciones por estipulación*).

Respecto del término **diálogo**:

Decíamos en *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*:

"Definiremos, entonces, como diálogo al intercambio de palabras y silencios entre dos (o más) personas que tienen el objetivo común de vincularse a los efectos de descubrir, crear, comunicar, consensuar acerca de lo que consideran 'verdad' y que se modifican en, por y a través de ese vínculo. Si las personas cuando salen de una acción pensada como diálogo están

[17] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

exactamente igual que cuando entraron entonces no ha habido diálogo estrictamente hablando sino monólogo (monólogo de a dos o monólogo colectivo). El diálogo incluye, además de palabras y silencios, el intercambio de gestos, ademanes, tonos de voz, formas expresivas, es decir, elementos que hacen al nivel analógico de la comunicación humana." [18]

Dialogar es, entonces, una privilegiada manera de cambiar y aprender; tomando en cuenta que:

- el cambio consiste ante todo en un modo distinto, nuevo y más rico de mirar y comprender; y luego, de actuar,

- y el aprendizaje, en un cambio significativo y duradero que ha de incorporarse a la conducta como producto de una experiencia.

Respecto del término **inteligencia**:

El Diccionario de la Real Academia Española define: "Inteligencia: Entendimiento, capacidad de entender…".

La noción de Inteligencia ha sido definida de diferentes maneras por distintos autores en el campo de la Psicología. "Capacidad de comprensión", "capacidad para resolver problemas", por ejemplo, han sido algunas de ellas. Las escalas numéricas que cuantifican "nivel intelectual" e integran los resultados cuantitativos en franjas con definiciones cualitativas ponen en evidencia una concepción de inteligencia y han sido utilizadas de diversos modos: por algunos profesionales para tener una visión relativa del "funcionamiento intelectual" de una persona (muy frecuentemente niño o adolescente) a los fines de programar una serie de recursos para ayudarla a aprender y a "progresar", en la medida de lo posible, tomando en consideración esa escala; y por otros profesionales para organizar situaciones (por ejemplo distribución de los alumnos en los cursos) induciendo (con o sin intención) a la rotulación de las personas diagnosticadas con la consecuente tendencia (probablemente como efecto no deseado) a la inmovilidad y a la permanencia en determinado lugar dentro de un grupo (familiar, escolar, entre otros).

Textos de Jean Piaget nos enseñaron a entender la inteligencia como un proceso de construcción que adquiere características peculiares en las distintas etapas del desarrollo –estadios–. La inteligencia tal como la presenta la psicología genética no se define por presencia o ausencia, sino por lógicas y rendimientos diferenciales sobre la base de un mecanismo constante –invariantes funcionales–: organización y adaptación (que articula asimilación y acomodación).

Compartimos la noción de distintas formas de la inteligencia que implican diferentes modos de aproximación, entendimiento e intentos de resolución de situaciones.

[18] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

Los autores que crearon y desarrollaron La Psicopedagogía Clínica y los profesionales que la ejercieron y ejercen buscaron y buscan modos de comprensión de las situaciones de aprendizaje sustentados en estudios referidos a procesos psicológicos cognoscitivos (los de Jean Piaget, muy especialmente), a procesos psicológicos afectivos (teorías dinámicas de la personalidad que consideran la noción de sistema Inconsciente, a partir de la producción teórica de Sigmund Freud) y a cuestiones sociales (abordados por distintas corrientes sociológicas). Así, han aportado y aportan a las prácticas vinculadas a la salud y la educación criterios que permiten entender que frecuentemente los denominados "problemas de aprendizaje" no derivan exclusivamente del funcionamiento intelectual sino también de cuestiones que hacen a lo psíquico en su totalidad (incluyendo en ello, la particular manera en que cada persona vivencia su inserción social; inserción social que es factor importante en sí mismo como elemento de realidad). Los "problemas de aprendizaje" son interpretados, por lo tanto, como síntomas que expresan y ocultan (como todo síntoma) problemáticas que en principio no están a la vista, que es necesario descubrir y que involucran al sujeto en su integridad.

Tomaremos, entonces, algunas decisiones que nos llevarán a definiciones por estipulación. Diferenciamos la idea de capacidad intelectual (aquello que, incluso, en términos de la psicología, podría denominarse coeficiente intelectual) de la noción de inteligencia. Las nociones de capacidad intelectual y coeficiente intelectual remiten a una medida y a una forma de rendimiento en muy diversas situaciones en las que lo "intelectual" se pone en juego. Por ejemplo, cuando se homologa inteligencia a capacidad intelectual o coeficiente intelectual, suele considerarse que la inteligencia permite elegir las mejores opciones para resolver una cuestión. Pero habitualmente, o bien nada se dice respecto a qué se considera "mejor" (o "mejores") o bien se aclara o da por hecho que lo "mejor" es lo más eficiente, lo que más logradamente consigue un objetivo. No se hace referencia, en general, a la manera, a la dirección, a los fines en que se orienta esa capacidad que se denomina "inteligencia". Por ello, preferimos reservar la palabra inteligencia para designar no sólo la capacidad, sino el sentido en que es puesta en juego. Reproduciremos un fragmento de *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*:

"La inteligencia es amor, la inteligencia es Eros. Ser inteligente es reconocer realidades e intervenir sobre ellas para ampliarlas y enriquecerlas. La inteligencia comprende que el otro humano, el semejante, es un compañero en el despliegue de la vida. Por lo tanto, la destructividad no es inteligente. No se puede ser 'malo pero inteligente'. En todo caso, se pueden tener capacidades mentales potenciales orientadas hacia la aniquilación del otro, de las ideas, de la vida. Pero la inteligencia supone bondad, supone valoración de la vida, supone aceptación del misterio de la muerte (aceptación del misterio implica renunciar a intervenir anticipando en los hechos la muerte de otros o la propia). Inteligencia supone darse cuenta que atentar contra un ser humano es atentar contra la humanidad y, por lo tanto, contra la propia persona de quien atenta contra otro. Inteligencia es entender que intentar humillar, avergonzar, someter, despreciar a otro ser humano es demoledoramente empobrecedor. La soberbia es un recurso de debilidad y de escasez

intelectual. Inteligencia es comprender que la inteligencia del otro estimula y potencia la propia y que la complementación de inteligencias es un motor, un recurso ineludible y un principio ético fundamental del proceso de humanización."[19]

Se infiere que postulamos que es posible tener alto nivel intelectual (en cuanto a capacidades o coeficiente) y poca inteligencia. Del mismo modo, es posible, partiendo de un diagnóstico de coeficiente intelectual denominado "bajo", ser una persona muy inteligente porque la posibilidad intelectual de la que se dispone es puesta al servicio de fines constructivos e intenciones amorosas.

En consonancia con el párrafo citado anteriormente y con la dualidad pulsional propuesta, diremos que la inteligencia es un rendimiento de las pulsiones de Construcción. La capacidad intelectual puede ponerse al servicio de la destrucción, es decir, operar con predominio de las pulsiones de Des – Construcción. No así la inteligencia. Consideramos que no es inteligente orientar la capacidad intelectual hacia la destrucción. Aun cuando ciertas estructuras –sociales, políticas, sectoriales, grupales, de personalidad– que aplican altos niveles de capacidad intelectual puedan resultar exitosas –según las pautas marcadas por el pensamiento prevaleciente– actuando a predominio de la destrucción –literal o simbólica, directa o indirecta– del semejante, del medio ambiente, de lo que consideran lo "otro", afirmaremos que el accionar que las caracteriza no es inteligente. La exterminación del "otro" implica necesariamente (tarde o temprano) la propia aniquilación y una detención o regresión en el proceso de humanización. Yo y otro se configuran en matrices compartidas de humanidad y se requieren recíprocamente para existir.

Es una característica de la especie humana y, por lo tanto, de los seres humanos ser con otros y estar recíproca y conjuntamente sujetos a un encadenamiento potencialmente liberador en tanto alberga la posibilidad de favorecer que cada persona pueda volcar energía creadora transformada en acciones y obras de beneficio comunitario y, asimismo, recibir lo elaborado por otros.

Pensamos que se hace necesario, casi urgente, reconocer esta característica humana, profundizarla y potenciarla inteligentemente generando las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas y personales que permitan hacerla viable.

[19] **Rivelis, Guillermo**, *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS CONSTITUTIVAS DEL DIÁLOGO INTELIGENTE

DIÁLOGO INTELIGENTE PARA LA CONVIVENCIA EN LA VIDA COTITDIANA

Sin entrecomillarlo, reproduciremos parte del Capítulo 2 de *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*[20] (acá Capítulo 2) y el artículo *Diálogo inteligente. Una propuesta de intercambio y aprendizaje* (publicado en el N° 226, octubre de 2009, de la Revista Novedades Educativas), al que hicimos referencia como lo primero que escribimos sobre el tema.

DIÁLOGO INTELIGENTE

El presente capítulo está destinado a presentar, exponer y fundamentar algunas características constitutivas de lo que denominamos diálogo inteligente. Iremos vinculando las nociones desarrolladas con situaciones de convivencia en la vida cotidiana.

Diferenciamos, en el apartado *Definiciones por estipulación*, las nociones de encuentro y cruce.

Respecto de lo que denominamos **diálogo inteligente**, aclaramos ahora que se trata de un tipo ideal, no en el sentido de perfección sino de construcción conceptual; modelo a partir del cual poder analizar las situaciones particulares y concretas observando el mayor o menor acercamiento de las mismas a tal modelo.

El modelo conceptual que presentamos no tiene las características de una construcción con intención puramente objetiva y neutral, si con ello se designa a lo que no contiene apreciación de valor. Consideramos que la propuesta de diálogo inteligente (en el contexto del encuentro) que proponemos constituye una posibilidad cierta de intercambio fecundo entre seres humanos en situación de colaboración, de producción cooperativa de conocimientos, de construcción y transmisión de verdad, de modalidades vinculares dinámicas y pacíficas. Intentamos, por lo tanto, que este modelo conceptual pueda aportar a

[20] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

la generación de encuentros orientados a avanzar en el proceso de humanización y a profundizarlo.

El diálogo constituye en sí mismo un intercambio inteligente, tiene lugar en una situación de encuentro. Por lo tanto, también el diálogo inteligente, que es una forma especial de diálogo dado que incluye e integra ciertas características específicas.

Un intercambio concreto entre dos o más personas constituye diálogo inteligente, de acuerdo a la propuesta que presentamos, si verifica algunas de las condiciones con que caracterizamos y construimos el modelo conceptual que lo define. Deja de serlo, o no lo es, si se desarrolla en base a modos que al ser contrapuestos a tales condiciones impiden que las mismas se desplieguen y tengan lugar. En el futuro, podrán agregarse condiciones (otras personas que se interesen por el tema podrán hacerlo) que enriquezcan esta noción de diálogo inteligente. Entendemos que las condiciones que presentamos constituyen un núcleo esencial. Pueden no estar todas presentes en un intercambio concreto, pero en caso de un funcionamiento contrario a las mismas o a alguna de ellas tal intercambio no se correspondería con lo que designamos diálogo inteligente.

Constituye diálogo inteligente una modalidad de intercambio que se orienta en el sentido de las condiciones que lo caracterizan, aun cuando en un principio e incluso en momentos de su desarrollo se presente como oscilante respecto de las mismas. Se trata, por lo tanto, de una dirección predominante y no de un estatuto absoluto y estático.

Las características a las que hacemos referencia son las que presentamos y exponemos a continuación como definición de diálogo inteligente y las que, pocas páginas más adelante, propondremos como ampliación de las acá señaladas. Definimos, entonces, como diálogos inteligentes aquellos que permiten:

- involucrar vivencias, sentimientos y emociones;
- potenciar, mediante la cooperación, las respectivas inteligencias de las personas que interactúan;
- descubrir mecanismos y modalidades personales y sociales de proceder, pensar, sentir, vivir;
- reflexionar acerca de caminos posibles de fecundidad personal y comunitaria.

Podemos agregar como condiciones del diálogo inteligente (especialmente válidas para las relaciones institucionales):

- el reconocimiento de la diferencia de lugares (en el vínculo) y de conocimientos;
- la posibilidad, en tanto diálogo entre sujetos (y de acuerdo a la concepción de sujeto que hemos planteado), de la generación de situaciones no esperadas, de nociones que

pongan en cuestión las consolidadas, de propuestas de normas y criterios distintos a los establecidos.

El siguiente es un ejemplo de lo que queremos transmitir. Transcribiremos lo que escribimos en un artículo publicado en el número 226 de la revista Novedades Educativas en octubre del año 2009:

"Una alumna de tercer año de un colegio secundario expone acerca de la Segunda Guerra Mundial. En un momento dice: 'Los nazis mataron seis millones de judíos y ochocientos mil gitanos…'. Los puntos suspensivos indican que sigue hablando del tema. El docente le pide que repita lo que ha dicho. La alumna repite. El docente le pide que vuelva a repetirlo y la alumna vuelve a repetirlo. El docente dice, entonces, dirigiéndose a la clase: 'O sea que fueron muertas seis millones ochocientas mil personas. Traten de no pensar ahora en el número. Piensen: persona, persona, persona, persona, persona... Cada una con sus amores, sus padres, sus hijos, sus hermanos, sus amigos, su casa, su gato, su perro, sus sueños'.

La alumna que está en el frente a cargo de la exposición se emociona y lagrimea. El docente dice: 'Ahora has comprendido verdaderamente lo que tan bien estabas exponiendo'.

El dato se llena de significación. La cifra adquiere sentido. Una nueva situación se ha generado. Todos han aprendido en el sentido fuerte de la palabra. Este aprendizaje implica (y requiere) toma de conciencia y la toma de conciencia supone la articulación entre información y resonancia afectiva.

En líneas generales, la escuela premia con una muy buena calificación la exposición que presenta acertadamente el dato y continúa con otros (o con otras nociones) sin valoración afectiva; y, probablemente, si la emoción le impidiera transitoriamente a un alumno suministrar el dato, el docente esperaría a que pudiera hacerlo para calificarlo.

Procederemos a considerar el ejemplo anterior a la luz de la definición de diálogo inteligente que hemos propuesto.

Se involucran vivencias, sentimientos y emociones

En la exposición de la alumna, ajustada en su modalidad a lo que ha incorporado durante su trayectoria escolar, no se vislumbran (más bien quedan sin ser considerados) sentimientos, vivencias, emociones. El dato, escalofriante, aun pasados más de sesenta y cuatro años , aparece como un número frío, una cantidad sin significación. La intervención del docente propone de hecho un diálogo. Apela a las vivencias de los alumnos (el hecho de pensar en los amores; en los sueños; en las personas, en los animales y en las cosas que otros seres humanos quieren, remite a los propios afectos), a sus sentimientos (qué sentimos 'otros' y 'yo' cuando nos separamos de lo que amamos y qué podríamos llegar a sentir si se nos arrebataran vínculos) y da lugar a la emoción (la alumna se emociona, lagrimea).

Se potencian, mediante la cooperación, las respectivas inteligencias de las personas que interactúan

Queremos destacar especialmente la idea de cooperación. El diálogo inteligente es una tarea conjunta, de colaboración, cooperativa. Está lejos de la competencia, del intento de manipulación, de la tendencia a lograr poder, de la búsqueda de obtención de un triunfo sobre el otro de la interacción.

La relación pedagógica no es simétrica, supone el ejercicio de una autoridad. Ello no está reñido con su definición –y puesta en práctica– como un vínculo de cooperación entre sus integrantes.

Docente y alumnos han ampliado el entendimiento, han comprendido de otra manera lo mismo –que, por lo tanto, ya no es lo mismo–. La exposición de la alumna da pie a la intervención del docente. Es en ese momento cuando se hace claro para el docente que el dato así pensado y dicho no es comprendido. Los alumnos –muy particularmente la alumna que expone– han ampliado sus posibilidades de comprensión. Lo que se presentaba como negro o blanco adquiere cromaticidad y significación. La inteligencia de uno potencia la del otro y quienes han participado de este diálogo son más inteligentes después que antes del mismo.

Se descubren mecanismos y modalidades personales y sociales de proceder, pensar, sentir, vivir

Se presentifica –en el sentido de hacerse presente algo que subyace a las situaciones cotidianas pero que no siempre se manifiesta con posibilidades de ser descifrado– un funcionamiento típico de la escuela –modalidad social– que una alumna ha interiorizado a su manera, peculiarmente –modalidad personal–.

No solo se aprende un hecho histórico de otra manera, sino que se descubre una forma social de funcionamiento y se pone en evidencia que la misma condiciona las formas personales. En este caso, se trata del despojo de afectividad que opera sobre la información y que padecemos quienes (y cuando) así la manejamos.

Es posible trasladar esta experiencia a otras situaciones y ver, entonces, en este mecanismo una modalidad generalizada.

El diálogo inteligente permite, en este caso y en otros, dotar de sentido a la palabra y de afectividad a los contenidos. Permite, también y fundamentalmente, reconocer la importancia de cambiar modalidades para dotar de valor a las nociones y conceptos a los efectos de transformarlos en verdaderos conocimientos.

Se reflexiona acerca de caminos posibles de fecundidad social y personal

Vaciar de significación un hecho grave y luctuoso es una manera de hacerlo repetible. Este, en ocasiones, puede ser un procedimiento intencional con determinados fines. En otras situaciones, es algo que va sucediendo imperceptiblemente.

La fecundidad social y la fecundidad personal requieren memoria y conciencia. La toma de conciencia sintetiza, como hemos dicho anteriormente, información y resonancia afectiva. La información sin resonancia afectiva se desgasta, pierde fuerza y va dejando de ser tenida en cuenta. Reponerle valor, significación, afectividad, vuelve a otorgarle peso, la torna eficaz y socialmente fecunda.

En cada persona, la ganancia en conocimiento que supone dotar a la información de valencia afectiva amplía sus posibilidades de comprensión, lo cual abre nuevos caminos de fecundidad.

Se reconoce la diferencia de lugares (en el vínculo) y de conocimientos

En el fragmento de diálogo inteligente que hemos considerado, cada una de las personas que intervienen lo hace desde un lugar instituido y con su acervo de conocimientos.

No hay contradicción entre el mantenimiento y reconocimiento de posiciones institucionales definidas y el encuentro humano. En este caso, entre la asimetría del vínculo docente-alumno y la cooperación, imbuida de afectividad, en la construcción de conocimiento. Más bien, tal mantenimiento y tal reconocimiento suponen y confirman el marco normativo que posibilita una modalidad vincular explícitamente dirigida a favorecer aprendizajes.

Para que haya diálogo es necesario compartir pautas de intercambio. Es inteligente hacer fructíferas, y beneficiosas para todos, las diferencias entre quienes participan del diálogo en un contexto de cooperación.

En el ejemplo sobre el que estamos trabajando, la intervención del docente que favorece la emoción de la alumna se continúa con una actitud de contención, afectuosa, cálida, serena, responsable.

Se posibilita la generación de situaciones no esperadas

Se abre la posibilidad, en tanto diálogo entre sujetos, de la generación de situaciones no esperadas, de nociones que pongan en cuestión las consolidadas, de propuestas de normas y criterios distintos de los establecidos.

Lo sucedido no es lo esperado por ninguno de los participantes.

El docente vislumbra en ese momento una modalidad de intervención y la pone en juego. Descubre algo en él, en la alumna, en el grupo, en la acción docente, en la modalidad de comunicación.

La alumna que expone se sorprende con su posibilidad de emocionarse dando una lección y ante determinada información. Posibilidad que queda habilitada para todos los alumnos y en diferentes situaciones de aprendizaje.

El grupo participa de una situación nueva dentro del aula: hay otras formas de intercambio, hay otras maneras posibles de enseñar y aprender.

El clima cambia. Algo distinto se siente, se palpa. Silencios reflexivos, gestos, miradas… denotan que se está vivenciando de otra manera.

Se abre la posibilidad de pensar cuestiones tales como la discriminación, la persecución, la violencia, la guerra, el menosprecio, la burla, desde lugares más sentidos y auténticos. También la de incorporar, para ser consideradas con entusiasmo y seriedad, experiencias profundamente humanas: la cooperación, el diálogo, la semejanza fundamental que tenemos por ser humanos, la paz, el amor…

Estamos trabajando la noción de diálogo inteligente en distintas situaciones, muy especialmente en lo que se refiere a la labor educativa sistemática y a la psicoterapia. Con ello pretendemos remarcar una relación entre educación y psicoterapia y sus denominadores comunes: fundamentalmente, el aprendizaje y el cambio. Pensamos, como otros autores antes, que el aprendizaje supone cambio y está fuertemente involucrado en un camino de salud y que la psicoterapia implica necesariamente un proceso de aprendizaje.

No solo en las humanidades, en las ciencias sociales y en las artes puede tener lugar el diálogo inteligente en el contexto de las instituciones educativas. La matemática es una formidable creación de la razón humana, la biología intenta dar cuenta nada menos que de la vida, la física pone en relación fenómenos y procesos del macrocosmos con fenómenos y procesos del microcosmos, la química se propone explicar las transformaciones de la materia que somos y de aquella con la que interactuamos y convivimos cotidianamente. Podemos entender, entonces, que en las ciencias exactas, físicas y naturales, y a partir de las mismas, es inmensa la posibilidad de descubrir, crear, entender, reposicionar nociones y criterios, asombrarse y emocionarse.

Esta noción de diálogo inteligente que presentamos y que, entendemos, constituye una manera de pensar la psicología del aprendizaje y la intervención docente, supone tener en cuenta que el aprendizaje y el cambio consisten, ante todo, en un modo distinto y nuevo de mirar."[21]

[21] **Rivelis, Guillermo**, *Diálogo inteligente. Una propuesta de intercambio y aprendizaje*, en Revista *Novedades educativas N° 226*, 2009.

El diálogo inteligente (de acuerdo a la definición que proponemos) reconoce, respeta y profundiza la subjetividad de quienes participan del mismo en tanto habilita y favorece para y en cada persona la posibilidad de descubrir nuevas maneras de sentir, pensar y actuar. Ello implica cambios, reposicionamientos, ampliación, replanteos en el ser y hacer de esas personas.

Decíamos que el "ser sujeto" tiene algo del orden de lo imprevisto. El diálogo inteligente y la situación de encuentro en la que tiene lugar contribuyen con esa capacidad humana subjetiva de sorpresa y de producir diferencias cualitativamente significativas respecto del "sí mismo", de los otros, del mundo. Al mismo tiempo, aportan al proceso de subjetivación porque permiten, facilitan y promueven la puesta en palabras de procesos psicológicos, vivencias, emociones, sentimientos, pensamientos. De tal modo, participan de la constitución de historia; es decir, del trabajo de asumir e incorporar como momentos de la propia vida y del sí mismo las transformaciones en y de la propia persona (cuerpo, psiquismo, inserción social).

Agregaremos a lo anterior algunas otras características que consideramos constitutivas del diálogo inteligente.

El orden en que presentaremos dichas características no responde a ningún criterio conceptual definido. Así se nos han ido presentando en nuestro pensamiento.

Hasta acá, la reproducción literal de lo escrito en el Capítulo 2 de *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*. Esas otras "características" que consideramos constitutivas del diálogo inteligente son desarrolladas en el presente libro vinculándolas con el quehacer educativo. Para anticipar y contextuar tales desarrollos, transcribimos a continuación lo que planteamos como recapitulación en el Capítulo 2 al que hacemos referencia del libro mencionado. Tampoco entrecomillamos lo que reproducimos.

Constituye diálogo inteligente una modalidad de intercambio que se orienta en el sentido de las condiciones que lo caracterizan, aun cuando en un principio e incluso en momentos de su desarrollo se presente como oscilante respecto de las mismas. Se trata, por lo tanto, de una dirección predominante y no de un estado inmóvil y absoluto.

El diálogo inteligente tiene lugar en una situación de encuentro humano que lo contextualiza y a la que contribuye a producir y profundizar.

Definimos, entonces, como diálogos inteligentes aquellos que permiten:

- posibilitar el desarrollo de las condiciones de humanidad;
- reconocer, respetar y profundizar la subjetividad (el "ser sujeto") de cada una de las personas que participan;
- involucrar vivencias, sentimientos y emociones;

- potenciar, mediante la cooperación, las respectivas inteligencias de las personas que interactúan;

- descubrir mecanismos y modalidades personales y sociales de proceder, pensar, sentir, vivir;

- reflexionar acerca de caminos posibles de fecundidad personal y comunitaria;

- reconocer diferencia de lugares (en el vínculo) y de conocimientos;

- hacer posible la generación de situaciones no esperadas, de nociones que pongan en cuestión las consolidadas, de propuestas de normas y criterios distintos a los establecidos;

- favorecer el sentimiento de alegría en tanto pone en relación dos cuerpos (y dos almas) que se "convienen", es decir, que pueden "componerse";

- reconocer, re-encontrarse con la propia "sombra" e iniciar un trabajo con ella;

- reconocer y respetar los diferentes ámbitos (íntimo, privado y público) en que se desarrolla la vida humana, cada uno con sus peculiaridades y requerimientos, y, particularmente, reconocer y respetar la necesidad de "secreto" en los seres humanos;

- admitir distintos puntos de vista, versiones acerca de la realidad y de los hechos, visiones del mundo y de la vida; aceptar la diferencia de significación que pueden tener, para quienes participan del mismo, los términos que se usan aun habiéndose consensuado los respectivos significados; reconocer y favorecer la posibilidad de lograr acuerdos; reconocer, aceptar y explicitar desacuerdos de manera armoniosa (no agresiva); comprender que ninguna persona (ni agrupación de personas) es propietaria de la verdad;

- reconocer la heterogeneidad de lo psíquico y la semejanza esencial que tenemos por ser seres humanos;

- favorecer la generación de "interrogante";

- facilitar el proceso de des-familiarización;

- tender a la des – absolutización del presente;

- reconocer el "proceso de transferencia" (aun sin conocer puntualmente qué es lo que se transfiere ni dicho proceso en términos conceptuales), el "proceso de depositación" y el "proceso (inconsciente) de confianza" e intentar comprenderlos a los efectos de mantener un vínculo con el otro como legítimo otro, como verdadero otro;

- participar activamente en el juego cultural;

- reconocer, aceptar y respetar los límites a la comprensibilidad (respecto de sí mismo, del otro y del mundo);

- considerar positivamente el rasgo tan profundamente humano que se manifiesta en el “sin palabras” y que hemos propuesto como “un más allá de las palabras”, consecuencia de “oleadas” de distintos orígenes (a las que nos referimos en el ítem correspondiente);

- incorporar medios distintos a las palabras que confieren a la comunicación vitalidad, calor, vibración, sensibilidad y contribuyen a una comprensión emocional, a un sentimiento de cercanía, a un movimiento empático, a la búsqueda de intersecciones de humanidad entre quienes participan del intercambio;

- contribuir a transformar situaciones de cruce con características violentas u hostiles en situaciones de encuentro, en tanto puedan reconocerse las modalidades de intercambio imbuidas de hostilidad, las responsabilidades propias y del/los otro/s en tales modalidades de intercambio y la posibilidad de superación de las mismas.

CAPÍTULO 3

ENCUENTRO Y DIÁLOGO INTELIGENTE EN EL QUEHACER EDUCATIVO

PRIMERA DEFINICIÓN DE DIÁLOGO INTELIGENTE. REFLEXIONES RESPECTO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Con la expresión "primera definición de diálogo inteligente" nos referimos a la definición y características que presentamos en el artículo *Diálogo inteligente. Una propuesta de intercambio y aprendizaje* que hemos reproducido en el capítulo anterior.

En el desarrollo que proponemos a continuación, intentamos dialogar inteligentemente con párrafos de libros de distintos autores y plantear algunas ideas que tal vez (ese es nuestro propósito) puedan resultar interesantes para algunas de las personas que lean este libro.

En Lecciones de los Maestros, escribe George Steiner:

"Simplificando podemos distinguir tres escenarios principales o estructuras de relación. Hay Maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros. Como contrapunto ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros. Una vez más, este drama posee atributos tanto mentales como físicos (…) la tercera categoría es la del intercambio: el eros de la mutua confianza e incluso amor (el 'discípulo amado' de la Última Cena). En un proceso de interrelación, de ósmosis, el Maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra (…)

Evidentemente, las artes y los actos de enseñanza son, en el sentido propio de este término tan denostado, dialécticos. El Maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio. La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor (…)."[22]

[22] **Steiner, George**, *Lecciones de los Maestros*, Ediciones Siruela, Buenos Ares, 2011.

Estas magníficas líneas escritas por George Steiner nos acercan una concepción de la enseñanza de particular magnitud. Nos alegran, nos reconfortan y nos alientan a continuar indagando y explorando sobre lo que concebimos como diálogo inteligente en situación de encuentro, ahora en lo que se refiere a la acción educativa.

Procedemos, entonces, a trabajar la concepción de diálogo inteligente que intentamos transmitir en lo que se refiere al ámbito educativo. Para ello, consideramos la definición de diálogo inteligente que postulamos y recorremos las características que ´postulamos como constitutivas del mismo.

Más que estudiar el asunto en la dimensión de lo macro-educativo, nos ocupamos del trabajo que cotidianamente en las aulas y en las salas pueden llevar a cabo los docentes. Quienes estén interesados en el tema irán pensando las adecuaciones de lo que aquí se propone a los distintos niveles de la educación.

Planteamos que **se puede aprender a dialogar inteligentemente**. Esto significa, de acuerdo a la definición que propusimos, que se puede aprender a intercambiar en situación de encuentro, a dialogar: involucrando vivencias, sentimientos y emociones; potenciando, mediante la cooperación, las respectivas inteligencias de las personas que interactúan; descubriendo mecanismos y modalidades personales y sociales de proceder, pensar, sentir, vivir; reflexionando acerca de caminos posibles de fecundidad personal y comunitaria y, especialmente en situaciones institucionales, reconociendo la diferencia de lugares (en el vínculo) y de conocimientos; y abriendo la posibilidad de la generación de situaciones no esperadas, de nociones que pongan en cuestión las consolidadas, de propuestas de normas y criterios distintos a los establecidos.

Suponemos para ello un docente abierto a la posibilidad de cambio como distinta, nueva y más rica manera de mirar y comprender; y luego, de actuar. Un docente con vocación, dispuesto a aprender en su tarea de enseñar, comprometido con sus alumnos y con el presente y el futuro de la humanidad, inquieto, receptivo, activo.

Para que el diálogo inteligente y la situación de encuentro que lo contextúa se vayan generando en las acciones educativas concretas y se puedan ir abriendo posibilidades de aprendizaje del diálogo inteligente se hará necesario que el docente explicite y aclare características del mismo –adecuando su intervención a la capacidad de comprensión de los alumnos–. Es decir: para poder aprender a dialogar inteligentemente además de poner en práctica el diálogo inteligente es menester dialogar acerca del diálogo inteligente.

No se trata de pretender que todas las situaciones de intercambio que tengan lugar en el ámbito educativo constituyan diálogo inteligente, sino de ir creando las condiciones para que el diálogo inteligente sea posible, de intentar transmitir a los alumnos las maneras de acceder a las mismas y que también que ellos puedan descubrirlas en sí mismos.

La educación formal no sólo enseña contenidos curricularmente formulados. También, y muy especialmente, "enseña" modalidades, maneras de percibir, pensar, actuar y comportarse. Es decir, interviene en la conformación de subjetividades. Nuestra propuesta

de diálogo inteligente en situación de encuentro no es neutral ni a – valorativa. Se propone participar activamente en el intento de contribuir a que los seres humanos que transitan en calidad de alumnos los espacios educativos puedan incorporar, integrar y asumir capacidades que les posibiliten proceder constructivamente en la búsqueda de caminos fértiles y solidarios de comunicación e intercambio y en la configuración de arquitecturas sociales favorecedoras de condiciones de humanidad.

En el libro que hemos mencionado, George Steiner escribe: "La auténtica enseñanza es una vocación. Es una llamada." Y más adelante: "La gran enseñanza, la educción del espíritu humano encaminada a las tareas estéticas, filosóficas, intelectuales, 'eterniza' no sólo al individuo sino también a la humanidad."

Pensamos que desde esa posición de ejercicio vocacional y de convicción respecto de estar educando el espíritu humano es posible transmitir la importancia de la generación del encuentro entre personas y propender a que se aprenda a dialogar inteligentemente. No se trata de idealizar la función docente y a quien la ejerce, sino de tomar conciencia de lo que significa para mí, ser humano y docente, que otro ser humano me haya sido entregado (parcialmente) para que intervenga en la construcción de su identidad.

El despliegue de la posibilidad de generar situaciones de encuentro y diálogo inteligente es para quienes nos responsabilizamos de escribir estas páginas un horizonte, un sueño, una manera que –fervientemente creemos– puede coadyuvar a que transitemos el camino de humanización. Nuevamente recurriremos a George Steiner: "También Dante está en la mitad de su viaje. ¿Ha habido, después de su saludo a Brunetto, una definición de la enseñanza más inagotablemente concisa que la de convertirse en 'hijos de una misma esperanza'?"

En el ejemplo que hemos reproducido (incluido en el *artículo* mencionado publicado en el *Nº 226* de la revista *Novedades Educativas*) recorremos los pasos de la definición de diálogo inteligente que postulamos. No pretendemos ni remotamente agotar con ello las claves y modos de intervención que permitirían aprender a dialogar inteligentemente. Tampoco nos planteamos tal objetivo para las páginas que siguen. Nos proponemos un acercamiento a tal posibilidad y para ello compartimos con los lectores algunas reflexiones al respecto. Intentamos, entonces, ir desglosando la definición de diálogo inteligente y recorriendo las características del mismo que presentamos.

Decíamos que se puede aprender a intercambiar, a dialogar inteligentemente.

Entonces, en consideración de la definición de **diálogo inteligente** que proponemos, nos ocupamos ahora del acceso y despliegue de esta posibilidad en el **ámbito educativo**.

– **Involucrando vivencias, sentimientos y emociones**

Hace años ya que viene cuestionándose el intento tradicional de la escuela de soslayar, dejar de lado e incluso intentar suprimir lo que se refiere a los afectos, a los sentimientos que se pueden poner en juego en las situaciones de aprendizaje. De acuerdo a

la concepción que ha prevalecido, la reflexión requiere de cierta "pureza"; es decir, no verse "contaminada" con elementos afectivos.

Podría creerse que el intento ha sido logrado, que ha resultado exitoso. Esta creencia se apoya, de acuerdo a nuestra perspectiva, en una mirada superficial y excesivamente parcial. Con claridad, Freud planteaba que a las pulsiones se las puede echar por la puerta pero regresan por la ventana. Podríamos agregar que cuando regresan por la ventana habitualmente lo hacen rompiendo un vidrio, produciendo algún destrozo.

Cantidad de situaciones sintomáticas han tenido lugar durante años y años en las escuelas: niños que no aprendían por temor o como consecuencia de diversas situaciones emocionales, repeticiones acríticas de textos no comprendidos a fin de evitar malas calificaciones, evitación del castigo por medio del ocultamiento de ciertas cuestiones que se suponía que lo ameritaban de acuerdo al criterio prevalente, peleas y distintas maneras de descontrol en los recreos, profesores exagerando la exigencia, maestros exasperados gritando para imponer lo que consideraban orden y disciplina, niños llorando sin poder expresar de otras maneras lo que les sucedía o que se orinaban encima o tenían que aguantar la necesidad de hacerlo porque no se les permitía ir al baño en horas de clase, entre muchas otras.

Se trataba de mantener la clase en un clima de cierta severidad, rigor, seriedad así concebida. A fin de año, en los actos que cerraban el ciclo hasta el año siguiente e involucraban la despedida de quienes egresaban, se hacía lugar para expresar sentimientos, emociones, el amor a los niños y a la profesión.

También había maestros cariñosos y afectuosos en el ejercicio de la labor cotidiana. Muchos y muy cálidamente recordados. Pero el clima general era otro: se respiraba en general un aire de cumplimiento forzoso del deber aun sin que se entendiera demasiado hacia dónde estaba dirigido el mismo.

Utilizamos el tiempo pretérito de conjugación de los verbos porque entendemos que situaciones como las mencionadas eran mucho más frecuentes en épocas anteriores, pero no porque pensemos que no existan en la actualidad en buena medida.

Se trata, entonces, de revisar críticamente esta cuestión y reflexionar acerca de las maneras en que la afectividad pueda encontrar modos legítimos de consideración y expresión dentro de las instituciones educativas.

Hemos planteado en textos anteriores que cuando un niño está en situación de aprender –un alumno, en cualquier nivel de enseñanza–, todo su ser está presente. Se trata de un sujeto íntegro y no fragmentado. La vida emocional de quien aprende no se borra porque el intento de reflexión pretenda dejarla de lado. Está ahí, influyendo, participando, involucrándose en la situación de aprendizaje.

Lo anterior vale para situaciones personales y para algo que consideramos intrínseco al aprendizaje. Nos ocuparemos por separado de ambos asuntos.

Respecto del primer asunto. Tanto cuestiones emocionales que constituyen la vida de una persona en situación de aprender –y que tienen que ver con su historia de vida, que incluye su presente– como otras que hacen a lo que ocurre y le ocurre y vivencia dentro de la propia institución educativa están vigentes todo el tiempo en esa persona: cuando juega, cuando piensa, cuando conversa, cuando está en silencio, cuando aprende. No es deseable ni esperable que un docente se comporte como lo haría un psicólogo en ejercicio de su profesión. Pero sí, que tenga un acercamiento afectuoso y empático a la persona que intenta aprender y pueda conversar acerca de que algo le sucede y que puede estar interfiriendo en su posibilidad de aprender. Esto sin que necesariamente se explicite qué es lo que específicamente le está sucediendo (comprensión nada fácil, por otra parte). Pero este acercamiento y esta posibilidad de hablar haciendo referencia a que, tal vez, sentimientos, emociones, preocupaciones pueden estar, por ejemplo, impidiéndole aprender, es una forma de que docente y alumno puedan ir introduciéndose en la condición del diálogo inteligente que estamos desarrollando. La afectividad, entonces, se legitima, toma lugar, es algo que no queda al margen ni que deba ser ocultado sino que se puede abrir enriqueciendo el intercambio y la posibilidad de una persona de poder ir entendiéndose más y mejor a sí misma y a los otros.

Respecto del segundo asunto. Hemos escrito en textos anteriores que el aprendizaje supone elaboración de tensión. Para que haya aprendizaje es necesario que se haya generado un interrogante. No hay aprendizaje sin inquietud, sin puesta en cuestionamiento del saber previo, de los conocimientos y creencias. El aprendizaje implica intranquilidad, movimiento interno, incertidumbre conceptual y un esfuerzo orientado al reconocimiento de obstáculos y al intento de elaboración y resolución de los mismos. Para que esta situación interior pueda producirse es necesario que alrededor de quien aprende haya calma. La tensión exterior, el apuro, la amenaza, la continua referencia a la evaluación o a las consecuencias de no aprender, el grito para que "entiendan", la ridiculización de quien comete un error, la imposición de climas competitivos, son algunas situaciones que, por generar climas de intranquilidad exterior, impiden el proceso de interrogación necesario para que el aprendizaje sea posible. Si como consecuencia del medio en que está inmersa, una persona en situación de aprender debe atender preferentemente a las variables contraproducentes de dicho medio –qué hacer para que no le griten, cómo resolver la amenaza, cómo tratar de fijar algo exclusivamente para una evaluación, por ejemplo– no podrá conectarse con los procesos psíquicos –cognoscitivos y afectivos- que es necesario que se pongan en juego para aprender. Es decir, esa persona no puede atender a su "sí mismo" y, por lo tanto, el supuesto aprendizaje consistirá casi exclusivamente en desarrollar conductas de adecuación. Para aprender, entonces, es necesario estar tranquilo –en relación con el medio exterior– para poder ponerse inquieto –respecto del mundo interno–.

Sabemos que hay docentes que enseñan y alumnos que aprenden en situaciones de guerra (datos de hace algunos años de UNICEF mostraban que más de doscientos cincuenta millones de niños crecen en zonas de guerra). Las condiciones extremas suelen movilizar recursos extraordinarios. Nuestra consideración, nuestro pesar y admiración por esos

docentes y esos niños no nos llevan a pensar que esa sea la manera en que deben desarrollarse los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entendemos que deben formar parte de criterios del pasado, vetustos actualmente, las creencias y convicciones acerca de que situaciones de extremo malestar, de amenazas, de castigos, de temor y terror dan por resultado personas "más y mejor educadas", más dispuestas al sacrificio (entendiendo al mismo como un fin valioso en sí mismo), a seres más eficientes (sin importar el "para qué de la "eficiencia").

Para poder aprender es necesario reconocer que en el mundo, fuera de mí, existen objetos, procesos, conocimientos producidos, asuntos que desconozco. Es decir, que el mundo me excede, que contiene más que yo y que lo que yo sé, pienso y conozco no es todo lo que existe. Una herida narcisista, entonces, ha de producirse para que tenga lugar la apertura al mundo. Apertura que es condición del aprendizaje y que, luego, el mismo acto de aprender y lo aprendido profundizarán. Es muy común, cuando queremos enseñarle algo a un niño pequeño, que nos diga "yo ya lo sé", "no, dejame que yo lo hago porque yo sé". Niños no tan pequeños, adolescentes y adultos también solemos decir y pensar esto, tal vez de modos menos directos, más encubiertos.

Este cimbronazo, dado por el reconocimiento de la escasez de lo que poseemos como conocimientos y por la situación de tensión que supone el aprendizaje, involucra al sujeto íntegro, a sus aspectos cognoscitivos, afectivos, corporales. De esto es oportuno y necesario conversar en las aulas. Es una forma privilegiada de incluir vivencias, sentimientos y emociones en el ámbito de la institución educativa y de ir aprendiendo a hablar de la dimensión de lo afectivo. Poder reflexionar e intercambiar acerca de lo que nos pasa cuando aprendemos puede permitir ampliar la conversación, acceder al diálogo, enriquecerlo, e irlo aproximando a las características del diálogo inteligente.

Es de suma importancia que quien está en situación de aprender pueda comprender la ganancia que le proporcionarán el proceso de aprendizaje y su producto. De lo contrario, las difíciles cuestiones afectivas mencionadas no alcanzarán a ser compensadas y es probable que funcionen como resistencia. La ganancia a la que hacemos referencia no refiere a ganancias económicas inmediatas, por supuesto, y tampoco mediatas –al menos, no necesariamente-. Remiten a ganancia en identidad. Ganancia no en el sentido de agregado cuantitativo sino de reprocesamiento y enriquecimiento cualitativo. Cuando nos sumergimos en un proceso de aprendizaje y aprendemos algo no somos exactamente la misma persona que antes. Algo ha cambiado en nosotros. Nos hemos modificado, se nos han re-significado conocimientos, pensamientos, apreciaciones, opiniones anteriores. Y se nos han abierto nuevas posibilidades y modos de percibir, pensar y actuar. Un niño que por haber aprendido las operaciones matemáticas fundamentales puede ir solo a comprar a un negocio cercano a su casa ha agregado una capacidad cognoscitiva y además (y muy especialmente) ha redefinido sus posibilidades como persona. Es fundamental que el docente pueda transmitir esta oportunidad magnífica que brinda el aprendizaje. Y referirse, también, a las resonancias relevantes, profundas y humanizantes que acompañan al estudio de las materias y temas.

Agregamos un tercer asunto. Consideramos de sumo valor experiencias y ensayos cuidadosos que se han realizado en distintos momentos y lugares y también que se realizan actualmente intentando democratizar la educación en sus aspectos macro (en cuanto al alcance para todos) y en sus aspectos micro (en lo que hace al funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas). Pensamos que la relación pedagógica no es una relación simétrica sino complementaria; es decir, supone un vínculo entre personas que ocupan diferentes lugares, con diferentes conocimientos y responsabilidades. En algunas de estas experiencias se ha procurado, o se procura, consensuar un sistema normativo basado en el respeto al prójimo y en la posibilidad de favorecer un trabajo en colaboración. Experiencias que tienden a favorecer el funcionamiento fecundo de la normatividad sin apelar a la amenaza y/o concreción de castigos. La palabra "castigo" porta connotaciones dolorosas y sádicas. Con tales implicancias, el "castigo" ha sido (y es) generalmente utilizado. A lo largo de la historia ha consistido, muy frecuentemente, en tormentos brutales y des – constructivos, contrarios a lo que podemos pensar como esencia de la vida. Cuando se "castiga" se busca producir un sufrimiento en la persona castigada. Esto es así, aun en situaciones no necesariamente tan crueles, e, incluso, pensadas en términos relativamente ingenuos por quienes llevan a cabo el castigo o considerando (quienes castigan) que de esa manera beneficiarán en el futuro a quien es "castigado" (así le harán aprender algo bueno para él). Nos encontramos, entonces, con, al menos, dos problemas: uno ideológico; el otro, referido a la teoría de aprendizaje implícita (o explícita en algunos casos) que sostiene la importancia, validez y eficacia del castigo y el sufrimiento concomitante como un modo de producir aprendizajes. Entendemos que ambos problemas deberían ser re – pensados y abordados críticamente por quienes siguen sosteniendo (dentro y fuera de las instituciones educativas) que el "castigo" con las connotaciones que soporta el término es un modo válido de promover aprendizajes y disciplina. Distinta es la concepción y la puesta en práctica de la "sanción" ante el no respeto de una norma. Pero la "sanción" tiene formas de llevarse a cabo que no implican "castigo" y que protegen al conjunto de personas involucradas en un colectivo determinado y a la propia persona que recibe la sanción.

En tal contexto (es decir, en el contexto de trabajos educativos tendientes a democratizar los vínculos, las situaciones de aprendizaje, la construcción y puesta en acción de la normatividad, el funcionamiento institucional en general), podemos pensar como posible lo que nos interesa desarrollar como "tercer asunto".

Entendemos que es de suma importancia el trabajo con las vivencias, los sentimientos, las emociones, poder hablar de los afectos, aprender a intercambiar en consideración de los mismos y reconocer el lugar fundamental que tienen en la vida humana. Para ello, consideramos fundamental la posibilidad de abrir un espacio de diálogo respecto de los vínculos que se van estableciendo dentro de una institución educativa entre quienes cotidianamente la habitan.

Imaginamos en principio dos maneras de propiciar intercambios que tengan a los vínculos como asunto principal.

Una manera es la de disponer de momentos fijados en el organigrama de la institución educativa. Es decir, programar reuniones en las cuales conversar acerca de los vínculos. Según el nivel educativo del que se trate, de otras variables a estudiar y considerar y de las particularidades de cada institución, estas reuniones podrían adquirir la característica de generales en tanto participaran todos quienes la integran o podrían realizarse con algunos personas que estuvieran previamente agrupadas según determinada situación (por ejemplo, alumnos y docente que comparten un aula en una escuela primaria o alumnos y profesores de determinado curso en una escuela secundaria).

Estos reuniones empezarían siendo coordinadas por uno o más docentes y, paulatinamente, podrían ir siendo coordinadas por alumnos con la colaboración de un docente. En ellas, se hablaría de cuestiones que han sucedido en los vínculos entre alumnos, entre alumnos y docentes u otros miembros de la institución.

Por supuesto, un objetivo de considerable importancia sería que tales reuniones pudieran, progresivamente, ir constituyendo encuentros en los cuales se dialogara inteligentemente.

Entendemos que las cuestiones que hacen a los vínculos entre docentes deberían ser tratados en reuniones entre profesores. Y ello por más de un motivo. Un motivo es que entendemos que las relaciones democráticas no suponen desconocer o no tener en cuenta diferencias que es necesario considerar. Por ejemplo, los niños pueden no estar cognoscitiva y emocionalmente preparados para recibir y metabolizar ciertos asuntos y conflictos que pueden surgir entre los adultos. Otro motivo se refiere a la importancia de generar un espacio de estas características para los docentes en tanto ámbito de aprendizaje, experiencia y puesta en práctica para ellos de esta modalidad no habitual de funcionamiento.

La otra manera consistiría en conversar acerca de lo que sucede con los vínculos en el momento en que eso sucede o que se considere oportuno. Es decir, en el "aquí y ahora" de una situación.

En ambos casos (es decir, en una y otra de las maneras) habría que tener en cuenta algunas cuestiones conceptuales y formas de intervención. Muchas de lo que desarrollamos posteriormente –por ejemplo, la heterogeneidad de lo psíquico– son asuntos que tendrían que ser incluidos en estos encuentros dirigidos al aprendizaje y promoción del diálogo inteligente.

Desde el punto de vista conceptual es importante considerar que:

- No sólo situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas podrían tener espacio en estas reuniones sino también muchas situaciones que se hayan producido en los vínculos entre las personas que a diario construyen la institución educativa. Poder reconocer y explicitar el cariño, el agradecimiento, la necesidad del pedido de disculpas, la existencia de acciones solidarias, entre tantas otras cosas, forma parte del aprendizaje de modalidades de intercambio que involucran vivencias, sentimientos, emociones.

- La afectividad –y sus diversas maneras de existir y expresarse– constituye un elemento fundamental de todos los seres humanos.

- Los seres humanos somos diferentes unos a otros pero compartimos un fundamento común que hace a la identidad como especie, es decir, que somos primero semejantes y luego diferentes.

- Todos somos poseedores de afectos que nos resultan agradables y que sentimos que nos definen y de otros que no quisiéramos tener y que nos cuesta reconocer como propios.

- Vivenciar, emocionarse, tener sentimientos no nos debilita, sino que nos hace humanos, y reconocerlo amplifica nuestras vidas y nos permite comprensiones más ricas.

- La puesta en juego de la afectividad no conduce en sí misma a enfrentamientos y desbordes agresivos sino que puede posibilitar vínculos humanos más auténticos basados en la empatía y la consideración de lo humano.

- Los afectos no se evalúan del mismo modo que los conocimientos. Si alguien dice que la lluvia supone la precipitación de gotas de agua, su afirmación, dado el estado actual de conocimientos al respecto, es correcta y si dice que supone la precipitación de gotas de alcohol, es incorrecta. Pero si dice que cuando llueve siente miedo, esto no es correcto ni incorrecto. Y si tal afecto se muestra como desmedido, paralizante para la persona que lo siente, en todo caso será importante intentar averiguar, por medios que probablemente excedan a la dinámica de las instituciones educativas, por qué le ocurre eso a esa persona y cómo puede trabajar para resolverlo. Pero ese afecto, que en lo inmediato está vinculado a la lluvia, es válido tal como se presenta y manifiesta, y así debe ser considerado en la institución educativa, sin pretender corregirlo, aun (y precisamente por eso) cuando no se sepa a qué situación personal responde. Es sumamente necesario que la persona que alberga tal afecto sea aceptada y respetada en su particularidad, incluso no entendiéndose cabalmente lo que le sucede por desconocimiento de la causa (o causas) de eso que le sucede.

Respecto de las formas de intervención son importantes algunas puntualizaciones.

- Es necesario diferenciar la censura del intento de mesura. La censura es un procedimiento que no debería estar presente en estas reuniones. Censurar es impedir, por medio de la prohibición y de una amenaza de castigo o, menos severamente, de una advertencia de sanción, determinadas expresiones. Si esto ocurriera se habría impedido la autenticidad en la comunicación que es un factor constituyente del diálogo inteligente y una necesidad de los afectos. El intento de mesura es la posibilidad humana de decir lo que se quiere decir de forma tal que pueda ser escuchado y recibido por el otro, que no genere rechazo inmediato por la forma en que es dicho y, muy especialmente, que no dañe. Aprender a intercambiar incluyendo vivencias, sentimientos y emociones implica aprender a poner en palabras estos componentes de la afectividad humana de manera tal que contribuyan a abrir la posibilidad comunicativa y no que la vuelvan cerrada, áspera, circularmente viciosa, caprichosa. Se trata, en definitiva, de procurar que la interacción no tome las características

de cruce con contenido hostil y que pueda ir constituyéndose en un intercambio en el cual se dice lo que se siente con intenciones y modos que lo vayan aproximando cada vez más al encuentro y diálogo inteligente.

- Es preciso explicitar, de acuerdo al nivel educativo con el cual se esté trabajando, las consideraciones que hemos presentado al referirnos al punto de vista conceptual. Cada una de tales consideraciones da lugar a un desarrollo interesante que tanto puede formar parte de una programación previa, como planificarse para una determinada reunión en consideración de situaciones que se han producido en reuniones anteriores o en la vida cotidiana de la institución, o también tomarse como cuestión a trabajar en una reunión determinada a partir de lo que en ese momento está sucediendo.

- Es fundamental que quien coordina una reunión no tenga una actitud de censura y condena respecto de las intervenciones que contradicen o se desvían significativamente de las consideraciones que hemos propuesto. Por ejemplo, respecto de una intervención en la cual un participante de la reunión se mofe de la explicitación de emoción de otro participante. Se hará necesario, en tal situación, trabajar -y mucho- sobre las condiciones de diálogo inteligente intentando que nadie quede puesto en el lugar del chivo emisario, en el lugar donde se depositan cuestiones que no están en una sola persona, sino en todas (de una u otra manera y en mayor o menor medida) y que todos deberíamos poder reconocer y abordar en uno mismo para poder contribuir a mejorar los vínculos humanos. Será necesario que quienes visualicen como interesante asumir la modalidad de trabajo que planteamos y decidan comprometerse en esta dirección (encuentro, diálogo inteligente y trabajo educativo en tal sentido) comprendan –sin caer en actitudes megalómanas que hagan suponer que esta es "la" clave de transformación de las relaciones entre los seres humanos– que se trata de una orientación que difiere de la que prevalece. Cuando esto ocurre, las resistencias al cambio operan a nivel social y también en el nivel personal. Todo aprendizaje (nos hemos referido a esto en renglones anteriores) conmueve lo ya sabido y por ello genera resistencias. El hecho de postular e intentar producir una forma de funcionamiento inhabitual supone la necesidad de una deshabituación de lo que está largamente consolidado, lo cual no es fácil, pero es posible.

– **Potenciando, mediante la cooperación, las respectivas inteligencias de las personas que interactúan**

Hemos propuesto una definición de inteligencia. Planteamos que la inteligencia es amor. La persona inteligente comprende que el otro humano, el semejante, es un compañero en el despliegue de la vida; y comprende, por lo tanto, que intentar humillar, avergonzar, someter, despreciar a otro ser humano es demoledoramente empobrecedor. Postulamos que la soberbia es un recurso de debilidad y de escasez intelectual y que inteligencia es ser consciente (articulación de información y resonancia afectiva) y reconocer que la inteligencia del otro estimula y potencia la propia y que la complementación de inteligencias

es un motor, un recurso ineludible y un principio ético fundamental del proceso de humanización.

En las instituciones educativas sucede frecuentemente que cuando un estudiante obtiene una alta calificación en una prueba, examen, trabajo práctico su alegría es mucho mayor si es el único (o uno de los únicos) en tal situación y, especialmente, si los demás (o la gran mayoría) fueron reprobados u obtuvieron bajas calificaciones. Parece, así, que el mérito es mayor. Solo él pudo lograr sortear la dificultad de la evaluación. Esto sería indicador de mayor "inteligencia", capacidad, cumplimiento del deber, contracción al estudio. No negamos la importancia de ninguna de las cualidades anteriormente mencionadas. Cuestionamos el criterio, muy difundido, según el cual el éxito de uno (o unos pocos) se agiganta con el fracaso de los otros e, incluso, se fundamenta en el mismo.

En las instituciones educativas la competencia no ha garantizado ni cimentado la calidad del proceso de aprendizaje. De todos modos, nuestro énfasis no está puesto en fines prácticos sino en perspectivas ideológicas, en concepciones de valor, en tanto estamos interesados en contribuir a que podamos recorrer y profundizar el camino de humanización que nos permita un mayor acercamiento amoroso entre seres humanos en consonancia con las condiciones de humanidad que hemos propuesto.

La tendencia a la competencia no es una exclusividad de las instituciones educativas. En todo caso, es el reflejo, reproducción y realimentación (dada la función formativa y la relevancia de la educación) de un funcionamiento social. Probablemente, la Modernidad haya exacerbado y extendido a prácticamente todas las áreas de la sociedad esta característica; pero las relaciones a predominio de la lógica ganador-perdedor han existido desde muchísimo antes que la sociedad moderna. Tanto antes que podría pensarse que constituye una característica inherente a la especie humana. Consideramos, al respecto, que se trata de una posibilidad de la especie humana, pero que la especie humana también posee otras. Y a cada paso, los seres humanos tenemos la oportunidad de aplicar nuestra voluntad para decidir y trabajar personal y comunitariamente para intentar hacer prevalecer algunas de las potencialidades que albergamos. Podemos luchar (de acuerdo a la definición que hemos propuesto en el aparatado *Definiciones por estipulación*) por orientar nuestra vida y la vida en y con la dirección de las Pulsiones de Construcción o dejar que adquieran predominio (e, incluso, bregar para ello) las Pulsiones de Des – construcción. De acuerdo a nuestro criterio, la competencia a la que nos hemos referido constituye un producto de las pulsiones de Des – construcción, aun cuando se suponga que por su mediación se obtengan "buenos resultados". Muchos seres humanos solidarios, que están dispuestos a ayudar al prójimo, constructivos en sus acciones cotidianas, comparten el principio difundido acerca de la "competencia"; probablemente como consecuencia de haberse instalado tal criterio en las instituciones educativas, en los medios de comunicación, en la publicidad, en las esferas políticas y en tantos otros espacios, como siendo un "natural y obvio" factor de "progreso" personal y social.

El criterio deportivo, en las situaciones más suaves, y la concepción bélica, en las más crueles, adquieren relevancia en las relaciones humanas. La idea de disputa atraviesa la actividad cotidiana en los distintos escenarios en los que las personas interactuamos.

Quienes nos hacemos responsables de este libro pensamos que el ser humano es libre entre seres humanos libres, feliz entre seres humanos felices e inteligente entre seres humanos inteligentes.

Tenemos la intención de presentar una propuesta que se diferencie (parcialmente) de concepciones que han predominado y predominan en las relaciones humanas (y, específicamente, en las instituciones educativas) y pueda aportar a un mundo futuro mejor.

Para formular nuestra propuesta nos apoyamos en una experiencia que todos podemos tener y que enseguida mencionaremos.

La experiencia a la que hacemos mención es la siguiente. Los niños (pensamos, para simplificar, en dos niños) cuando planean jugar a algo se dicen el uno al otro: "dale que yo… y dale que vos…". "Dale y entonces esto era una…". "Si y acá estaba el…". "Y entonces venía…". Y así, en ese intercambio, cooperativamente, van construyendo el juego. Están dialogando inteligentemente y están potenciando sus respectivas inteligencias. El niño en su espontaneidad nos muestra una posibilidad humana que alienta y alimenta nuestras esperanzas.

Cierto es que muy pronto nuestros niños aprenden a disfrutar de un éxito que lleve aparejado un triunfo sobre otro u otros y a sentir un cierto goce vinculado a la dinámica amigo-enemigo. Si esto ha ocurrido y ocurre es porque forma parte de una posibilidad humana. Y también (y de manera muy especial) porque desde muy pequeños los niños reciben esta influencia, entre otras instancias, de:

- muchos aparentemente cándidos dibujos animados que exponen las dolores, burlas y malos tratos que un animalito puede ocasionarle a otro (a veces el más grande al más pequeño haciendo uso de la fuerza; otras, el más pequeño al más grande haciendo uso de la velocidad, la agilidad o la astucia);

– programas televisivos para adultos que se basan en peleas, intentos de humillar a otro bajo la excusa de la defensa y que se reproducen parcial pero sustancialmente durante todo el día y se plantean en ocasiones con tintes de humor;

– las formas descalificadoras hacia otros (y hacia las ideas de otros) con las que muchos políticos se expresan públicamente;

– la cruda información que se presenta en los medios en cualquier horario y destacando y casi haciendo una exposición y una exhibición obscenas de las cuestiones más destructivas y amenazadoras de la vida social.

Ello no quiere decir que siempre deba ser así y que el futuro necesariamente estará marcado y se desarrollará de acuerdo a tales modos de relación entre seres humanos.

Tampoco se trata de pensar que es condición sine qua non para el despliegue de potencialidades humanas constructivas la desaparición de toda tendencia des – constructiva. Pero es imprescindible, en la concepción que presentamos, tomar conciencia de cuáles son las posibilidades de lo humano, constructivas y des – constructivas; creativas y destructivas; cooperativas y competitivas (muchas veces, despiadadamente competitivas), para llevar a cabo el trabajo necesario que haga prevalecer lo más favorable para el despliegue de la vida humana. Y es fundamental entender que este trabajo no supone una pelea con otros que se oponen, sino una lucha dirigida a resolver y elaborar los obstáculos que tienen lugar fuera pero también dentro de cada uno de nosotros.

En Sociología de la vida cotidiana, escribe Ágnes Heller:

"…Un aspecto común y esencial de todo juego es que desarrolla o moviliza capacidades humanas, sin ninguna consecuencia. Si alguien recita una escena en la que mata al hijo del rey, esto no trae consecuencias, porque en realidad no le hace nada. Si uno gana a un amigo al ajedrez, el hecho no tiene consecuencias reales, porque en realidad no le causa ningún daño…"[23]

Por supuesto que en el juego cada participante quiere "ganar". Y, tal como plantea la autora mencionada, ello no entraña ningún daño en tanto ese "triunfo" quede circunscripto al juego y no se traslade, como supuesta consecuencia del juego, a otros ámbitos de la vida (el juego, entonces, habría perdido su condición de tal).

En *El malestar en la cultura*, Freud ser refiere a lo que denomina "narcisismo de las pequeñas diferencias". Alude a una tendencia que tiene lugar entre, por ejemplo, pueblos vecinos y que consiste en considerar enemigo al otro, a lo "no – yo" o "no – nosotros". Podemos observar esta tendencia en muchas situaciones: barrios, clubes de fútbol, bandos. Freud plantea que el narcisismo de las pequeñas diferencias no permite reconocer la semejanza fundamental que tenemos con ese otro u otros. Semejanza fundamental porque somos seres humanos, pertenecemos a la misma especie, compartimos la vida y las cualidades esenciales que nos hacen humanos. Suele suceder que en las escuelas se desarrolle una rivalidad agresiva entre los alumnos de dos secciones distintas, de dos años distintos y de dos grupos enfrentados dentro de una misma aula.

Requiere una aclaración la utilización del "nosotros". Es necesario tener en cuenta que cuando se trata de un "nosotros" versus "no nosotros", este "nosotros" es una especie de gigante apoyado sobre pies de barro. Es un "nosotros" sin consistencia, no genuino, porque tiene razón de ser sólo por la existencia del "no – nosotros" definido como oponente a derrotar, aniquilar, suprimir, humillar. Es un "nosotros" constituido agresivamente y que adquiere su fuerza en la pelea y en la necesidad de destruir al "no – nosotros". Si ello ocurre, o si el "no – nosotros" desaparece de la escena, lo más probable es que la agresión, la violencia y la tendencia des – constructiva reviertan sobre el adentro de ese "nosotros" así constituido,

[23] **Heller, Ágnes**, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona, 1970.

desintegrándolo como tal. Lo mismo sucede cuando el "yo" está sostenido exclusiva o fundamentalmente en el enfrentamiento con lo "no – yo". En este caso la reversión sobre el propio "yo" de la tendencia destructiva que estaba dirigida a lo "no – yo" conduce a situaciones de confusión, depresión, melancolización, autoagresión, enojo indiscriminado o búsqueda de otro enemigo, entre otras situaciones des – constructivas. Mucho tiene que ver con la dinámica del funcionamiento paranoide.

Quienes se enfrentan con otros de la manera señalada olvidan, no reconocen, desconsideran o no conocen dos cuestiones básicas.

La primera es la que refiere Freud: la semejanza esencial que tienen entre sí por ser humanos.

La segunda consiste en que habitualmente están convencidos que se enfrentan por sus diferencias. Pero la acción violenta se ejerce entre personas que un punto son muy parecidas. Por ejemplo, cuando algunas personas se toman a golpes (y a partir de allí se genera una situación muy difícil de limitar) porque unas son del equipo A y otras del B, se parecen (todas ellas, las que pertenecen a uno y a otro equipo) en que comparten el modo de abordar conflictos o diferencias y en actuar como si eso fuera lo único o lo fundamental en la vida y que por afuera de eso no hubiera nada o lo que hubiera careciera de importancia. Al enfrentamiento subyace un acuerdo: están implícitamente de acuerdo en que lo más importante de la vida consiste en ese problema, en esa situación, en esa diferencia o en ese enfrentamiento y que esa es la única manera de resolverlo. Si pudieran pensar que por afuera de ese momento hay otras cosas importantes en la vida seguramente no se enfrentarían, no jugarían el cien por cien de sus personas en esa situación. Esa violencia se da por lo tanto entre personas (reiteramos, todas ellas, las que pertenecen a uno y a otro equipo) que sienten y piensan de manera muy similar y, al desencadenarse, la violencia los iguala (negativamente), los hace sentir y pensar en forma idéntica con la leve diferencia de lo que creen defender.

Estos son funcionamientos que es necesario reconocer y trabajar para superar si nos proponemos avanzar en el establecimiento y predominio de relaciones basadas en la cooperación que sustenten encuentros que contextúen diálogos inteligentes.

Comprender la necesidad que cada uno tiene del otro, la ganancia en humanidad y el beneficio para el desarrollo de la vida humana que conllevan las relaciones basadas en la cooperación es un indicador de inteligencia que, a su vez, será potenciada por tales relaciones.

Es un trabajo que los docentes han de hacer consigo mismos en una primera instancia – lógica y cronológica –. Quienes estén de acuerdo y decididos a intentar fomentar vínculos más saludables, abiertos, cooperativos, encuentros y diálogos inteligentes, deben tener en cuenta que no han sido prevalecientemente formados en esa dirección y que no han vivido en sistemas sociales que alienten y promuevan vínculos con tales características. Reafirmamos un criterio que nos guía: el primer paso para poder contribuir a generar

cambios en el medio externo es observar, tratar de entender, de comprender y de cambiar nuestro mundo interior. Hemos expresado ya que cambiar implica un modo distinto, nuevo, y más rico de mirar y comprender que, luego, lógicamente, sustente una nueva y más fecunda forma de actuar.

Para poder contribuir a generar el cambio en los vínculos humanos y en las formas de considerarlos que venimos planteando, será menester que las instituciones educativas puedan pensarse críticamente a sí mismas y generen, para ello, encuentros entre docentes. Mecanismos obvios y evidentes, otros más sutiles y deslizamientos por lugares capilares deberán ser reconocidos, atendidos y trabajados para que pueda ir concretándose el objetivo de propender a que las relaciones de cooperación –potenciadoras de inteligencia– vayan prevaleciendo. Lo dicho explícitamente, lo que se hace en el decir y por medio del decir, la comunicación analógica, las maneras de organizar las instituciones, las distribuciones espaciales, los formatos comunicacionales, entre otras variables, han de ser motivo de estudio, análisis, reflexión.

Las reuniones (que se intentará que paulatinamente se vayan constituyendo en encuentros) a las que nos referimos en el punto anterior, dirigidos a considerar los vínculos dentro de la institución y reflexionar acerca de los mismos, son, también, de suma importancia y espacios privilegiados para trabajar y poner en acto las cuestiones que desarrollamos en este punto. Se trata de dialogar acerca de cuestiones teóricas y prácticas a los efectos de ir construyendo bases conceptuales que sustenten acciones concretas.

Entendemos que un recurso fértil (y que además constituye un propósito de alto valor para propiciar situaciones y condiciones de aprendizaje) es la generación de proyectos (temas a estudiar, clases a desarrollar, actividades recreativas, acciones dirigidas a la comunidad, entre otras muchas posibilidades) que pongan de manifiesto el beneficio del trabajo compartido. Y que permitan visualizar la manera en que las personas que intervienen van alimentando las ideas, los procedimientos y objetivos; el modo en que el proyecto se va desarrollando, ajustando, modificando en partes con el aporte de cada uno, y el enriquecimiento que significa para cada persona poder pensar y proponer a partir de la intervención de las otras personas. Una forma de reconsiderar y retomar en otro contexto el "dale que" con el que los niños espontáneamente construyen un juego compartido.

– **Descubriendo mecanismos y modalidades personales y sociales de proceder, pensar, sentir, vivir; reflexionando acerca de caminos posibles de fecundidad personal y comunitaria, y (no sólo, pero especialmente, en instituciones) abriendo la posibilidad de la generación de situaciones no esperadas, de nociones que pongan en cuestión las consolidadas, de propuestas de normas y criterios distintos a los establecidos**

Reunimos en este punto tres de los criterios de la definición de diálogo inteligente que propusimos.

Hemos planteado que entendemos que el ser sujeto tiene algo del orden de lo imprevisible que hace que podamos sorprender y sorprendernos, actuar de manera inesperada por otros. Y que somos sujetos porque no somos controlables y tenemos la posibilidad de descubrir en cada acción algo nuevo en nosotros mismos, de asombrarnos con nuestras conductas y asombrar a otros y, recíprocamente, de asombrarnos por las conductas de otros.

El diálogo inteligente brinda la oportunidad de descubrir mecanismos y modalidades de proceder, pensar, sentir, vivir. Algunos de ellos, personales en tanto se corresponden con maneras que hacen a la propia personalidad; y otros, sociales en tanto reproducen esquemas sociales vigentes, y habitualmente predominantes.

Ocurre que los seres humanos nos sentimos identificados con algunos de estos procedimientos, con algunas de estos modos –personales y sociales- que ponemos en juego. Decimos de nosotros mismos que somos de tal o cual manera, que tenemos tal forma de ser, que nuestra personalidad tiene tales características, que ante determinada situación reaccionaríamos con tal tipo de conductas. Tenemos una definición más clara o confusa, explícita o implícita, de nosotros mismos y solemos comportamos de acuerdo a esa definición que funciona como una expectativa respecto de nosotros mismos.

Freud explicó cabalmente que cada persona conoce una porción muy pequeña de su propio psiquismo: la punta del iceberg. La dimensión inconsciente produce efectos y las personas habitualmente desconocemos como propio eso que se expresa, sintiéndolo como extraño, invasivo, ajeno.

Sucede también que las personas vamos consolidando algunas características personales, formas de pensar, de actuar, de sentir y marginando o desconociendo otras. Las primeras y fundamentales relaciones en el seno familiar intervienen en la estructuración de la personalidad y además condicionan en buena medida qué aspectos de esa personalidad quedarán resaltados y cuáles otros, de hecho, irán quedando desplazados, inactivos. Luego, las instituciones y la vida social en general también validarán, propiciarán y promoverán algunos funcionamientos y desalentarán, censurarán o silenciarán otros. Y ocurre recurrentemente que tanto en la vida familiar como en las instituciones (y muy especialmente en las instituciones educativas) se tiende a promover y consolidar en distintas personas determinadas modalidades y maneras de actuar. Un proceso de encasillamiento y rotulación tiene lugar entonces impidiendo o bien dificultando enormemente que cada persona pueda poner en juego modalidades que no son las esperadas en ella.

La inmensa potencialidad que alberga y representa un niño va siendo modelada, cercenada, escindida. En términos cuantitativos, tal vez excesivamente simplificados, podemos decir que a medida que el niño (luego adolescente, adulto) va desarrollando su vida dispone de “menos” de su sí mismo potencial. Y cualitativamente ha ido desplegando algunas de sus disposiciones y dándoles determinadas formas y opciones mientras otras han quedado relegadas.

Si bien nos resulta difícil concebir una sociedad, interacciones humanas e instituciones educativas que puedan promover y legitimar todo aquello de lo que potencialmente un ser humano es capaz (un "todo aquello" que, además, desconocemos teóricamente), es posible pensar, eso sí, en situaciones familiares, de interacción humana, sociales y educativas en particular que puedan albergar un espectro más amplio, rico, diverso e, incluso, contradictorio de potencialidades humanas.

Respondemos a distintas situaciones que se nos presentan, sabiéndolo o no, de acuerdo a patrones adquiridos, matrices sociales y familiares. Cierto es que es condición para poder ingresar al mundo de lo humano que se nos hagan llegar y que interioricemos los modos de percibir, sentir, pensar y actuar que nos anteceden y han sido acuñados en la cultura que nos recibe. Aun siendo humanos al nacer, no nos humanizamos si no es por mediación de tal influencia.

Muchos de estos funcionamientos con los que habitualmente percibimos, sentimos, pensamos y actuamos se nos pasan desapercibidos en tanto se han "naturalizado" en nosotros. Es decir, han sido incorporados a nuestra vida y los actuamos como si fuera la forma natural de hacerlo sin poder reconocer que se han establecido y estabilizado en un proceso de configuración de una forma posible de la personalidad y que no son los únicos factibles. Por lo tanto, poder reconocerlos, mirarlos y analizarlos críticamente abre la posibilidad de reafirmarlos, modificarlos en parte, mejorarlos o cambiarlos asumiendo otros. Es este un momento fundamental en el proceso de humanización. Así como planteamos que nos humanizamos por interiorización de modelos (que nos son suministrados, no necesariamente de manera clara y explícita, y que han sido interiorizados, en muy buena medida, no conscientemente), planteamos ahora que el proceso de humanización requiere también de la puesta en consideración y revisión de tales modelos que dan lugar a los funcionamientos que tantas veces a – críticamente reproducimos.

El diálogo inteligente en situación de encuentro es una posibilidad privilegiada para que estos funcionamientos y modelos que los sustentan puedan reconocerse y pensarse críticamente. Poder ver y entender qué es lo que pensamos y actuamos, cómo percibimos y sentimos supone una condición sumamente importante de la libertad para elegir y decidir. En el diálogo inteligente, el otro me refleja y con criterio crítico me ayuda a mirarme sin censura, sin condena, con intenciones de cooperación.

Perderíamos una potencialidad esencial de la especie humana si como personas y como sociedades repitiéramos incesantemente lo recibido. La historia muestra transformaciones que se reflejan, por ejemplo, en la organización y productos del trabajo, en las modalidades y consecuencias de las acciones de los seres humanos, en las relaciones laborales, en los criterios educativos, en los vínculos entre padres e hijos. Es de fundamental importancia que cada ser humano pueda reconocer la posibilidad de descubrir en sí mismo aspectos de su personalidad, sentimientos, maneras de percibir, pensamientos, capacidades para actuar, que desconocía hasta determinado momento y que lo sorprenden. También, que pueda admitir esta posibilidad en otros. Del mismo modo, es especialmente beneficioso,

saludable y auspicioso que los grupos puedan descubrir y poner en marcha nuevas maneras de comprender, de actuar, de resolver situaciones y formas novedosas de relación en su interior (es decir, entre sus miembros) y con el medio (institucional, comunitario, natural).

Es preciso, entonces, que la propia institución educativa se acepte y se presente como sujeta a cambio; que pueda incorporar y aprovechar beneficiosamente críticas a su funcionamiento, replanteos de sus normas. El espacio de reuniones (que, reiteramos, se intentará que tiendan a constituirse en encuentros) al que aludimos en los puntos anteriores es un lugar especialmente importante para ello.

Muy probablemente, ha de ser necesario insistir en el mensaje explícito acerca de la posibilidad de cambio, de descubrimiento y producción de novedad en cada ser humano y de la importancia de abrirse a la dinámica de la vida que incesantemente va haciendo que las realidades sean continuamente otras. La existencia humana forma parte de esa vida y, por lo tanto, alberga la capacidad de cambio y, en particular, como característica esencial de la especie, de generar nuevas maneras de percibir, sentir, pensar y actuar en cada persona, en los grupos, en las sociedades. Ello constituye un nudo de lo humano y, por lo tanto, su reconocimiento y profundización debería considerarse, entendemos, propósito fundamental de la acción educativa.

Pensamos que tener presentes tales cuestiones hace posible que se generen situaciones de intercambio que adquieran la característica de encuentro y diálogo inteligente y permite también aprovechar interacciones espontáneas en las que este nudo de lo humano se hace presente para jerarquizarlas e intentar formalizar y legitimar lo que se ha descubierto.

Todo lo anterior se dirigirá, luego, a poder estudiar, examinar, decidir cuáles son los funcionamientos que favorecen a cada persona y a la comunidad en tanto ligados a lo pulsional constructivo, en consonancia con lo que hemos denominado condiciones de humanidad.

Freud planteaba –en el contexto de su primera tópica o primera teoría del aparato psíquico – el hacer consciente lo inconsciente como condición de construcción de salud mental. Nos apoyamos en este criterio para expresar la importancia de des – ocultar lo oculto en el accionar cotidiano de los seres humanos. Oculto en tanto naturalizado, en tanto reproducido sin conocimiento del origen y de los motivos, en tanto no visualizado. Destacamos que el diálogo inteligente al posibilitar este des – ocultamiento favorece la apertura en libertad que significa poder elegir y decidir caminos de acción y abona la condición ética de encontrar y transitar caminos de fecundidad personal y comunitaria.

– **Reconociendo la diferencia de lugares (en el vínculo) y de conocimientos (también esto, no sólo, pero especialmente, en instituciones)**

Antes de referirnos a la diferencia de lugares y de conocimientos en situaciones institucionales, queremos ocuparnos de señalar el contexto humano en que tal diferencia tiene lugar.

Decíamos anteriormente que Freud, en *El malestar en la cultura*, desarrolló el concepto de "narcisismo de las pequeñas diferencias" para explicar el enfrentamiento que tiene lugar, por ejemplo, entre pueblos vecinos, etnias, personas de distintas religiones, entre muchos otros ejemplos. La noción de diferencia es seriamente considerada y valorada en la obra de Freud. El aparato psíquico es un aparato diferenciador y los estratos superiores de lo psíquico van produciendo diferenciaciones cada vez más ricas. El problema que lleva al enfrentamiento no está motivado por las diferencias, sino por el narcisismo que suele asociarse a las mismas. Las diferencias mencionadas (y otras: género, posiciones políticas, preferencias futbolísticas…) son pequeñas comparadas con la semejanza fundamental que tenemos por ser humanos. Esta inmensa semejanza se olvida o queda desconsiderada como consecuencia de poner en primer o exclusivo plano las diferencias.

En consonancia con lo que trabajamos en este texto y en otros anteriores, nos referiremos a tres semejanzas (tipos de semejanza o niveles de semejanza).

Solicitamos al lector remitirse, en principio, a la noción de mismidad que proponemos en el apartado *Definiciones por estipulación*, dado que lo que allí postulamos expresa, según, consideramos, la primera semejanza (desde un punto de vista lógico). El hombre, en el sentido manifestado en la definición de mismidad que planteamos, es semejante a todo lo existente.

La segunda semejanza del hombre es con los seres vivos.

Es habitual hablar de la relación del hombre con la naturaleza. Así dicho, parecería que el hombre quedara fuera de la naturaleza. Reconocemos el lugar particular y, tal vez privilegiado, del hombre en la naturaleza (o, al menos, en lo que hasta el presente conocemos de ella). No nos oponemos a la expresión a la que hacemos referencia y nosotros también la utilizamos. Pero pensamos que la cuestión es tener en cuenta y no desconsiderar que el hombre –sujeto de lenguaje, de inteligencia y razón y productor de cultura – es, él también, un ser que pertenece a la naturaleza.

Probablemente si no olvidáramos esta pertenencia fundamental sería otro y mejor el vínculo que los hombres mantendríamos con la naturaleza (a la que pertenecemos).

Luego, la tercera semejanza fundamental: la de los seres humanos entre sí, que plantea Freud en el *Malestar en la cultura*.

Consideramos sumamente importante hablar en las instituciones educativas de estas tres semejanzas fundamentales y generar acciones en consonancia con las mismas. El reconocimiento de un lugar especial y de una situación privilegiada –como la de los seres humanos en el Planeta que habitamos– no debería estar acompañada de posiciones, actitudes y conductas imbuidas de soberbia, sino de la conciencia y la puesta en práctica de

una mayor responsabilidad. Y para ello es necesario entender que las diferencias manifiestas no anulan las semejanzas fundamentales.

En las instituciones educativas, en lo atinente a la relación docente – alumno, es de particular significación la tercera semejanza; es decir, la planteada con Freud con tanta claridad y profundidad conceptual e ideológica.

La educación es una actividad que se desarrolla entre seres humanos. Hemos reproducido en el apartado *Definiciones por estipulación* nuestra concepción acerca de la educación que presentamos en *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino?*

La educación es una actividad humana entre humanos. Supone las dos semejanzas primeras y enfatiza (o debería enfatizar) la tercera. Podemos amaestrar a un animal con los límites necesarios para que el amaestramiento no violente al animal y a su especificidad. Podemos hacerlo con reconocimiento de las dos semejanzas fundamentales que nos unen, con respeto a su esencia y con amor a lo existente, a lo vivo y a ese animal particular con el que nos vinculamos. Pero no podemos educarlo porque esto es privativo de seres humanos entre seres humanos.

Con consideración de las semejanzas señaladas y particularmente de la tercera (que sería próspero y fértil que tendiéramos a lograr que configuraran el contexto ideológico, conceptual y fáctico del quehacer educativo), podemos, entonces, abordar las diferencias de lugares (en el vínculo) y de conocimientos en una institución educativa.

Nos ocuparemos en primera instancia del vínculo entre el docente y el alumno.

En Teoría de la Comunicación Humana, Watzlawick, Bavelas y Jackson plantean dos tipos de interacciones: simétricas y complementarias. Según los autores pueden describirse como relaciones basadas en la igualdad o en la diferencia. En las relaciones simétricas los participantes tienden a igualar su conducta recíproca. En las segundas, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro. Explican que en la relación complementaria hay dos posiciones distintas que han sido descriptas habitualmente como posición superior o primaria y posición inferior o secundaria (sin que esto signifique "bueno" o "malo", "fuerte" o "débil", "mejor" o "peor") y agregan que este tipo de relación puede estar establecida por el contexto social o cultural (como las relaciones madre-hijo, médico-paciente, maestro-alumno) o ser el estilo característico de una díada particular.

El vínculo pedagógico es un vínculo de interacción complementaria y podrá construir una diferencia cooperativa en tanto parta del reconocimiento de la semejanza fundamental (nos referimos específicamente a la que hemos designado como la tercera) entre los participantes que ocupan las posiciones complementarias. Es decir, que la diferencia no sustente situaciones falazmente jerárquicas, autoritarias, imbuidas de deprimente soberbia, sino que los integrantes del vínculo participen desde sus respectivas posiciones y con sus particularidades de un proceso de cooperación que tienda a la producción de un objetivo común. Proceso cooperativo que ha de caracterizar, también, para los propósitos que estamos planteando, a las interacciones simétricas de las que nos ocuparemos luego.

Escribimos en *Psicoterapia. Condiciones de humanidad y criterios de salud. Encuentro y diálogo inteligente*:

"En cuanto al trabajo, distintos autores lo señalan como uno de los caracteres distintivos del ser humano y como una manera de lograr su realización. Sería necesario un profundo y extenso análisis histórico sistemático –que excede las posibilidades de este texto y de sus autores– para entender las razones por las cuales en las sociedades actuales, el trabajo de la mayoría de las personas no se corresponde con el logro de la realización humana. Ello no quita a dicha noción –en términos conceptuales y prácticos– tal potencialidad.

En términos generales, el trabajo es una acción productiva cooperativa que produce transformaciones en la realidad. En la práctica, y esto se vincula con el análisis histórico mencionado, esta acción productiva cooperativa puede tener (y, de hecho, es lo que prevalece) una distribución de tareas y una apropiación del producto que no responde a principios cooperativos. De ello se infiere que no sea sentida subjetivamente como una acción cooperativa y que, concretamente, aun siendo una actividad que se resuelve mediante la acción de distintas personas, no adquiera las características equitativas y solidarias de las situaciones de cooperación.

Cuando hablamos de trabajo cooperativo, no nos referimos a la realización de una misma tarea por parte de todos los que participan, ni a la distribución de lo producido en partes necesariamente iguales, sino que pensamos en que la distribución complementaria de tareas no sea abusiva para nadie y que permita la realización personal y el disfrute, y además, en un adecuado y beneficioso reparto de producto (o productos) para todos los que intervienen.

En tal sentido, consideramos que el trabajo en psicoterapia es un trabajo de modalidad cooperativa. Está orientado a producir transformaciones y las mismas no pueden tener lugar si no es con la participación activa y en colaboración de las personas comprometidas en la situación (paciente y psicoterapeuta en la psicoterapia individual, pacientes y psicoterapeuta o psicoterapeutas en las modalidades de abordaje familiar, de pareja o grupal)."[24]

Hacemos extensivo, y con especial énfasis, este criterio al trabajo educativo.

En la interacción complementaria, especialmente cuando la misma está establecida por el contexto cultural o social (como es el caso del vínculo pedagógico), la persona que ocupa la posición que, con la aclaración hecha, los autores mencionados designan como "superior o primaria" tiene mayor responsabilidad respecto de lo que ocurre.

[24] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

En la situación que nos ocupa, el docente es más responsable que el alumno por el desarrollo del vínculo, por lo que suceda interiormente al mismo, por lo que se produzca como consecuencia; muy especialmente, aquello para lo cual el vínculo se ha establecido primordialmente (en este caso, que el alumno pueda aprender).

En un artículo publicado por la revista *Novedades Educativas,* que titulamos *Tres cuestiones en torno al aprendizaje: otro, asombro, juego*, escribimos:

"El aprendizaje no es una función autónoma de un sujeto. Una persona que aprende no lo hace exclusivamente para sí misma o por una acabada conciencia de la importancia del aprendizaje en general o de conocer determinados contenidos o aspectos del mundo. Aprender es una acción relacional; no sólo porque alguien en términos directos o indirectos está involucrado con quien aprende en su carácter de enseñante o suministrando información de manera mediatizada, sino porque cuando un ser humano aprende lo hace, entre otras cosas, 'para' alguien, para que otra persona se alegre, se conmueva, se emocione, lo valore, lo quiera, se beneficie. Por supuesto, esto opera con más fuerza cuanto más pequeño es el sujeto que aprende; pero, a cualquier edad, en el momento de aprender en el horizonte hay otro (actual, pasado, futuro; presente o ausente)."[25]

Trabajamos el tema de la alegría en el siguiente apartado. Adelantamos en este punto que para la producción de aprendizaje por parte del alumno, para el desarrollo de su autoestima y, en definitiva, para coadyuvar a que sea una persona que involucre con conciencia, con responsabilidad, con entusiasmo y con expectativa positiva a los otros es de suma importancia que el docente sienta y muestre alegría por su tarea y por los aprendizajes del alumno. Sean dichos aprendizajes los exactamente esperados, o no.

Del mismo modo, es de gran importancia que pueda transmitir la alegría que supone aprender, la ampliación de mundo que esto significa y pueda, también, acompañar al alumno en el proceso de interesarse, abrirse y sorprenderse.

Escribimos en el artículo mencionado:

"Actualmente, predomina una relación con el mundo que no es de asombro. El descubrimiento no va acompañado de emoción. Se buscan las maneras de usufructuar, de transformar en beneficiosamente útil lo que se encuentra, de sumar y acumular para tener.

Una mirada a lo que estamos haciendo con el medio ambiente, con el planeta que habitamos y que en el futuro habitarán otros, puede darnos la pauta de cuál es el criterio que prevalece.

El mundo incluye a los seres humanos y la modalidad de uso que predomina en relación al medio material se extiende a los vínculos humanos.

[25] **Rivelis, Guillermo**, *Tres cuestiones en torno al aprendizaje: otro, asombro, juego* en revista *Novedades Educativas*, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico S.R.L., Nº 213, 2008.

¿Entonces? ¿Qué podemos hacer los docentes? ¿Cuál es el lugar de la escuela? Seguramente, las posibilidades son varias.

Una de ellas es la aceptación, la acomodación a la situación. Aceptación y acomodación que son activas (aunque suele pensárselas como pasivas); porque, explícita o implícitamente, conllevan una decisión y una definición. La escuela, en un marco tal, debería preparar a las personas para que pudieran moverse bien en la sociedad sin importar cuáles son los valores, los parámetros, los móviles predominantes (o, tal vez, compartiéndolos).

Otra posibilidad es una posición también activa y en este caso crítica. La escuela y los docentes no necesariamente tenemos que compartir o aceptar que los valores que prevalecen de hecho en un momento dado sean los que tienen que encuadrar nuestra labor. Si queremos que los alumnos no pregunten 'y esto ¿para qué me sirve?', vamos a tener que pensar y proponer (aunque suene místico) maneras de encantar el mundo; es decir, de presentarlo como un atractivo espacio de interrogación que se ofrece para ser descubierto por sujetos que a su vez, en ese proceso, se descubren y se construyen como tales.

(…)

Aun no sumándonos a la narrativa utilitaria, no podremos interesar a los alumnos por el 'sorbo de mundo'[26] que les ofrecemos si lo hacemos con racionalidad puramente científica o técnica.

Viktor Frankl –que vivió la Segunda Guerra Mundial, estuvo confinado en campos de concentración en los cuales puso en marcha junto con otras personas una organización de asistencia a quienes, como él, padecían esa situación, y creó a partir de tan dolorosa experiencia la logoterapia denominada tercera escuela de Viena– definía a las que denominaba neurosis noógenas, como neurosis dadas por las colisiones producidas entre diferentes valores o por la búsqueda descompensada del sentido de la vida (al que consideraba el valor jerárquicamente supremo) y advertía acerca de la gravedad de la pérdida del mismo.

La búsqueda exclusiva del beneficio personal (y de las personas que forman parte del propio entorno), el hecho de intentar ubicarse entre los "ganadores" dentro del sistema social, no resultan suficientes, aun cuando se logren los objetivos, para otorgar a la vida un sentido profunda y verdaderamente humano. Así lo testimonian grandes cantidades de personas deprimidas en todos los niveles de la escala socio – económica. El alto consumo de antidepresivos y ansiolíticos representa una muestra acabada.

[26] Escribe Piera Aulagnier: "…en el momento en que la boca encuentra el pecho, encuentra y traga su primer sorbo de mundo."

También en los adolescentes se evidencian síntomas de depresión. Y también observamos, como modalidad empobrecedora de evitar la depresión, signos de sobre-excitación.

En tal sentido, la escuela puede actuar educativamente y como factor de salud mental si intenta acompañar a los adolescentes en el proceso de descubrimiento y construcción de sentido. Son, para ello, importantes instrumentos, entre otros: los contenidos a desarrollar planteados desde la perspectiva del encuentro con las cuestiones asombrosas que conmueven, la admiración a las grandes creaciones de la humanidad, el reconocimiento de valencia afectiva de la información a los efectos de superar la sola concepción del dato, la crítica fundamentada a los desarrollos intelectuales, sociales, políticos, económicos que la humanidad ha generado. En síntesis, comprender que sujeto y mundo forman una unidad en la cual las entidades, que tienen características propias y diferentes, se requieren recíprocamente. Mundo, por lo tanto, susceptible de ser transformado por el sujeto, pero ya no a los fines del uso personal (o sectorial) sino para constituirlo en un espacio en el cual los seres humanos podamos descubrir, maravillarnos y vivenciar y desplegar felicidad ética; es decir la felicidad propia que necesita y busca las felicidad del prójimo como condición y como principio."[27]

Consideramos que lo que en este artículo planteamos para los adolescentes es válido en todos los niveles en las instituciones educativas, con las adecuaciones necesarias.

Un ejercicio de la función docente de las características señaladas que supone una ocupación de la posición "superior o primaria", en una relación complementaria, abierta, responsable, propiciadora de aprendizajes y entusiasmo, cálida, con capacidad de escuchar, autocrítica, posibilita y favorece que los alumnos puedan aprender y reconocer y valorar la diferencia de lugares y conocimientos. Un vínculo de tal índole, y en continuo proceso de establecimiento, da lugar a situaciones de encuentro y a diálogos inteligentes que, de acuerdo a la definición que hemos propuesto, implican el reconocimiento de las diferencias a las que hacemos referencia.

En la actualidad, observamos en las relaciones que Watzlawick, Bavelas y Jackson denominan complementarias y que están establecidas por el contexto cultural y social, algo distinto a lo que sucedía en otras épocas. La autoridad no viene dada con la investidura instituida. El docente, el médico, incluso los padres en muy buena medida, tienen que construir cotidianamente la autoridad siendo convincentes y fundamentando palabras y acciones. Muchas personas en situación de autoridad están desconcertadas y suelen quejarse de esto que se presenta como novedoso y que es sentido como falta de respeto. Muchos años de funcionamientos autoritarios han llevado a confundir miedo con respeto. Cuando el miedo tiende a desaparecer (lo cual nos parece muy favorable) entonces para que una persona sea respetada (docente, director/a de institución educativa, médico/a, padre,

[27] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

madre, político/a) se hace necesario que sea respetable. Y una persona en situación de autoridad es respetable si, en primera instancia, respeta a las personas por las cuales es responsable y, luego, si reúne las condiciones de conocimiento y personalidad que le permitan asumir y ejercer su posición.

Un docente respeta a un alumno si, entre otras consideraciones, reconoce la semejanza fundamental que lo vincula con el mismo, si valora sus esfuerzos, conocimientos, modalidades culturales y si tiene como principio básico de su trabajo no dañar.

Escribimos en *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*:

"La primera obligación del médico, según el principio atribuido a Hipócrates, es no dañar. 'En primer lugar, no hacer daño'.

¿En qué podría consistir en primer lugar, no dañar en el ejercicio de la práctica docente?

(…)

…intentaremos dar algunas respuestas a modo de propuestas:

- No violentar por medio de la sofocación externa el mundo interno de los seres humanos constituidos como alumnos.

- No censurar lo que se desconoce. No temer a lo que se presenta a veces de manera disruptiva. Abrir espacios y tiempos de interrogación acerca de lo que nos sorprende.

- No vulnerar la autoestima de los sujetos. Las maneras de dañar en este sentido son múltiples. Ridiculizar, descalificar las intervenciones, acciones y rendimientos de los alumnos; someterlos a evaluaciones de dificilísima resolución; calificarlos con bajas notas sin mayores explicaciones, sin devoluciones que generen aprendizaje, haciéndoles sentir que de nada vale volver a explicarles; exponer públicamente como forma de advertencia o a manera de mal ejemplo el bajo rendimiento; subestimarlos; hacerles sentir que jamás o muy raramente llegarán a lograr los objetivos requeridos; tener actitudes despectivas ante la dificultad para aprender un tema o para aprender en general; no permitir expresarse a quienes se supone que se equivocarán o cometerán errores; no admitir formas distintas de expresión y resolución de tareas; dar clase para unos pocos que pueden seguir sin dificultad los desarrollos; aislar manifiesta o tácitamente a quienes no pueden hacerlo; explicitar en forma pública o privada que 'se ha regalado nota porque de todos modos nada puede lograrse con el alumno'. Éstas constituyen algunas de las tantas maneras de vulnerar la autoestima.

- No someter a los alumnos a situaciones de frustración (según la diferencia consignada más arriba).

- No generar relaciones que produzcan miedo en los alumnos.

- No generar relaciones con el docente, con el contenido del aprendizaje y con las formas de considerar y de evaluar el mismo que produzcan en los alumnos fastidio, desagrado o rechazo a la materia. Es muy habitual escuchar a niños, adolescentes y jóvenes hablar con desgano, con rabia o con disgusto de materias y temas que podrían (y deberían) resultar apasionantes.

- No estimular la competencia, muy especialmente como supuesta forma de motivar el interés por aprender.

- No propender a lograr la adaptación acrítica, es decir, el sometimiento. Esto vale para la realidad escolar y para la realidad social.

- No plantear situaciones de sobre – exigencia y tensión.

- No pensar que hay una única manera de acercarse al aprendizaje; es decir, reconocer que pueden existir diferentes estrategias, procedimientos y recursos.

- No amenazar como forma de lograr disciplina.

- No sancionar arbitrariamente.

- No generar desigualdades que den lugar a injusticias.

- No pensar que hay una sola forma de orden y organización.

- No favorecer actitudes memorísticas y repetitivas como modo fundamental de adquisición de conocimientos.

- No desconsiderar cuestiones que en los alumnos puedan constituir síntomas, censurándolos, descalificándolos por ello o tomándolos como fallas en las evaluaciones (por ejemplo, calificar con una nota baja a un niño con dificultades de dicción o timidez porque no es suficientemente claro en una exposición oral, o bajar la nota en una evaluación escrita a un niño que por razones neurológicas o psicológicas tiene dificultades al escribir y lo hace con letra de legibilidad dificultosa).

- No enfrentar a los alumnos entre sí poniendo a algunos como ejemplo para otros (el daño, en ese caso, es para unos y otros).

- No etiquetar a los alumnos (buenos, malos, inteligentes, indisciplinados).

- No asegurar que a los niños, adolescentes y jóvenes de hoy no les interesa nada y mucho menos aún antes de interrogarnos acerca de la relación de interés y compromiso (o desinterés y falta de compromiso) que los adultos (docentes y no docentes) mantenemos con las cosas del mundo (y con qué cosas).

- No censurar las diferencias de personalidad, de expresión, culturales (suponiendo que sólo existe una forma válida y verdadera).

- No confundir las propias creencias con conocimientos consolidados, evaluando (o juzgando) a partir de las mismas.

- No sentirse dueño de la verdad y del saber (relacionándose con los alumnos desde ese supuesto lugar).

- No creer que la propia visión de la vida es la única o la mejor, descalificando explícitamente o de hecho otras visiones posibles.

- No asustar a niños, adolescentes y jóvenes con el futuro.

Por supuesto que es posible agregar situaciones y actitudes a esta lista."[28]

Nos ocuparemos ahora de las interacciones simétricas en las instituciones educativas en lo que respecta a los vínculos de los alumnos entre sí y al trabajo que los docentes pueden realizar para que esos vínculos sustenten encuentros y diálogos inteligentes.

Watzlawick, Bavelas y Jackson escriben que en las relaciones simétricas los participantes tienden a igualar su conducta recíproca. Esto no significa, de acuerdo a lo que pensamos, que en estas relaciones no surjan diferencias devenidas de diversas situaciones, entre ellas: distintas historias personales, procedencias, pertenencias sociales y culturales, expectativas, modos de relación con la institución y con los docentes (en lo que respecta a las instituciones educativas).

Estas diferencias pueden dar lugar a conflictos. No se trata de evitarlos sino de poder reconocerlos, explicitarlos en la medida que sea posible, reflexionar acerca de ellos, buscar formas de elaboración.

El conflicto es inherente a la vida humana: en cada individuo y en las relaciones entre seres humanos.

Nos hemos referido en otros textos a la heterogeneidad de lo psíquico. En el presente, desarrollamos ese punto más adelante, en lo que respecta a la educación. La estructura del aparato psíquico propuesta por Freud reconoce un Ello, polo pulsional de la personalidad, que genera producciones que el propio Yo, sujeto a condiciones de realidad y a imperativos del Superyó, puede considerar inapropiadas. Hay, por lo tanto, conflicto intrapsíquico, es decir, conflicto en una misma persona. La consideración de ciertas cuestiones como problemáticas, como conflictivas, es inherente, según el modelo freudiano, a la propia estructuración psíquica y a la dinámica y tensión entre sus diferentes instancias. El empecinamiento del Yo en no permitir cierta expresión legítima del Ello es, en términos de la teoría freudiana, productor de patología psíquica. Hay patología tanto en el empeño por garantizar el imperio exclusivo del Yo, intentando desconocer o impedir la expresión

[28] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

pulsional como en la entrega sin reparos a la libre y desembozada expresión pulsional. Entonces, nuestro mundo interno no es una coherente unidad articulada y, por lo tanto, tampoco puede serlo nuestra conducta. El funcionamiento saludable está dado por la puesta en juego del mecanismo de sobreinvestidura, cuyo exponente privilegiado es el mecanismo de sublimación.

El mecanismo de sobreinvestidura consiste en un proceso de traducción que conlleva un progreso dentro de lo psíquico, en tanto una representación de un estrato anterior (e inferior) accede a un estrato posterior (y superior) de organización psíquica.

De acuerdo a la teoría creada por Sigmund Freud, en el mecanismo sublimatorio las pulsiones parciales que no se han integrado en la forma definitiva de la sexualidad son utilizadas como materia prima, como fuente de energía para el desarrollo de acciones socialmente valoradas –ejemplos típicos son la actividad artística y la investigación científica, pero existen también otras acciones con estas características–. La pulsión es derivada hacia un fin no sexual y se dirige a objetos socialmente valorados.

En *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente* escribimos:

"Respecto del encauzamiento sublimatorio de las pulsiones, la cuestión no es sencilla. Es un asunto abierto al estudio y a la investigación; de todos modos, algo diremos. Muchas actividades pueden permitir ese proceso. No se trata de una planificación específica que determine qué pulsiones se intentarán encauzar y qué acciones se realizarán para ello. No es así como tiene lugar el mecanismo de sublimación. Se trata de permitir, ofrecer, proponer actividades que den lugar a la expresión, y de no pautar formas rígidas para ellas, maneras consideradas 'buenas' y otras consideradas 'malas' de realización de las mismas. Esto vale para trabajos a realizar en todas las materias y no sólo en las que se relacionan con lo artístico (…)

Recordemos que el mecanismo sublimatorio es un caso privilegiado del mecanismo de sobreinvestidura. Cuando se suscitan en la escuela, dentro o fuera del aula, situaciones de conflicto (por ejemplo, episodios de violencia) la posibilidad de reflexionar acerca de lo sucedido favorece este último mecanismo. Es claro que muchas veces hay que imponer orden y lograr silencio para poder dar luego espacio al diálogo, pero no es lo mismo procurar orden y silencio como un fin en sí mismo que como paso necesario para generar un clima que permita la reflexión.

Si reconocemos la importancia de los mecanismos de sobreinvestidura y sublimación y tratamos de actuar en consecuencia, estaremos favoreciendo significativamente la profilaxis de la neurosis de la que habla Freud.

Los docentes tenemos el privilegio de intervenir en uno de los ámbitos más sensibles y potencialmente fértiles de la vida social."[29]

No se trata de favorecer la formación de niños, adolescentes, jóvenes alejados de sus propios impulsos, inquietudes, contradicciones y que no generen situaciones de conflictos entre sí. Se trata, en lo personal, de poder aprender a articular pulsión y razón como fuente de potencialidad constructiva, es decir, de acuerdo a la definición que proponemos por estipulación, de aprender a vivir –la vida, el amor, la amistad, el aprendizaje– con pasión. Y, en lo comunitario, de establecer relaciones de cooperación que se basen en las diferencias constructivamente articuladas entre las personas (tanto en las relaciones complementarias como en las simétricas).

Lo diverso en las interacciones simétricas no está exclusiva y fundamentalmente dado por definiciones institucionales de las distintas posiciones sino por lo que cada persona porta y por lo que se va generando en el transcurrir de los vínculos. Dar cauce constructivo a esta diversidad es una de las grandes tareas de la humanidad y, en las instituciones educativas, podría constituir un faro orientador de la labor cotidiana. Es necesario que también los alumnos comprendan que las diferencias entre ellos se sostienen sobre el fondo de una semejanza fundamental (o semejanzas fundamentales, según a qué nivel de semejanzas nos estemos refiriendo de acuerdo a lo que anteriormente planteamos), que puedan reconocer estas diferencias así entendidas y articularlas creativamente en la vida cotidiana, en los juegos, en los trabajos en equipo, en los proyectos comunes.

[29] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

AMPLIACIÓN DE LA DEFINICIÓN DE DIÁLOGO INTELIGENTE. REFLEXIONES RESPECTO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Escribe Giuseppe Ferraro: "Es necesario hablar escuchando. Es difícil, pero es una tarea. La de no decir lo ya dicho por repetición. Hablar sin 'curricular'. Restituir. Dejar la palabra. Escuchar es como vaciarse, hacerse vacío, para dar lugar en sí al/la otro/a, al ser otro. Es necesario dar el alma. Hacerse capaz de resonar palabras que nos 'tocan' y que nos ligan desde adentro. En el fondo, el alma es la parte convexa del cuerpo, donde se refleja su sombra interior. Enseñar es dar todo el propio tiempo como propiamente del otro. Restituir el propio saber como propiamente del otro."[30]

Este párrafo, elocuente y profundo, además de bello, nos aporta una mirada conmovedora y nos motiva para abordar lo que sigue. Hablar escuchando, clave fundamental para lo que nos proponemos transmitir. Vaciarme para que el otro pueda entrar, tenga lugar en mí. Hacer resonar las palabras, sentirlas, emocionarse, valorarlas, construir con ellas significación.

Recorremos a continuación, entonces, características del **diálogo inteligente** que nos han llevado a una ampliación de la definición del mismo. En cada ítem se hace necesario resumir, lo más brevemente posible, lo presentado en *diálogo inteligente en la construcción de humanidad* porque contextúa conceptualmente lo que proponemos para el quehacer educativo. Intentamos ir planteando posibilidades de intervención docente y situaciones que la acción educativa puede generar para favorecer el aprendizaje de lo que denominamos **diálogo inteligente en situación de encuentro**.

[30] **Ferraro, Giuseppe**, *Saber de los lazos. Por una filosofía de la educación para el mundo de la vida* en *Revista Novedades Educativas*, año 18, N° 190, 2006. Reproducción de la ponencia en el marco de las *Segundas Jornadas Internacionales de Filosofía, "Infancias en la filosofía: experimentar el pensar; pensar la experiencia",* Buenos Aires, 2006.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LA ALEGRÍA

"Tan inevitablemente como el agua surge de la coincidencia entre el oxígeno y el hidrógeno, la esperanza se concibe cuando se encuentran la imaginación y el sentido moral. Como memorablemente expuso Ernst Bloch, antes que homo sapiens (una criatura que piensa), el hombre es una criatura esperanzada."[31]

Zygmunt Bauman

Esperanza, fundamento de la alegría. Sustento de la vivencia de estar transitando el camino que ha de acercarnos a una verdad (en consideración de la definición de alegría que proponemos por estipulación).

El diálogo nuclear que tiene lugar en el acto educativo es el que tiene por objeto la circulación entre docente y alumnos de todo aquello que hace posible el aprendizaje. Luego, tendrán lugar otros diálogos, más o menos formales o informales, entre los distintos habitantes y constructores cotidianos de las instituciones educativas.

Entonces, siendo así, nos proponemos referirnos a la cuestión de la alegría, sentimiento al que consideramos sustento de la posibilidad de diálogo inteligente.

Decíamos en *Diálogo inteligente para construir* humanidad, en el aparatado *El diálogo inteligente y la alegría* que en *Spinoza: Filosofía Práctica*, Gilles Deleuze, interpretando al filósofo nacido en Ámsterdam en 1632, escribe: "…experimentamos alegría cuando un cuerpo se encuentra con el nuestro y se compone con él, cuando una idea se encuentra con nuestra alma y se compone con ella, o, por el contrario, tristeza cuando un cuerpo o una idea amenazan nuestra propia coherencia." Y más adelante: "El objeto que conviene a mi naturaleza me determina a formar una totalidad superior que nos comprende, a él mismo y a mí (…)."[32]

En el libro mencionado, al desarrollar el apartado al que hacemos referencia, y con relación a lo que presenta Deleuze acerca de Spinoza, planteamos que, con el respeto que nos merecen dichos autores, a los que agregamos ahora a George Steiner, hacemos una diferencia (puramente estipulativa) en las designaciones. Incluimos el sentimiento de tristeza como una de las posibilidades de la alegría cuando tal sentimiento es el adecuado respecto de una situación determinada y denominamos des – alegría al sentimiento des – constructivo que erradica, definitiva o transitoriamente, la posibilidad de alegría y su posible variante transitoria y acotada de tristeza.

Decíamos al respecto:

"Vinculamos la alegría con la vivencia de estar transitando un camino que ha de acercarnos a una verdad. La alegría, puede contener, entonces, como sentimiento y vivencia

[31] **Bauman, Zygmunt**, *Vida líquida*, Paidós, 1° ed., 4° reimp., Buenos Aires, 2009.

[32] **Deleuze, Gilles**, *Spinoza: Filosofía Práctica*, Fábula Tusquets Editores, Buenos Aires, 2006.

fundamental y abarcadora, situaciones que produzcan tristeza en el sentido habitual de aflicción, dolor. Por lo tanto, a los fines de nuestro trabajo, propondremos una manera de designar y definir (por estipulación) los sentimientos a los que haremos referencia. Hablaremos, entonces, de alegría y des – alegría, permitiéndonos tal uso (y abuso) del lenguaje y haciendo corresponder:

– la alegría con el sentimiento de base que tiene lugar en una persona cuando prevalecen en ella las pulsiones de construcción;

– y la des-alegría con el sentimiento de base que tiene lugar en una persona cuando prevalecen en ella las pulsiones de des – construcción.

De acuerdo a ello, es posible que el sentimiento de base alegría, compenetrado con las pulsiones de construcción, contenga momentos, sensaciones, emociones y expresiones de tristeza, en tanto la misma se corresponda con una verdad, con algo que sea necesario conocer, procesar, elaborar.

Por el contrario, no es posible que el sentimiento de base des-alegría, compenetrado con las pulsiones de des – construcción, contenga y sea soporte de la alegría. En todo caso, puede ir acompañado de actitudes negadoras y, por lo tanto, maníacas, dando lugar a un estado psíquicamente excitado, susceptible de ser confundido con alegría. La decepción, habitualmente acompañada de depresión, que tiene lugar terminada la situación en la que ello ocurre, pone de manifiesto que lo que había prevalecido no era precisamente el sentimiento que denominamos alegría.

Decimos, entonces, que la alegría y la des – alegría refieren a una profunda y sensible vivencia que informa acerca de la conveniencia –o no– de determinado intercambio o de una manera de estar en el mundo (en situaciones específicas o como modalidad general). Vivencia que nos permite reconocer si nuestro cuerpo (y nuestra alma) se ha encontrado con otro cuerpo (y otra alma) con el cual puede componerse o con el cual se ve amenazada su coherencia.

La alegría, en tanto vinculada a las pulsiones de construcción, es un sentimiento que permanece aun habiendo concluido material o formalmente el episodio que la había desencadenado. Puede adquirir durante el mismo formas más visibles, más ruidosas (risas, carcajadas, cantos, bailes) o circular por canales más silenciosos, interiores. La alegría que "queda" una vez concluido el episodio es interior, podríamos decir apacible y, al mismo tiempo, inquietantemente interior, en una relación de cierta y placentera ambigüedad que nos impulsa a la acción y, asimismo, nos convoca a la reflexión, a la quietud intensamente sensible, al disfrute en calma.

Así como la alegría puede contener aflicción, dolor, involucrarnos en una situación presente o futura, puede, también, generarnos un compromiso, asignarnos una tarea,

impulsarnos a asumir y hacernos cargo de un lugar en la vida en un momento determinado. Es esa sensación que nos hace sentir que 'estoy donde tengo que estar'."[33]

Entendemos que el desarrollo del sentimiento alegría en las instituciones educativas tiene como condición que este sentimiento sea el que prevalezca en el docente en su acto de enseñar.

Tomaremos como base planteos que formula George Steiner en su libro *Lecciones de los Maestros* y para ello citaremos algunos párrafos del mismo.

Escribe George Steiner, respecto de Émile-Auguste Chartier, que firmaba como Alian: "En 1928, unos noventa alumnos se quedaron mudos cuando entró y escribió en la pizarra: 'La felicidad es un deber'. O: 'La Ley más hermosa de nuestra especie es que lo que no se admira se olvida'."

En páginas anteriores, ya no con relación a Alain, sino como ideas concebidas por él mismo, podemos leer: "La enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa. El Maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos, la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades. Accede a lo que concebimos como el alma y las raíces del ser (…) Enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles pueden ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera (…)."

Había escrito antes: "Los peligros se corresponden con el júbilo. Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado (…) Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. Las estampas de Molière son implacables."[34]

Articulamos lo que presenta Steiner, refiriéndose a Alain, respecto de la felicidad, con nuestro planteo respecto de la felicidad como felicidad ética, es decir la felicidad que tiene a la felicidad del prójimo como condición y como principio.

En tal sentido, la felicidad es un deber porque supone la búsqueda de la felicidad de las otras personas, el trabajo para generar en la sociedad las condiciones –condiciones de

[33] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

[34] **Steiner, George**, *op. cit.*

humanidad– que hagan posible la felicidad y el reconocimiento con gratitud por lo que hemos recibido: la vida, el don –o los dones–, el tiempo en este espacio.

La persona feliz puede contribuir a la felicidad de los otros. La persona feliz desea que los otros sean felices. Es importante, por ello, poder reconocer y transmitir a los alumnos la diferencia que existe entre felicidad y excitación mental. La persona mentalmente excitada –estado que suele confundirse con alegría; y en la actualidad, muy frecuentemente, en personas de todas las edades– está imbuida de agresión (producto de las pulsiones des-constructivas), de sensación de triunfo sobre otros y requiere asegurarse una diferencia: su felicidad se apoya en muy buena medida en ser el único feliz o en pertenecer a los pocos privilegiados susceptibles de ser felices. Necesita, por lo tanto, que los otros o la gran mayoría de los otros no lo sean (al menos, los otros que interactúan con él en un momento determinado y, mínimamente, a los fines definidos para ese momento).

En una institución educativa suelen generarse competencias deportivas: partidos de fútbol, carreras, partidos de handball, entre tantas otras. Y está claro que en un encuentro de estas características uno/s gana/n y otro/s pierde/n. Pero no casualmente elegimos para designar el evento la palabra encuentro y no otras como, por ejemplo, enfrentamiento. Es medular que pueda entenderse que el eventual adversario es, en primera instancia, un compañero sin el cual no es posible el juego. Por lo tanto, sobre la base general de alegría por haber formado parte de un encuentro entre compañeros, saludable para todos, algunos estarán más alegres por haber ganado y otros, menos alegres o algo tristes por haber perdido; sería importante que todos estuvieran felices.

No se trata de eliminar ni reducir la pasión, la vertiente sanguínea, el afán por ganar un partido, y tampoco cierta cuota de agresividad inherente (que, si bien producto de las pulsiones de des – construcción y des – constructiva, por lo tanto, cuando opera en forma autónoma y desimbricada, al estar subordinada en el devenir a los rendimientos de las pulsiones de construcción puede contribuir al apasionamiento, al entusiasmo, a la tensión vital). Se trata de no dañar ni física ni psicológicamente, de encauzar las emociones y sus rendimientos en el contexto del juego compartido, de comprender que la vida no se juega en ese instante, de des – absolutizar el presente, de entender que el "triunfo" de los "ganadores" se circunscribe exclusivamente al juego que tuvo lugar y no se extiende a otras áreas y, reiteramos, de entender, significar y vivenciar lo que ocurre como una situación de encuentro.

En la actualidad, las competencias deportivas están atravesadas en los ambientes más competitivos y supuestamente superiores por ingentes cantidades de dinero, y, en casi todos los ámbitos, impregnadas de altas dosis de agresividad, violencia, odio al rival, pensado muchas veces como enemigo. Podemos darnos cuenta, entonces, que no es fácil plantear la perspectiva que proponemos. Y que tiene importantes dificultades y obstáculos procurar ponerla en práctica, desde la formación en las escuelas y de allí en adelante, para contribuir a cambiar la mentalidad con que se llevan a cabo dichas competencias y la forma misma de

producirlas. Pero…la esperanza, como esperanza activa, nos permite plantear, insistir, intentar.

Son muchas las situaciones, y no sólo las vinculadas con la actividad deportiva, en las que en las instituciones educativas se hace posible reflexionar acerca de lo que denominamos felicidad ética y llevar a cabo acciones que traduzcan ese criterio.

Dos sentimientos en un docente, y las actitudes que de ellos se desprenden, son fundamentales para que sea posible en el alumno un aprendizaje que lo conmueva, que lo interpele, que lo reposicione en lo que respecta a su identidad y a su ser en el mundo. Y, también, para que la alegría tenga lugar y pueda, por lo tanto, incorporarse como elemento fundamental del diálogo inteligente. Uno es, concretamente aunque parezca redundante, el sentimiento de alegría. El otro, el de inquietud, de inseguridad, de expectativa acompañada de cierta (y no exagerada y paralizante) dosis de temor.

El sentimiento de alegría está vinculado a la vocación. Recordemos que George Steiner nos había dicho que la auténtica enseñanza es una vocación, es una llamada. Escribimos en *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*: "Inteligencia, estudio, reflexión, capacidad crítica. Teorías que aportan. La práctica docente articula conocimiento conceptual con afectividad (…) Algo hay que es irreemplazable, que no se aprende en teorías, que constituye el 'sin el cual, no' de una práctica docente que reconozca que la relación de enseñanza-aprendizaje es una relación entre sujetos, y que se despliegue en consecuencia. Se trata de la vocación. Vocación como actitud transformadora, como capacidad de entrega, como fundamento por el cual un sujeto da lo que construye (…) En la realidad cotidiana del aula, la vocación de quien ejerce la docencia es un factor privilegiado en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones. Factor que permite comprender para intervenir creativamente. Fundamentalmente, factor que supone desear y que hace del docente alguien muy distinto de un instrumento que aplica con objetividad mecánica lo que otros, en otras esferas de reflexión y decisión, estipulan en el planeamiento curricular o postulan en la dimensión teórica. Factor que involucra a quien ejerce la docencia en su subjetividad, que requiere amor, pasión, criterio, vitalidad, sentido, valores, proyecto, y que posibilita –aun en la instancia del anonimato respecto del reconocimiento público– participar activamente en la construcción de historia."[35]

La alegría, para poder legitimarse, para que pueda ser elemento del diálogo inteligente, ha de tener lugar en la vida cotidiana de los lugares de aprendizaje. Es necesario, posible, saludable, beneficioso, reírse; reírse con los otros, reírse de las propias excentricidades, celebrar el descubrimiento, festejar la vida. La broma formando parte de un modo de vinculación e, incluso, como recurso pedagógico, ayuda a entender, a comprender con más tranquilidad y sabiduría. La broma, que no es lo mismo que la burla. Diferencia que es muy importante transmitir a los alumnos. Cuando una persona dice a otra una broma, se divierten ambas. Cuando la persona que dice la supuesta broma se divierte pero la otra

[35] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

persona se disgusta, sufre, se avergüenza, entonces no se trata de una broma sino de una burla. Es posible que alguien diga algo a otro pensando que es una broma pero si observa que al otro eso no le gusta, no le provoca gracia, lo ofende o lo lastima, entonces, si insiste ya no está haciendo una broma, sino que está burlándose.

La alegría ayuda a suavizar tensiones, a producir espacios agradables y cálidos en los cuales se hace más placentero y posible procesar situaciones difíciles. Aprender no es fácil. Hemos escrito anteriormente que supone elaboración de tensión interna. Para poder aprender una persona tiene que aceptar que no lo sabe todo, que fuera de ella existen cosas que desconoce. Es una herida al narcisismo constituido. El principio de constancia se resquebraja. La estabilidad se perturba, el equilibrio logrado se pone en cuestión. En *Condenados a explorar*, Mario Waserman escribe: "(…) la vida misma puede ser considerada en su totalidad como un juego entre nomadismo y sedentarismo, entre estabilidad y movilidad constantes. Lo exploratorio está ligado al nomadismo, al movimiento hacia un territorio que no es el asiento de la estabilidad. No hay vida sin exploración, sin búsqueda de lo ignoto y encuentro con lo perdido y el deseo de recuperarlo y toparse con lo inédito."[36] La propuesta de aprendizaje supone nomadismo, actitud exploratoria, actividad dirigida al mundo. E implica, también, procesamiento interno, repercusión en las vísceras, lucha interna para superar la tendencia al sedentarismo en el momento en que es necesario el nomadismo, trabajo con la resistencia a admitir la transitoriedad del equilibrio logrado hasta entonces. Un trabajo hacia adentro y hacia afuera de uno mismo es condición de la posibilidad de aprender. Esto conlleva, al menos, dos condiciones en quien enseña. La primera es la generación de un clima sereno alrededor de quien aprende. La segunda condición es comprender que lo que se propone como nuevo puede encontrar la oposición de lo existente para ser reconocido, admitido, procesado, aceptado críticamente y aprendido. Es, por lo tanto, de suma necesidad e importancia que el docente presente lo que se propone enseñar como interesante, atractivo y de manera estimulante. Ha de poder lograr que se genere en el alumno un interrogante inquietante que lo impulse a querer enterarse de eso que está afuera de él y que desconoce. Y, también, será importante que pueda transmitir la ganancia en humanidad, en identidad, en persona, que traerá como consecuencia ese aprendizaje. Recordemos las palabras de Alain que nos acerca George Steiner: "…lo que no se admira se olvida…"

Hay aprendizajes que nos alegran por su propio contenido y las posibilidades que nos abren. Es el caso, por ejemplo, de cuando aprendemos a ejecutar una melodía con un instrumento. Cuando aprendemos, como la alumna en la situación que relatamos en páginas anteriores, que los nazis mataron seis millones de judíos y ochocientos mil gitanos, o las cifras mundiales de desnutrición infantil, sentimos dolor, tristeza. No se trata, en estos casos, de un sentimiento des – constructivo, sino del sentimiento adecuado a la situación considerada. Es por ello que hemos preferido reservar la noción de tristeza como una

[36] **Waserman, Mario**, *Condenados a explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia*, Buenos Aires, Noveduc, 2011.

variable posible de un proceso constructivo y diferenciarla de lo que, por estipulación y mediante la invención de un neologismo, denominamos des – alegría, como sentimiento y proceso des – constructivo.

En El dilema del hombre. Respuesta a los problemas del amor y de la angustia, Rollo May reconoce una diferencia entre conocimiento y conciencia, que consideramos consecuencia de las definiciones que estipula para estos conceptos. Plantea que conocimiento pueden tener los animales y, en alguna medida en ocasiones, con más precisión que los seres humanos. Por ejemplo, un animal en la selva conoce muy bien adónde tiene que dirigirse para encontrar lo que necesita comer. Pero, según lo que propone, conciencia sólo puede tener el ser humano que es quien conoce que conoce. Decimos nosotros, a partir del planteo del autor mencionado, que una persona que maneja un automóvil y pasa un semáforo cuando delante suyo está prendida la luz roja no desconoce que no es eso lo que debe hacer, no es que no tenga ese conocimiento sino que no tiene conciencia del valor del mismo, de su importancia, de las consecuencias nefastas que puede ocasionar al actuar desconsiderando lo que conoce. Hemos escrito que toma de conciencia supone la articulación entre información y resonancia afectiva. De esto se trata cuando hablamos de aprender. No se trata sólo de incorporar una nueva información sino de tomar conciencia, de aunar esa información con su repercusión, su resonancia afectiva, su valor. Y eso, a veces, alegra y otras veces duele y entristece.

El común denominador a ambas situaciones –la del aprendizaje cuyo contenido nos proporciona alegría y aquel otro que nos mueve a la tristeza– es la alegría por el aprendizaje en sí, por el cambio que eso nos produce como personas, por las posibilidades que nos abre para comprender y hacer e incluso, por la perspectiva que nos aporta para actuar con mayor conocimiento y conciencia e intentar transformar lo que consideramos que es necesario transformar.

Entendemos, entonces, de acuerdo a lo que hemos propuesto, que la alegría es posibilidad, condición y consecuencia del auténtico aprendizaje.

Decíamos que dos sentimientos en un docente, y las actitudes que de ellos se derivan, son fundamentales para que sea posible en el alumno un aprendizaje que lo conmueva, que lo interpele, que lo reposicione en lo que respecta a su identidad y a su ser en el mundo. Nos hemos referido a la alegría. Nos referiremos ahora al sentimiento de inquietud, de inseguridad, de expectativa acompañada de cierta (y no exagerada y paralizante) dosis de temor.

Las palabras de George Steiner respecto a la enseñanza que hemos transcrito renglones más arriba nos resultan tan claras, elocuentes, profundas y bellas, que se nos ocurre improcedente intentar explicarlas. No hace falta y muy probablemente les estaríamos restando valor, contundencia y alcance ético.

Expondremos, eso sí, algunas ideas respecto del sentimiento al que nos estamos refiriendo.

Cuando, como personas y como docentes, somos conscientes de lo que se ha puesto en nuestras manos; cuando se nos hace cuerpo y nos involucra el alma la misión de ayudar a que otros puedan descubrir sus propios dones y a que reciban la transmisión de lo que la humanidad ha producido y, puedan a partir de eso, generar y crear; cuando nos situamos ante la evidencia de haber sido convocados para participar e intervenir en la vida de otros, en la construcción de sus respectivas subjetividades y en la proyección de esas vidas, entonces algo que tal vez no podemos en ese momento designar nos interpela con tal fuerza que nos conmueve, nos estremece y, en cierta medida, nos asusta.

Cada mañana, cada tarde o cada noche, cada vez que traspasamos el umbral que separa el pasillo del aula e ingresamos al ámbito donde los alumnos nos esperan, sensaciones de inquietud, vivencias que podrían traducirse en el interrogante "¿podré?", vacilaciones, emociones agolpadas, se apoderan de nosotros. No se trata de sentimientos de impotencia, sino de conciencia de la no – omnipotencia y de la profundidad de la tarea a emprender en ese aquí y ahora. Si esto no nos sucede algunas veces, es probable que se trate de ocasiones en las que alguna muy fuerte preocupación y un estado de cansancio, de agobio por situaciones que probablemente nada tengan que ver con nuestro trabajo (o, tal vez, sí) nos impidan conectarnos fehacientemente con la acción que vamos a desarrollar. Pero si esto no nos sucede nunca o la mayoría de las veces, sería conveniente que nos replanteáramos seriamente si la docencia es nuestra vocación, nuestro camino, nuestra forma de genuina de vincularnos con el mundo.

Nos hemos referido a la necesidad de "en primer lugar, no dañar", vinculado a la práctica docente. También, a la diferencia entre miedo y respeto.

Nos parecen aleccionadoras las palabras de George Steiner: "La sumisión puede ser la más desconcertante de las agresiones."[37] El docente (o cualquier persona en lugar de autoridad) que consigue (sea este su propósito explícito o no) que sus alumnos le teman y se sometan, no ha logrado que lo amen. Tampoco que lo respeten. Lejos de ello, en el fondo de la sumisión late el odio. El amor es Pulsión de Vida, en términos de Freud, Pulsiones de Construcción en la definición que por estipulación hemos formulado. La sumisión es consecuencia de la Pulsión de Des – construcción.

Esta inquietud, esa hormigueante responsabilidad –que consideramos fundamental en el docente–, la conciencia de la importancia de su labor en tanto interviene en la construcción de subjetividad, el reconocimiento de la importancia primera de no dañar, coadyuvan a la posibilidad de un desarrollo en alegría del proceso de aprender y crecer en los alumnos.

[37] **Steiner, George**, *op. cit*.

Geroge Steiner cita a Martín Buber: "La alegría da una casa al espíritu; la tristeza lo envía al exilio."[38] Nuevamente, y con el respeto que nos merecen autores de la envergadura de Geroge Steiner y Martín Buber, aclaramos que, de acuerdo a las definiciones que hemos estipulado, diríamos que la des Ortiz, Juan L., Para que los hombres (poesía) en Antología poética, coquena ediciones, Argentina, 1982. alegría envía al espíritu al exilio.

En una oportunidad nos comentó una maestra de grado que lo que ella se proponía cada día era que sus alumnos estuvieran contentos de estar en la escuela. Objetivo que podría considerarse pequeño y escaso en sus intenciones al ser comparado con lo que se expone habitualmente como "fines de la educación" desde distintas perspectivas ideológicas y teóricas. Objetivo que ahora podemos pensar como formidable, muy especialmente en tanto había surgido como producto del camino que esa persona estaba recorriendo como docente y de la experiencia que estaba construyendo.

Este contexto de alegría que planteamos como de fundamental importancia posibilita el diálogo inteligente y el diálogo inteligente, a su vez, abre y habilita condiciones de alegría. Diálogo inteligente y alegría –aun, reiteramos, con las situaciones dolorosas y de tristeza que puedan tener lugar– se realimentan recíprocamente. Cada uno de estos términos es condición y posibilidad del otro.

Aprender a aprender con alegría, dialogar inteligentemente.

[38] **Buber, Martín**, *¿Qué es el hombre?*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005 (vigésima cuarta reimpresión).

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LA SOMBRA

"Para que los hombres no tengan vergüenza de la belleza de las flores / para que las cosas sean ellas mismas; formas sensibles o profundas / de la unidad o espejos de nuestro esfuerzo / por penetrar el mundo, / con el semblante emocionado y pasajero de nuestros sueños, / o la armonía de nuestra paz en la soledad de nuestros pensamiento, / para que podamos mirar y tocar sin pudor / las flores, sí, todas las flores, y seamos iguales a nosotros mismos en la hermandad delicada, / para que las cosas no sean mercancías, / y se abra como una flor toda la nobleza del hombre: / iremos todos hasta nuestro extremo límite, / nos perderemos en la hora del don con la sonrisa / anónima y segura de una simiente en la noche de la tierra."[39]

Juan L. Ortiz

Una cuestión de especial importancia es necesario trabajar durante el proceso educativo. No sólo en función de la problemática que nos ocupa en este ítem, sino como asunto central y esencial en la construcción de subjetividades; proceso que, en muy buena y cardinal medida, ocurre en las instituciones educativas. Se trata de la semejanza fundamental que tenemos como seres humanos.

Pensamos que para ello, desde el inicio de la educación formal y de allí en más, ha de formularse un proyecto al respecto. Es decir, además de las situaciones espontáneas sobre las que se pueda intervenir, habrá que hacerse cargo de desarrollar un trabajo planificado (con sujeción a cambios inherentes a toda planificación que se plantee como abierta, dinámica, viva). Es de suma importancia referirse explícitamente a la semejanza fundamental, hablar de ello, enseñar.

La historia humana está plagada de guerras, violencia, intentos de dominación (muchas veces logrados) sobre otros (personas, pueblos, comunidades), diferencias sociales que han arrojado en diferentes momentos (ignominiosamente, aún hoy) a gran cantidad de personas a realidades de aberrante falta o escasez de lo necesario, entre tantas otras situaciones des – constructivas que han instalado enfrentamientos, odios, desprecio entre personas. El mecanismo de reificación expuesto por Berger y Luckmann produce como consecuencia que estas, y otras, situaciones parezcan naturales. Mecanismo que los autores definen de la siguiente manera: "La reificación es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o posiblemente supra – humanos. Se puede expresar de otra manera diciendo que la reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus

[39] **Ortiz, Juan L.,** *Para que los hombres (poesía)* en *Antología poética*, coquena ediciones, Argentina, 1982.

productos pasa inadvertida para la conciencia. El mundo reificado es, por definición, un mundo deshumanizado, que el hombre experimenta como facticidad extraña."[40]

Siglos de historia humana anteceden la vida de cada uno de nosotros. En lo que ha sucedido hasta el presente no ha habido predominancia de lo que denominamos condiciones de humanidad y algunas de ellas, que constructivamente pudieron tener vigencia en distintas épocas, no han prevalecido o no se han instalado como patrimonio de la humanidad en su conjunto. Sucede, entonces, que nos parece lógico, natural, normal o irremediable que las cosas sean como son.

Es muy difícil –tal vez imposible- saber cómo hubiera sido el pasado y cómo sería el presente si la historia hubiera sido distinta. Y si bien podemos pensar que diferentes razones habrán obrado para haya sido como fue, entendemos que es necesario no olvidar que se trató y se trata de una producción humana. Cada producción humana es de alguna manera y podría ser de otra. A esa posibilidad de participar en la construcción de una historia que, aprendiendo de los errores, pueda fertilizar la vida de todos quienes habitamos el Planeta está dirigido lo que hacemos y escribimos y esta propuesta de diálogo inteligente y encuentro humano que presentamos. En tal sentido, es sustancial comprender y asumir la semejanza fundamental que tenemos los seres humanos entre nosotros e incorporar al trabajo educativo lo que vayamos pudiendo idear para ir coadyuvando a la formación de subjetividades que accedan a esta premisa que, según creemos, puede fundamentar la paz. Cuando hablamos de paz, nos referimos, reiteramos, a la paz dinámica y creativa.

Somos semejantes porque sentimos amor, dolor, porque nos alegramos y nos entristecemos, porque generamos creencias, porque tenemos capacidad de empatía y acercamiento, porque podemos enojarnos, ser solidarios y albergar mezquindades, tener coraje y temores, reímos y lloramos, soñamos, imaginamos, admiramos, repudiamos, aceptamos, rechazamos, intuimos, pensamos…

Estamos explícitamente planteando que es necesario un trabajo educativo referido a la vida afectiva. En *El Arte de amar* Erich Fromm afirma y explica que el amor es un arte y, como todo arte, se aprende. Para que prevalezcan mecanismos y funcionamientos personales y sociales constructivos es menester una acción educativa que involucre y se dirija a la dimensión afectiva.

Niños, adolescentes y adultos en situación de aprendizaje en instituciones educativas podrán ir entendiendo y aceptando los avatares, muchas veces turbulentos, de la vida afectiva propia y de los otros. Luego, será posible buscar maneras de encauzar la intensidad y calidad afectiva para poder generar vínculos predominantemente amorosos.

Poder saber y comprender que lo que nos pasa no es raro, no es exclusivo, no está fuera de las posibilidades humanas –aun cuando lo sintamos incómodo, nos asuste o nos

[40] **Berger Peter L. y Luckmann Thomas**, *La construcción social de la realidad*; Amorrortu editores, Buenos Aires, 1ª ed. 18ª reimpresión.

haga sufrir– abre las puertas a un contacto más profundo, al mismo tiempo que armonioso, comprensivo y sereno, con los propios sentimientos y emociones. Poder saber y comprender que lo que le pasa a otra persona, lo que esa otra persona hace, expresa –muchas veces de manera desordenada, confusa e, incluso, por medio de un exabrupto– es algo que también puede ocurrir en nosotros, permite acercamientos humanos que favorecen la comunicación, la empatía, el reconocimiento de la pertenencia a una misma especie, la contención recíproca, el encuentro y el diálogo inteligente.

No es fácil reconocer que lo que otra persona hace, dice, expresa, y que nos disgusta, puede estarnos mostrando algo de nosotros mismos que nos disgusta. Rechazamos en otros lo que ya hemos rechazado en nosotros mismos –lo hemos reprimido, ha adquirido estatuto inconsciente–. Y cuanto más intolerable nos resulta eso que la otra persona hace, dice, expresa, más probable es que nos esté reflejando en importante medida. La noción de "sombra" explica este funcionamiento.

El enfrentamiento fanático muestra una similitud como soporte de la disputa por las diferencias. Quienes se enfrentan fanáticamente comparten ese modo de resolución de conflictos. Son más parecidos que diferentes.

De todo esto es necesario hablar con niños, adolescentes y adultos en situación de alumnos en las instituciones educativas. Con "hablar", en este caso, nos referimos a enseñar, transmitir, debatir, escuchar, reflexionar en conjunto. La vida cotidiana en las instituciones educativas debería ser una puesta en funcionamiento de una modalidad vincular que tomara como eje esta posibilidad humana de aprender con el otro acerca de estas cuestiones que hacen a las características de nuestra especie. Aprender tomando en cuenta y considerando lo que sucede en el interior de cada uno de nosotros, lo que podemos recibir de lo que sucede en el otro y los intercambios que mantenemos.

En *Proyecto de psicología*, Freud plantea que en el prójimo (objeto, desde el punto de vista de la relación sujeto-objeto), habrá aspectos irreconocibles para el sujeto y otros que podrán coincidir con impresiones semejantes a las propias. Aspectos del objeto (uno de los dos componentes de lo que denomina complejo del prójimo) quedarán como cosa del mundo y aspectos del objeto (el otro componente del complejo del prójimo) serán comprendidos por reconducción (mediante un trabajo mnémico) a la propia experiencia (en el bebé, a experiencias en el propio cuerpo). Por ejemplo, el grito en el objeto despertará en el sujeto el recuerdo del propio gritar y consecuentemente vivencias propias de dolor. Por lo tanto, este aspecto del objeto es comprendido mediante un trabajo mnémico. Puede ser reconducido, dice Freud, a una noticia del cuerpo propio. Es sobre el prójimo, por lo tanto, plantea Freud, que el ser humano aprende a discernir. El discernimiento consiste en primera instancia en la separación de ese complejo perceptivo que Freud denomina complejo del prójimo en aspectos que quedan siendo cosa del mundo y aspectos que pueden ser reconducidos a la propia experiencia y, por lo tanto, comprendidos. Este discernimiento entraña un juicio, y progresivamente se irá enriqueciendo en cuanto a las variables a diferenciar.

La comprensión se logra, entonces, por reconducción a algo propio y preexistente respecto a la experiencia que en lo actual se vive y se puede comprender. Este mecanismo marca un modelo de relación con el objeto que es importante tener en cuenta en el proceso de enseñanza – aprendizaje y que es fundamental en lo que estamos desarrollando. Vamos a poder comprender eso que vemos en la otra persona si podemos reconducirlo a algo propio, que no necesariamente ha de ser puntualmente lo mismo, sino que hace referencia a campos de sentido comunes. Por ejemplo, podemos comprender la tristeza, la alegría, el temor, el entusiasmo en otros, si podemos vincularnos y vincular esos estados de ánimo con nuestros estados de tristeza, alegría, temor, entusiasmo, aun cuando se refieran o estén motivados por asuntos distintos. Para ello hemos de partir de la base de la existencia también en nosotros de estados de ánimo, sentimientos, emociones, modos posibles de pensar y de proceder que vemos en otros y que, muchas veces, recibimos (en términos de ser depositarios) de esos otros. Así es, aun cuando nos desagraden, los repudiemos, nos parezcan extraños a nosotros, o prefiriéramos no albergarlos en nosotros.

En *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad escribimos:*

"En el libro *Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana*, Connie Zweig y Jeremiah Abrams escriben: '…Bajo la máscara de nuestro Yo consciente descansan ocultas todo tipo de emociones y conductas negativas –la rabia, los celos, la vergüenza, la mentira, el resentimiento, la lujuria, el orgullo y las tendencias asesinas y suicidas, por ejemplo–. Este territorio arisco e inexplorado para la mayoría de nosotros es conocido en psicología como sombra personal.'

Más adelante: '…todos los sentimientos y capacidades rechazados por el ego y desterrados a la sombra alimentan el poder oculto del lado oscuro de la naturaleza humana. No todos ellos, sin embargo, son rasgos negativos. Según la analista junguiana Liliana Frey-Rohn, este misterioso tesoro encierra tanto facetas infantiles, apegos emocionales y síntomas neuróticos como aptitudes y talentos que no hemos llegado a desarrollar. Así, en sus mismas palabras, la sombra 'permanece conectada con las profundidades olvidadas del alma, con la vida y la vitalidad; ahí puede establecerse contacto con lo superior, lo creativo y lo universalmente humano' (…) El descubrimiento de la sombra tiene por objeto fomentar nuestra relación con el inconsciente y expandir nuestra identidad compensando, de ese modo, la unilateralidad de nuestras actitudes conscientes con nuestras profundidades inconscientes.'[41]

Es importante recalcar que este 'poder oculto', generador de acciones des-constructivas y de otras potencialmente creativas, está presente en todos los seres humanos. La noción de sombra propuesta por Jung se asemeja al concepto freudiano de represión (y

[41] **Zweig, Connie y Abrams, Jeremías**, *Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza* humana, Editorial Kairós, Barcelona, duodécima edición en Buenos Aires, 2008.

lo reprimido) y pensamos que es subsidiaria del mismo. Del mismo modo, la idea de irrupción de la sombra se asemeja al planteo de Freud respecto del retorno de lo reprimido. Optamos en esta ocasión por trabajar con la noción de sombra porque entendemos que explica e ilustra muy bien una dinámica de ocultamiento-irrupción que entra en acción en los vínculos humanos, en la comunicación, y que, por lo tanto, atraviesa y es inherente al intercambio de palabras, silencios y elementos analógicos. Algo hay que hacer con dicha dinámica para que contribuya a que el diálogo sea inteligente.

En principio, es necesario considerar que nociones como la que presenta Jung, nos ponen frente a una situación conmovedora y, en buena medida, inquietante: no somos absolutamente diferentes los unos de los otros. Cada ser humano es original, único, probablemente irrepetible. Pero por ser humanos albergamos denominadores comunes, fundamentos que nos hacen miembros de una especie. Nos parecemos a otros aun en lo que no nos gusta de ellos y, de acuerdo a la noción de sombra, es posible pensar que cuanto más insoportable nos resulta la presencia (e, incluso, la existencia) del otro, cuanto más fastidio, enojo, ira nos produce, cuanto menos aceptamos su existencia, más nos está reflejando aspectos propios –sombra– que no aceptamos reconocer como tales.

Entonces, es de suma importancia poder reencontrarnos con la sombra, poder reconocer esos aspectos en algún momento rechazados. El encuentro con otro ser humano es una situación privilegiada para el despliegue de tal posibilidad."[42]

En las instituciones educativas, adecuando los contenidos y los modos de trabajo a los diferentes niveles, es tarea de mucha importancia transmitir de manera ordenada, secuenciada, planificada, la existencia en cada ser humano de esta dimensión –la sombra- y lo que ella alberga, tanto en lo que se refiere a sentimientos negativos como a capacidades ocultas y creativas. Es necesario que niños, adolescentes y adultos sepan que la sombra –podríamos hablar también de la dimensión inconsciente- es inherente a la especie humana y no un problema personal de algunos seres humanos.

Es altamente llamativo (y, tal vez, significativo) que los currículos en las instituciones educativas contengan "materias", "temas", que aluden a las más diversas cuestiones como matemática, lengua, geografía, historia, química, física y tantas otras sumamente importantes y atractivas si están bien presentadas y trabajadas, pero que no incluyan, o lo hagan en muy escasa medida, asignaturas, espacios, desarrollos, que tengan como objeto de estudio y reflexión al sujeto humano, su funcionamiento psíquico y social, sus interacciones cotidianas, sus emociones, sentimientos, modos de percibir, pensar y actuar.

Pensamos que es de suma importancia que estos asuntos que aluden a la constitución de los seres humanos y a sus modos de interactuar y construir realidad social –tanto respecto de lo ya existente y hecho como de las posibilidades futuras que incluyen la potencialidad humana de cambiar y generar cambios– sean considerados e incluidos en los currículos y

[42] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

los docentes accedan a la formación necesaria para poder asumir la transmisión de los mismos.

Postulamos la necesidad e importancia de actuar sobre las situaciones que espontáneamente se producen entre las personas que participan desde sus lugares formalmente asignados y desde los que se van constituyendo informalmente como producto de la dinámica de interacciones cotidianas en las instituciones educativas. Actuar implica señalar, invitar a la reflexión, suministrar información, propender a la auto-observación y apreciación crítica respecto de la propia participación en los sucesos que tienen lugar.

Por último, en lo que respecta al ítem que estamos desarrollando, consideramos esencial revisar críticamente lo que se denomina "corrección" y pensar modalidades que amplíen, enriquezcan y reposicionen esta noción y la consecuente acción docente de "corregir". Pensamos que la corrección no debería consistir sólo o primordialmente en la devolución de un trabajo hecho por los alumnos con los errores señalados y una calificación por parte del docente. Entendemos que sería fecundo que incluyera un diálogo con el alumno acerca de su realización, orientado a reconocer en él modalidades de pensar y de resolver, caminos personales en la construcción de la tarea y, también y muy especialmente, a distinguir aspectos en la realización que puedan ayudar a descubrir emociones, sentimientos, situaciones de conflicto, anhelos, fantasías, expectativas, modos habituales de expresar. Se trata, entonces, de pensar y poner en práctica modos de corrección que den lugar a una situación de encuentro y diálogo inteligente que abra y se abra a la subjetividad –no como opuesto a objetividad sino como "el ser sujeto"–, a su descubrimiento, a su construcción y al reconocimiento de modalidades personales, originales, singulares, de ser y hacer.

No se trata de confundir el campo educativo con la actividad psicoterapéutica. Tampoco de realizar psicodiagnósticos o interpretaciones psicoanalíticas. Por ejemplo, la corrección a la que aludimos no consistiría en decirle a un niño algo como lo siguiente: "en este dibujo se puede ver que a vos te sucede que le tenés temor a… (o que no podés aceptar que…)", sino en conversar acerca de lo que el dibujo muestra, de los sentimientos que parecen expresar los personajes, de la manera en que el niño ha distribuido los colores, de las emociones que en el propio docente despierta el dibujo ("me encanta tu dibujo", "me recuerda algunas cosas lindas y muy queridas") o en pensamientos que le surgen a partir del mismo ("mirando tu dibujo pienso qué importante es que las personas…"). Se trata de abrir la producción, de encontrarle sentidos que vayan más allá de la mera resolución de una consigna, de generar un intercambio que forme parte de la espiral de crecimiento, descubrimiento y construcción de subjetividad. Por ejemplo, intervenciones posibles podrían ser las siguientes: "Veo que muchas veces dibujás árboles muy lindos. Quizá los árboles te permiten acercarte a cosas tuyas, de tu vida, de tus sentimientos, de tus pensamientos. Es muy importante eso. Es un hermoso recurso que tenés para poder vincularte con vos mismo y expresarte" (por supuesto, ajustando el lenguaje a la edad y nivel educativo del alumno con el que se esté hablando). O bien: "Fíjate que es frecuente que cuando en un ejercicio que venís desarrollando bien hay que multiplicar vos sumás. Tenemos

que atender a esto. Voy a tratar de ayudarte a pensar en ese paso del ejercicio para que podamos descubrir cómo se produce en vos ese error". Claro es que esta posibilidad se vería sumamente favorecida si un docente tuviera a su cargo una cantidad de alumnos significativamente menor que la que habitualmente tiene en la actualidad. Esto tiene que ver ya con políticas educativas y criterios y prioridades que se fijen en el nivel macro de la sociedad.

Pensamos, como muchos autores, investigadores y profesionales de la educación, que es el sujeto íntegro el que está comprometido en el acto de aprender y en la participación en la institución educativa. Este sujeto íntegro está indefectiblemente presente, se lo reconozca o no, en su integridad. Si no se lo reconoce de esa manera, si su ser persona no tiene cabida legitimada, de todos modos estará presente bajo la forma de lo reprimido y su retorno, de la inhibición de palabras y acciones, de la desconsideración de un importante –en cantidad y calidad– fragmento de realidad. No casualmente usamos la palabra "fragmento" porque será un fragmento de sujeto entonces el que tendrá cabida legal y legitimada en el proceso educativo. Los otros "fragmentos" de sujeto insistirán en expresarse y lo harán, muy probablemente, por vías habitualmente consideradas inapropiadas, mal calificadas y connotadas negativamente.

Entendemos, entonces, que es necesario que este sujeto íntegro tenga lugar legal y legítimo en las instituciones educativas. Por ello proponemos como posible y deseable el trabajo de reconocimiento de la dimensión afectiva que planteamos como de singular importancia.

Las instituciones educativas pueden constituir una oportunidad privilegiada para que las personas que participan en calidad de alumnos –y también de docentes– aprendan a aprender y, muy especialmente (aceptando los límites de la comprensibilidad y de la posibilidad de conocer), a conocerse y a conocer cómo es nuestro funcionamiento psíquico humano, cómo son los vínculos humanos y qué se pone en juego en los mismos. Y pueden ser un ámbito de experiencia y aprendizaje de modalidades vinculares signadas por el amor, por la comprensión, por la articulación y potenciación de lo que cada persona tenga para aportar en el camino de construcción de la paz dinámica.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE, LOS ÁMBITOS EN LOS QUE SE DESARROLLA LA VIDA HUMANA Y EL SECRETO

"De ese geriátrico tengo un recuerdo que atesoro, uno de esos que sí quiero conservar pero en el que sé que vivo sin necesidad de obligarme a ninguna fidelidad, sin usarlo, sin poner play cada vez que tengo que saber quién soy.

Ese secreto es otra cosa mía."[43]

Julián López

Partimos de lo que hemos escrito en *Diálogo inteligente para la construcción de humanidad* cotidiana y en textos anteriores.

Hemos diferenciado tres ámbitos en los que se desarrolla la vida humana. Definimos:

– el **ámbito de lo íntimo** como aquel en el cual cada ser humano está consigo mismo. Lugar de los pensamientos, sentimientos y sensaciones que forman parte de lo reservado, de lo que no se comparte con nadie. Ámbito de secreto, que no significa lo prohibido sino todo aquello que, por razones conocidas o no, guardamos para nosotros mismos.

– el **ámbito de lo privado** como aquel que compartimos con otra/s persona/s exclusivamente, en términos permanentes o transitorios. Lo que ocurre en este espacio es propio de él. La consigna, explícita o implícita, es que la información de lo que allí sucede no debe llevarse a otros lugares ni debe ser comunicada a personas que no participaron de la situación.

– el **ámbito de lo público** como aquel en el cual todo lo que ocurre puede ser comunicado en otros lugares y a otras personas.

Aclaramos entonces que las denominaciones corresponden a definiciones por estipulación y que en otros autores pueden ser diferentes. Especialmente en lo que se refiere a los ámbitos que hemos designado como "íntimo" y "privado". De hecho, cuando se dice "relaciones íntimas" o "amigos íntimos" se hace referencia a vínculos de, al menos, dos personas. Vínculos con esas características son incluidos en este texto (y en el citado) como pertenecientes al ámbito de lo privado. Lo más importante no son las denominaciones sino la discriminación de ámbitos y de las experiencias que se viven en cada uno de ellos.

Es característica (y condición) del diálogo inteligente -y del encuentro en el que tiene lugar y al que contribuye a construir- el reconocimiento y el respeto de estos ámbitos.

Pensamos que es necesario que la discriminación de ámbitos –de lo íntimo, privado y público- sea entendida por los alumnos de todos los niveles del sistema educativo, de

[43] **López, Julián**, *Una muchacha muy bella*, Eterna Cadencia Editora, Buenos Aires, 2014 (tercera reimpresión).

acuerdo a las distintas posibilidades, porque se trata de una discriminación de importancia en la vida cotidiana.

Transcribimos a continuación párrafos de *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad* en los que nos referíamos al tema del "secreto" y su relación con el diálogo inteligente:

"Pensamos que quedará claro en el desarrollo que sigue que no nos estamos refiriendo al secreto de lo que sería necesario que se supiera; por ejemplo, a lo que se mantiene secreto entre dos o más personas o lo que mantiene en secreto una sola persona y que es algo que incumbe a otros, o que podría afectarlos, algo que por ser secreto es susceptible de producir daño a otros (incluso a personas de otras generaciones) porque se trata de cuestiones que sería conveniente saber. Al respecto es sumamente interesante y esclarecedor el libro *¡Ay, mis ancestros!* escrito por Anne Ancelin Schützenberger. Tampoco nos estamos refiriendo al secreto consistente en que una persona le oculta a otra persona algo que a esta última le concierne con la finalidad de poder seguir haciendo determinada cosa sin que esa persona (a quien se le oculta) se entere. Esto último entra en el terreno de la deslealtad y se vincula con un mecanismo que hemos considerado como des-humanizante en textos anteriores consistente en lo que denominamos la imposición (o política) del hecho consumado. Pensamos que constituye una acción reñida con la ética hacer que otra persona viva de hecho una realidad que no conoce y, por lo tanto, no ha tenido la posibilidad de elegir y decidir si quiere formar parte de la misma.

(…)

En *El derecho al secreto. Condición para poder pensar*, Piera Aulagnier escribe: 'Si la posibilidad de decir todo es la forma misma de la libertad humana, la obligación de decir todo convertiría al sujeto en un robot hablante.'[44] Un robot hablante pierde subjetividad (…)

Existen formas aberrantes de penetrar en el secreto del otro. La tortura física es una de las maneras más abominables. También la tortura psicológica. La amenaza, la presión insoportable. Recursos deshumanizantes que no consideraremos especialmente porque quedan excluidos de cualquier posibilidad de integrar un diálogo inteligente. No se trata, de acuerdo a lo que trabajamos en el apartado anterior, de dividir a las personas en natural o espontáneamente buenas y malas, capaces o no de cometer ciertos actos atroces, sino de identificar acciones y procedimientos que encarnan lo más abyecto de la humanidad y ponen en evidencia el camino, tal vez largo, que aún debemos recorrer para avanzar en el proceso de humanización.

Es muy difícil -probablemente, a veces, imposible- determinar cuándo las intenciones de una persona o de un grupo de personas son buenas o malas. En otras épocas -y también en esta en muchos casos- los padres consideraban que le pegaban al hijo 'por su bien'. El hijo

[44] **Aulagnier, Piera**, *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*; Amorrortu editores; Buenos Aires, 2001.

no era consultado acerca de la bondad del procedimiento porque su palabra no estaba autorizada para esa consideración. Muchos docentes, aun en la actualidad, consideran que la severidad con que actúan es beneficiosa para sus alumnos y que aunque en el presente ellos se quejen ya sabrán agradecerles en el futuro. Cuando se considera que 'el hombre es hijo del rigor' se procede en consecuencia 'con las mejores intenciones', de acuerdo a lo que explícita o implícitamente afirman quienes así piensan y actúan. Pero, con respecto a las cuestiones mencionadas en el párrafo anterior, consideramos que gran parte de la humanidad ya ha consensuado cuestiones básicas que hacen a los derechos humanos. A ese consenso nos sumamos.

Por lo tanto, circunscribimos nuestro planteo respecto del secreto a situaciones cotidianas de intercambio en las que uno o más de uno de los participantes tiene/n que posicionarse respecto de lo secreto en el otro (u otros).

Suele suceder que penetrar en el secreto del otro puede ser entendido como una forma de conocerlo, de ayudarlo, de enterarse de lo que le pasa, de obtener información a los efectos de intervenir por su 'bien'. Lo secreto, lo no sabido del otro, es vivenciado con ansiedad, angustiosamente."[45]

La importancia de la discriminación de ámbitos y de la comprensión de lo que en cada uno de ellos está en juego nos lleva a proponer que un trabajo tendiente a lograr esa discriminación y esa comprensión forme parte de la acción educativa planificada. Es algo que es necesario enseñar porque la dinámica habitual de las relaciones no incluye espontáneamente la consideración y el respeto de los ámbitos a los que nos referimos. Más bien, ocurre que tanto en los vínculos cotidianos, familiares, laborales, entre pares, como en las producciones mediáticas, las diferencia y los límites entre estos ámbitos son desconsiderados, no reconocidos, desvalorizados, despreciados e, incluso, arrasados. Por supuesto que quienes se encargan de la planificación educativa y los docentes en la labor cotidiana serán los encargados de ir buscando y produciendo las modalidades de transmisión de estos contenidos.

El trabajo tendría, al menos, dos vertientes. Una es la mencionada; es decir, la transmisión de contenidos que se vinculen con el objetivo de discriminación de ámbitos y de respeto por la especificidad de cada uno de ellos. La otra vertiente consistiría en intervenciones y a partir de las mismas, en intercambios, reflexiones compartidas, cuando se suscitaran situaciones de confusión respecto de la discriminación de ámbitos. Sería de gran importancia y una condición para que estas intervenciones fueran fértiles y pudieran ser beneficiosas para todos los alumnos, que no se estigmatice, no se descalifique ni se censure a la persona que ha puesto en evidencia la confusión. No se trata de un "portarse bien o mal" o de un "actuar correcto o incorrecto". Si el punto de partida consiste en aprender lo que no sabemos, poder incorporar modalidades vinculares más saludables y generosas que las que habitualmente se generan ente los seres humanos en los sistemas que habitamos

[45] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

y producimos, entonces el error forma parte del proceso de aprendizaje. Quien comete ese error es emergente de un colectivo y no una persona individualmente descolocada; y el hecho acaecido brinda una oportunidad a todos para aprender, reflexionar, comprender e intentar cambiar.

En la actualidad, los sistemas informáticos, las redes sociales, la posibilidad de penetrar en las vidas de los individuos y los grupos mediante programas y procedimientos aplicados a las computadoras, genera en muchos de nosotros una sensación de transparencia y pérdida de intimidad y privacidad. Tenemos la sensación de estar observados, de haber perdido anonimato –no siempre voluntariamente – y, en ocasiones, de ser "rigurosamente controlados". Puede hacerse pública una deuda bancaria, el retraso en el pago de una cuota o de cualquier otro compromiso económico. La amenaza de "informar al veraz" se ha convertido en moneda corriente. Es posible "entrar" desde nuestra casa a un bar de una ciudad y ver quiénes están en ese momento. No intentamos plantear una oposición al desarrollo de los sistemas informáticos que nos permiten conectarnos, intercambiar, vernos -en tiempo presente- con personas queridas que se encuentran a diez mil kilómetros de distancia, sino de poder entender algunos efectos–no deseados por muchas personas– de tales sistemas y las consecuencias de los mismos.

Sostenemos la importancia de discriminación y respeto de los ámbitos que señalamos y, muy especialmente, del ámbito de lo íntimo. Pensamos que el texto que mencionamos de Pièra Aulagnier tiene plena vigencia y centramos nuestras reflexiones en lo que atañe al ámbito de lo íntimo y al secreto, tal como lo refiere la autora mencionada y como lo hemos planteado. Por este ámbito, iniciamos nuestro siguiente desarrollo.

El **ámbito de lo íntimo** –que vinculamos a lo que desarrollamos como mismidad– la existencia de secreto, de aquello que no se comparte sin que se trate necesariamente de algo vergonzante, constituye un núcleo primordial, en cuanto a importancia, en la construcción de identidad.

Nuestros niños nacen en una realidad social que tiende a exponer sin demasiados pruritos las vidas personales. Y, probablemente, van incorporando esta modalidad como algo natural. Los adolescentes y jóvenes parecen manejarse en este esquema, por momentos, sin excesivos problemas. Parecería abrirse una contradicción entre la necesidad que tienen de ciertos ocultamientos que hacen al hecho de constituirse como personales, diferentes –especialmente con relación a los padres y, a veces, profesores– y este rasgo de actualidad al que nos estamos refiriendo.

El tiempo, y estudios que se lleven a cabo con seriedad y rigor intelectual, irán develando formas de constitución psíquica emergentes de estas situaciones socialmente producidas.

Mientras tanto, entendemos que es de importancia esencial reconocer la necesidad estructural en la vida humana del establecimiento del ámbito de lo íntimo y del secreto. Y dado que la tendencia que socialmente se va imponiendo es otra, tal vez sea menester

profundizar conceptualmente y trabajar mucho para poder posibilitar y favorecer esta construcción que consideramos vital, fundamental e inherente a la condición humana.

Dada la definición de ámbitos que hemos formulado y, en particular la caracterización que realizamos del ámbito de lo íntimo, homologaremos, a efectos de facilitar el desarrollo y la lectura, los términos íntimo y secreto.

Tomaremos dos vías de abordaje: el vínculo entre el docente y el alumno y los vínculos entre los alumnos.

Respecto del vínculo entre el alumno y el docente

Probablemente, mucho de lo que acá escribimos resulte válido y aplicable también a los vínculos entre padres e hijos.

Espontáneamente –pero no naturalmente, sino como concepción explicitada o silenciosa que se ha ido construyendo a lo largo de la historia–, tendemos a considerar que cuanto menos edad tiene una persona menos cosas íntimas o secretas tiene y debe tener.

Es cierto, tal como explica Freud, que el adulto actúa como yo auxiliar del niño pequeño que no puede cuidarse a sí mismo. Sucede, por ejemplo, que necesitamos una información que el pequeño no nos da: ¿ingirió el contenido de un frasco que contiene una sustancia tóxica? Y también es cierto que solemos pretender saber todo acerca de él, de penetrar en su intimidad, de conocer qué piensa, qué quiere, qué siente, cómo organizó su juego y distribuyó los personajes (conocimiento que no necesariamente nos concierne). Contarle a otra persona lo que un niño nos ha confiado en forma privada (ámbito de lo privado) transformándolo en público respecto del niño, habitualmente no es considerado una transgresión a la confianza. Esta tendencia se prolonga muy a menudo en el trato con niños que atraviesan el período de latencia (según Freud) y el sub-estadio de las operaciones concretas propiamente dichas (según Piaget), momento aproximadamente coincidente con la escolaridad primaria. Y, también, en el trato con adolescentes. En estas dos situaciones con consecuencias. Más ruidosas y hostilmente connotadas en la segunda.

Sucede con cierta frecuencia en las instituciones educativas que los docentes interrogan (no en el sentido de generar interrogante que hemos definido por estipulación sino más bien de interrogatorio) a los alumnos (especialmente niños y adolescentes) acerca de diversas cuestiones que estos no parecería que quisieran dar a conocer. Cuestiones variadas que cubren un amplio espectro: desde situaciones en las que se ha transgredido alguna norma (a veces, una travesura, otras veces asuntos más serios) hasta situaciones de orden familiar.

Actitudes y acciones consideradas como problemas de disciplina, dificultades en el aprendizaje, comportamientos y rasgos de carácter evaluados como perjudiciales para un alumno, para su entorno o para quienes con él interactúan, suelen ser motivos de una preocupación que lleva a docentes, directivos y, en ocasiones, equipo psicopedagógico (sea este u otro el nombre que tome) a indagar, a tratar de saber, a intentar enterarse y, para ello,

a procurar romper el silencio de un alumno. Tal gestión no está necesariamente acompañada de amenazas de sanciones sino, más bien, suele ser presentada (y así sentida y pensada) como una forma de ayudar.

Escenas con niños ruborizados, o con la cabeza gacha, o con ojos asustados o cara de enojo y adultos interrogándolos se repiten en situaciones familiares y escolares.

Poder entender que el niño, aun pequeño, es un sujeto y que la subjetividad se construye en torno a un núcleo de intimidad y secreto inalienable no es algo que espontáneamente sucede. Los adultos debemos hacer un importante trabajo con nosotros mismos para acceder a esa convicción. Sería fundamental que los institutos de formación docente incluyeran esta perspectiva y plantearan una labor al respecto.

Para que un niño, adolescente o joven, en su presente como alumno y como persona que interactúa con otros, y en su futuro como adulto, pueda ser respetuoso de la intimidad y el secreto de sus semejantes es de suma importancia que haya sido respetado –y lo esté siendo– en tal sentido en su calidad de niño, adolescente, joven, alumno. No podríamos afirmar que esto último sea condición necesaria para lo primero (y tampoco suficiente); pero sí una experiencia sumamente favorecedora. Pensamos que la vida de los seres humanos está condicionada por una combinatoria compleja de variables, pero no determinada. Es probable que existan situaciones vividas en la infancia que limiten seriamente, y en algunos casos imposibiliten, el desarrollo de capacidades saludables. Aun así, creemos que la vida es incontenible y produce múltiples posibilidades de reparación y renacimiento. Entendemos que en esta, como en otras cuestiones, la ausencia de una experiencia favorable –incluso, la presencia insistente de la experiencia contraria– complica pero no anula inexorablemente la posesión presente y futura de una cualidad valiosa y el despliegue de potencialidades vinculadas a la misma.

Las instituciones educativas tienen la oportunidad de continuar y profundizar una tarea positiva ya iniciada en y por la familia de un niño, adolescente, joven. Asimismo, la de reparar, en parte, lo no hecho –o hecho erróneamente– y propender a que quienes transitan por ellas en calidad de alumnos vivan, vivencien, aprendan, incorporen, una novedad favorable que contribuya a la conformación de subjetividades lo más plenas posible. También pueden silenciar, desconocer, desconsiderar el asunto o proceder repitiendo y reproduciendo pautas autoritarias, irrespetuosas hacia las personas y ejercer violencia contra ellas. Una vez más, quienes las habitan en calidad de docentes tienen que tomar decisiones.

Respecto de los vínculos entre los alumnos

El respeto de la intimidad, del secreto, por parte del docente respecto de los alumnos es condición de necesidad para que pueda trabajar e intervenir con autenticidad en el respeto a la intimidad, al secreto, que los alumnos han de aprender a considerar entre sí. Aprendizaje que la persona que hoy es alumno podrá ampliar, profundizar y extender para

aplicar a los vínculos con las personas con las que, definitiva u ocasionalmente, comparta la vida.

Entendemos que para concretar un trabajo en el sentido mencionado será menester desarrollar un proyecto, sujeto a modificaciones oportunas, que tome el respeto a la intimidad, al secreto, como contenido fundamental y que incluya métodos, técnicas, estrategias, recursos didácticos. Tanto el contenido como el andamiaje didáctico habrán de adecuarse al nivel educativo correspondiente desde la educación inicial hasta la educación superior.

Respecto del contenido a desarrollar deberían considerarse dos aspectos: uno conceptual y otro ético.

En cuanto al *aspecto conceptual* será necesario e importante transmitir una concepción de ser humano que incluya la noción del núcleo de intimidad y secreto como constituyente de la subjetividad humana.

Reiteramos, adecuando los temas y las maneras de presentarlos y de abordar sus dificultades al desarrollo y nivel de aprendizaje de los alumnos en los distintos momentos del pasaje por el sistema educativo –lo mismo que se hace en matemática, historia y las demás disciplinas–, se podrán ir planteando los conceptos en juego: subjetividad, funcionamiento del psiquismo humano, ámbitos en los que se desarrolla la vida humana, individuo, grupo, comunidad, sociedad.

Aunque tal vez estemos tan acostumbrados que habitualmente se nos pase desapercibido, es altamente sorprendente, cuando lo consideramos, que egresados universitarios de carreras científicas y técnicas –incluso en algunas de lo que puede denominarse el área de las ciencias sociales y humanas– no hayan tenido –o hayan tenido muy escasamente– materias dedicadas al estudio del sujeto (sujeto que estudia y que luego trabajará aplicando lo que ha estudiado, investigará, enseñará). Se estudian los objetos pero no al sujeto que se vincula con esos objetos. Nos hemos referido a ello en el apartado anterior.

Pensamos que quienes egresan de cada uno de los niveles educativos deberían haber hecho un proceso de aprendizaje acerca del sujeto y sus características; es decir, acerca del protagonista del aprendizaje. Protagonista, nada menos que de su vida y de la vida.

Por supuesto que es sumamente importante considerar en el desarrollo del contenido las nociones de intimidad y secreto. Especialmente, la definición de secreto como aquello que se siente, se piensa, se recuerda, se fantasea, que no se desea compartir con otros y que no implica daño para sí mismo ni para los demás.

No eludimos reconocer la dificultad que esto presenta, particularmente cuanto menores sean los alumnos. La consideración de "lo riesgoso" no es asunto sencillo. Aun así, y precisamente por ello, es importante señalar la diferencia entre aquello que se preserva en el mundo interno sin transmitirlo a otros y que no va a ser llevado a cabo (en caso de tratarse de una acción fantaseada) y aquello que se está programando silenciosamente para

transformar luego en un acto que podría generar daño para sí y/o para otro u otros. Es claro que en la vida de cada persona, en distintos momentos, hay situaciones del estilo de lo que hemos planteado en segundo término pero queremos señalar en este texto –y será fundamental remarcar en un trabajo con alumnos– que la noción de secreto alude a contenidos psíquicos –sensaciones, sentimientos, pensamientos– y no a acciones o a prolegómenos para la acción.

De todos modos, admitimos un espesor complejo y confuso en esta como en otras cuestiones, que, probablemente, se irá develando, desplegando e intentando resolverse en la práctica cotidiana y en la reflexión conceptual acerca de lo que se vaya produciendo.

Como en tantos otros asuntos, el cuento –que ilustra situaciones, presenta conflictos y propone modos de resolución de los mismos– puede ser un recurso privilegiado para contribuir a comprender nociones en el trabajo con niños pequeños (y no sólo pequeños y no sólo niños).

También será necesario e importante señalar que "lo secreto" no tiene que ver con "lo malo", sino con sensaciones, sentimientos, pensamientos, recuerdos, fantasías que, aunque puedan tener un contenido agresivo, no son ni buenos ni malos; simplemente, son. Y, además, no serán llevados a la práctica.

Respecto del *aspecto ético* serán necesarias algunas consideraciones.

En primer lugar, queremos plantear un principio que consideramos válido para lo referente a la intimidad y al secreto y para todo lo que se plantee como condiciones de humanidad (hemos explicitado lo que entendemos al respecto en el apartado *Definiciones por estipulación*). Todo aquello que constituya condición de humanidad debería ser inalienable, inviolable, no violentado. Consideramos que se trata de un criterio que desde el inicio de la participación de las personas en el sistema educativo tendría que ser motivo de preocupación y ocupación, de trabajo pedagógico.

Realizaremos una digresión que consideramos importante. Para poder acceder al respeto a las condiciones de humanidad es fundamental que se haya accedido al respeto de lo más elemental, original, inmediato que posee un ser humano. Esto es su cuerpo.

Acceder al respeto del cuerpo supone acceder al respeto del propio cuerpo y del cuerpo de la otra persona.

Tal vez, con niños muy pequeños el trabajo con esta cuestión pueda dar por resultado un cimiento estructural que constituya las bases de lo que posteriormente pueda irse construyendo en lo que respecta a las condiciones de humanidad.

El cuerpo incluye un borde que diferencia lo propio de lo que no es propio, lo interior de lo exterior, yo y otro, yo y mundo. Diferencia que es en sí un logro en la vida de un bebé y es base y soporte del proceso de construcción de identidad. Lo psíquico no se atiene siempre a este borde, los mecanismos de proyección e introyección (entre otros) así lo ponen en evidencia. Pero la separación del propio cuerpo respecto de otros es condición de necesidad

en el proceso de individuación, en la formación y funcionamiento de los procesos psíquicos –que no necesariamente, reiteramos, se atienen al borde corporal– y en la posibilidad para una persona de desplegar tales procesos psíquicos sin perder la noción y la vivencia de sí mismo.

El cuerpo humano, una vez constituido como separado de otros cuerpos, requiere de una decisión psíquica para involucrarse con otros cuerpos. Esta decisión le corresponde al propietario del cuerpo. Los niños pequeños suelen protestar muchísimo cuando los adultos –habitualmente y en principio los padres– deciden por él respecto de su cuerpo. Lloran, patalean, hacen "berrinches" (según una frecuente decodificación de los adultos) cuando un adulto lo toma de una mano o lo alza para hacer con su cuerpo lo que él no quería. Hay adultos que zamarrean, que tironean, que desconsideran qué es lo que un niño puede sentir cuando proceden sobre su cuerpo. Y también hay adultos que "pegan a un niño" en pleno siglo XXI. Sabemos que es necesario hacer cosas sobre el cuerpo de un niño que no son de su agrado (por ejemplo, vacunarlo). Algo del orden de la violencia, o de lo que será sentido como violencia por el niño es inevitable. Pero hay formas de proceder y el asunto es hacerlo de forma tal de no sumar violencia innecesaria y, lamentablemente, tantas veces, aberrante (no desarrollamos en este texto la pavorosa cuestión de la violación, el avasallamiento que, con apariencia de sexualidad, consiste en agresión –y no en amor– y es, por tanto, consecuencia del ejercicio desencarnado y desimbricado de las pulsiones de des-construcción).

Algo muy importante debemos comprender. El niño considerado "dócil", el niño que se deja hacer sin expresar descontento, ese niño que resulta "fácil" y que suele ser alabado por los adultos, no siempre está poniendo en evidencia la opción más saludable. En esta, como en otras cuestiones, una dosis de enojo, de irritación, de desacuerdo manifestado de la forma en que un niño puede hacerlo cuando siente que algo de lo propio está siendo invadido, suele ser un indicador de un proceso saludable en lo que respecta a la construcción de identidad.

El respeto por el propio cuerpo consiste, entre otras cosas, en cuidarlo, no someterlo a situaciones que pueden acarrear innecesario sufrimiento, a hacerse amigo de él aceptándolo como es, sin compararlo con las pautas prevalentes de belleza, fuerza, potencia. De esto es esencial hablar con los alumnos desde pequeños.

El respeto al cuerpo del otro consiste básicamente en el respeto de su borde. Y de esto también hay que hablar con los alumnos desde pequeños. El cuerpo del otro no es una continuación del propio. Para entrar (tocar, acariciar u otras acciones) al cuerpo de otra persona hay que pedirle permiso, establecer un acuerdo ya sea con palabras o lenguaje analógico. Y fundamentalmente, el cuerpo del otro no es un lugar de descarga ni un instrumento mío. Consigna que debería ser básica: no pegar. Habrá que buscar otros recursos que no sea el cuerpo del compañero de sección, grado, año, el lugar en el que otro/s alumno/s "hagan activo lo pasivo". Un niño podrá jugar a darle inyecciones al muñeco o podrá pegarle, incluso, si de esa manera reproduce una pauta vincular que sufre cotidianamente en su hogar o que tiene vigencia entre los adultos con los cuales convive y/o

se relaciona, pero no estará autorizado a jugar a darle inyecciones a otro niño lastimándolo y, por supuesto, tampoco a pegarle.

También, el respeto al cuerpo del otro consiste en no descalificarlo por características del mismo y/o por presencia o ausencia de determinadas disposiciones, en no aislar a un compañero por sus condiciones corporales (en este caso, nos referimos a las condiciones corporales; lo mismo vale para condiciones psicológicas, de pertenencia social, cultural, nacional, étnica, religiosa), en no "aprovechar" ciertas diferencias para sacar del cuerpo del otro "beneficio" para sí ("beneficio" inmediato y de poco alcance, porque nadie se beneficia humanamente de un tal aprovechamiento).

El trabajo acerca el respeto al cuerpo (que no es algo que se resuelva una vez y para siempre) formará parte del trabajo acerca del respeto a la intimidad y al secreto de las otras personas. El borde de lo psíquico es algo más confuso (por lo que anteriormente planteamos), pero ello no significa que no tenga fundamental importancia. Lo psíquico de alguien no es un espacio en el cual otro pueda ingresar porque así lo decida y si eso sucediera se estaría transgrediendo una esencial condición de humanidad.

Respetar el silencio del compañero, entender que hay cosas de las que no quiere hablar, no tratar de decodificar todo el tiempo sus conductas, no reaccionar agresivamente cuando no se puede acceder a lo que el compañero siente o piensa, son algunas de las pautas a considerar.

De todo esto habrá que hablar de manera programada y sobre todo esto habrá que intervenir cuando se den situaciones que lo requieran, lo permitan, lo favorezcan.

Un agregado: escribimos renglones más arriba "no tratar de decodificar todo el tiempo sus conductas" refiriéndonos a un alumno respecto de un compañero. Esta pauta resulta de suma importancia para el docente respecto del alumno. Y vale también para los directores de instituciones educativas y para los equipos psicológicos, psicopedagógicos que actúen en ellas.

Muchos efectos beneficiosos produjo la introducción de la comprensión psicológica en la esfera educativa, pero también algunos que no lo son (entendemos que no buscados ni deseados).

Uno de esos efectos no beneficiosos ha consistido en cierta sustitución, en algunos momentos y ambientes, de los desarrollos de las disciplinas pedagógicas por la racionalidad psicológica. Cuando ello ocurre, en alguna medida, quedan desvirtuadas la institución educativa como tal y la psicología como disciplina que puede contribuir a enriquecer el hecho educativo. El jardín de infantes, la escuela, los profesorados, la universidad son instituciones educativas y para que verifiquen favorablemente su función es necesario que articulen sus acciones según la racionalidad pedagógica y didáctica con sus características específicas y que se nutran de ciencias, en este caso, auxiliares; una de ellas, la psicología.

Otro efecto no deseado es la creencia difundida respecto de la necesidad de conocer todo acerca de un alumno para poder ayudarlo, contenerlo, lograr que aprenda. Es cierto que una medida de conocimiento posible acerca del otro (en este caso un alumno) contribuye en el vínculo con él, particularmente si se trata de un vínculo asimétrico donde una de las personas del vínculo (adulto, docente, psicólogo, psicopedagogo) tiene responsabilidad sobre la otra persona. Y en eso es mucho lo que la psicología puede aportar. Pero la institución educativa no es un consultorio. Y aun en un consultorio, según nuestro criterio (que hemos explicitado en *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*), vale la premisa de no pretender saber todo acerca del otro (persona paciente). En cualquier ámbito en el que nos encontremos, no es posible saber todo acerca del otro (ni tampoco acerca de sí mismo). Freud hablaba de la roca de base u ombligo del sueño para hacer referencia a esta imposibilidad. Entonces, en el intento de escudriñar para saber acerca del otro podrá suceder, tal vez, que se acceda a asuntos que ese otro (persona – alumno en las instituciones educativas) hubiera preferido guardar para sí. Y también, por supuesto y afortunadamente, que no se acceda a otras cuestiones que, probablemente, incluso esa otra persona (alumno) no conozca de sí misma. Pero lo que principalmente sucederá es que se habrá creado un clima de interrogatorio, de avance sobre la intimidad y esto puede generar desconfianza en el alumno y mayor encerramiento y aislamiento.

Los docentes podemos ayudar a nuestros alumnos, acercarnos a ellos, crear un clima de confianza y comunicación franca, hacerles saber que estamos dispuestos a recibirlos y escucharlos, sin necesidad de acosar, metabolizando la propia ansiedad, respetando tiempos, esperando momentos adecuados y sabiendo y admitiendo que los procesos personales se despliegan en ritmos personales.

Nos hemos referido al ámbito de lo íntimo, al secreto, y a la importancia del aprendizaje y respeto en las instituciones educativas de esta dimensión que hace a lo que consideramos esencial en los seres humanos. Haremos, ahora, un breve desarrollo respecto de los otros dos ámbitos en los que se desarrolla la vida humana.

Respecto del **ámbito privado**, es necesario considerar que dentro de un grupo de aula (sala, curso) se establecen vínculos más personalizados entre algunos de sus miembros. Vínculos que pueden existir desde antes del ingreso al nivel educativo del que se trate o bien haberse generado dentro de la institución educativa. Estos vínculos pueden prolongarse o no fuera de la misma, tener permanencia en el tiempo, ser transitorios e, incluso, esporádicos. Entre quienes integran esos vínculos (dos personas o más, pero generalmente no muchas) circula una comunicación que no se comparte con otros. En tal sentido, entonces, algunas cuestiones son importantes.

Una de ellas, es que el docente sea respetuoso de la privacidad de esos vínculos. Es decir, que no pretenda "enterarse" de lo que allí ocurre. Sólo debería intervenir si acciones llevadas a cabo por quienes los conforman dañan a otras personas (por ejemplo, estableciendo relaciones de "burla" con quienes no participan de ese grupo o excluyéndolos

de situaciones de las que podrían participar y sería conveniente que lo hicieran), al espacio público o a sus mismos integrantes. Entonces, intervendrá sobre esas acciones sin que sea necesario "tomar declaración" respecto de lo que interiormente sucede y circula en dichos vínculos. Y, llegado el caso, comunicará su preocupación a los padres de esos alumnos (en caso de ser menores de edad) y a las instancias que dentro de la institución y del sistema educativo pueden tener acceso específico a la situación.

Otra cuestión importante (por supuesto cuando no ocurren acciones del tipo de las mencionadas en el párrafo anterior) es que transmita a todos los alumnos que la existencia de tales vínculos y la privacidad inherente a los mismos es una de las construcciones características de lo humano que no está, en principio, orientada a dañar, marginar, despreciar o desconsiderar a otros. Se trata de una configuración que responde a una necesidad de las personas y que no es "contra" otras. Tanto bajo la forma de contenido planificado como mediante intervenciones puntuales cuando vínculos de este tipo tienen lugar, es válido y valioso que en las instituciones educativas se dialogue al respecto.

Respecto del **ámbito de lo púbico**, se hace necesario reconocer que el salón, las instalaciones, ambientes y lugares abiertos (patio, parque) de la institución educativa constituyen un espacio compartido. Ya sea que se trate de una institución pública o privada (es decir, con dueños), el daño que pudiera ocasionarse a tal espacio y a los instrumentos que se requieren para llevar a cabo la labor repercute en todos quienes participan de la misma. Acerca de esto es importante poder dialogar. Así como también transmitir que el ámbito público no es propiedad de ninguna persona ni sector y, por lo tanto, nadie –ninguna persona ni grupo particular- tiene el derecho de apropiarse del mismo y establecer condiciones para habitarlo (para ello están las legislaciones que se establecen por el funcionamiento democrático).

Con relación a este ámbito de lo púbico, es necesario tener en cuenta otra cuestión. Todo lo que un docente diga a sus alumnos durante el desarrollo de una clase pertenece a ese ámbito. No debe existir algo que circule entre docente y alumnos que se sostenga como privado. Es importante que los alumnos estén explícitamente autorizados a poder comunicar fuera todo lo que en un aula (sala, curso) un docente diga. Sólo excepcionalmente, y por brevísimos espacios de tiempo, el grupo de aula (sala, curso) con el docente incluido podrá funcionar como instancia de lo privado; por ejemplo, cuando se planifica un agasajo sorpresa a otra persona (un docente de un año anterior, un directivo, un alumno de otro curso que por algún motivo el grupo considere que es merecedor de tal agasajo). Pero una situación tal es de breve duración y prontamente deberá hacerse pública.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LA PROPIEDAD

"…las historias más hermosas no pertenecen realmente a nadie"[46]

Jean Claude Carrière

Nos referimos a dos cuestiones que nos resultan fundamentales en este aspecto del diálogo inteligente: la propiedad en lo que respecta a la posesión de objetos y la propiedad en lo que respecta a la verdad.

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*:

"Somos huéspedes –un huésped más- en nuestra propia casa. Nos han prestado por un rato –tal vez, el rato que dure nuestra vida– las propiedades que hemos adquirido –para quienes eso haya sido posible–. Somos huéspedes en este planeta y no dueños del mismo. Hay decisiones, por lo tanto, que deberíamos considerar de muy diferente manera a las que, des – constructivamente, muy frecuentemente prevalecen.

Somos huéspedes en la cultura y en sus creaciones. Huéspedes activos y creativos con capacidad de incidir, modificar, transformar, aportar novedad. Por eso somos huéspedes que habitamos. No turistas. Somos productores. No sólo consumidores. No siempre, no en todos, hay conciencia de ello.

No nos ocuparemos del proceso de creación de palabras, de cómo se va modificando el lenguaje en el curso de la historia. Hay acerca de este asunto mucho estudiado y escrito por investigadores y autores que a diferentes niveles exploran, indagan, plantean, debaten, argumentan sólidamente. Trataremos de pensar el tema de la propiedad y su relación con el diálogo inteligente.

Propiedad de verdad. Propiedad de palabras. Propiedad de los efectos de las mismas. 'Propiedades' incompatibles con el diálogo inteligente y el encuentro humano tal como los concebimos. De estas formas de 'propiedad' nos ocuparemos en este ítem. Cuando intentemos concretar el proyecto de escribir acerca del encuentro y el diálogo inteligente con relación a la educación, trabajaremos también el tema de la 'propiedad' en lo que respecta a la posesión de 'objetos'.

Habitamos el lenguaje. Somos huéspedes de la lengua. Las palabras existían antes que nosotros, seguirán existiendo después. Están a nuestra disposición para que las aprendamos,

[46] **Carrière, Jean-Claude**, *El círculo de los mentirosos. Cuentos filosóficos del mundo entero*, DEBOLS!LLO, España, 2010.

las usemos. Circulan. Tienen la magnífica condición de poder ser utilizadas por millones de personas al mismo tiempo. Que uno las 'tenga' no implica que los otros no."[47]

A partir de estos desarrollos y otros, expuestos en el libro mencionado, nos centramos ahora en las dos cuestiones que mencionamos al principio de este ítem.

A. En lo que respecta a la posesión de objetos

Incluimos en la noción de objeto, en este caso, las cosas. Es decir, lo que se considera habitualmente bienes muebles o inmuebles. Y también lo "no adquirible", lo que compartimos por el hecho de con – vivir, como el aire.

Reconocer que somos huéspedes en nuestra propia casa, que somos huéspedes en el planeta que habitamos, supone ser conscientes de nuestra transitoriedad, de nuestra finitud. Saber que antes de cada uno de nosotros hubo vida y que la habrá después. Tal vez, este sea un primer obstáculo para admitir, entender, comprender, que los espacios que habitamos no nos pertenecen eternamente aunque los hayamos comprado; porque implica reconocer que no somos eternos, que alguna vez no estaremos y que sólo podemos creer en una versión existente o generar una propia respecto de qué sucederá entonces con la persona que fuimos. Pero no podremos comprobar la versión, cualquiera que fuera, en el transcurso de nuestra vida.

El aferramiento narcisista a lo que somos en este mundo, a nuestro nombre, a nuestros vínculos, no es una patología psíquica, un carácter egoísta, ni un error en la concepción de vida. Es un asunto profundamente humano, existencial. Vamos construyendo a lo largo de nuestras vidas relaciones, afectos, apegos. Y sabemos que algún día habremos de despedirnos, al menos en lo que respecta a la identidad que somos en este espacio y en esta porción de tiempo. Es un saber que opera en distintas personas de distintas maneras. A veces, de manera agobiante. Otras, como un conocimiento de fondo al cual no se le concede demasiado lugar explícito. Otras, movilizando inquietudes y búsquedas. Otras, de manera esperanzada. Otras, otras, otras…Pero raramente ante este saber somos indiferentes.

Algo tiene que hacer el sistema educativo con esta realidad humana. No sólo para quienes se dediquen al estudio de la filosofía o de las ciencias humanas en general. Habrá que pensar en habilitar momentos y encuentros, muy cuidada y responsablemente coordinados, en los cuales se pueda hablar, reflexionar, emocionarse, dudar, temer, expresar. Y construir sentidos. Sin esperar que los mismos sean unívocos, absolutos e iguales para todos y sin presentar determinada cosmovisión como la única válida o verdadera.

El interrogante acerca del para qué de la vida y específicamente de la vida humana, aun sin la expectativa de una respuesta categórica y universal, debería, a nuestro entender,

[47] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

estar presente a lo largo de todo el recorrido por las distintas instancias y etapas del sistema educativo.

Suele ocurrir que la conciencia de la finitud, de la transitoriedad de la vida humana en un espacio que continuará existiendo y que será habitado por otros, genere sentimientos de enojo, negativos respecto de un por – venir en el que no estaremos. No ocurre con todos los seres humanos pero ocurre, aun cuando no siempre se lo pueda reconocer. Una actitud de depredación del medio ambiente que caracteriza la acción de muchísimas personas –tanto en el nivel macro de decisiones en las naciones y empresas como en el nivel micro de los individuos– es, en parte, una consecuencia de tal forma de sentir.

No estamos en este texto debatiendo acerca de sistemas económicos y políticos determinados. No estamos considerando específicamente las diferentes formas de propiedad. Decimos que el mundo es de hecho una propiedad de todos aun cuando en su parcelamiento se establezca la propiedad privada de muchos de sus fragmentos. El aire que respiramos, la tierra que nos alimenta, el sol y su energía, las calles por las que transitamos, los ríos y mares, son propiedades de quienes habitamos este planeta –humanos y no humanos–, de quienes lo habitaron antes y de quienes lo habitarán después.

Entonces, consideramos que la cuestión de la propiedad respecto de los objetos hay que abordarla desde dos puntos de vista complementarios: en tanto valor del cual otros dispondrán después que nosotros y en tanto propiedad compartida en el aquí y ahora con un grupo de personas (es decir, como propiedad comunitaria).

Comenzaremos por el primer punto de vista.

En *El dilema del hombre. Respuesta a los problemas del amor y de la angustia* escribe Rollo May: "Uso ahora la palabra ´conocimiento´ como una característica que comparten otras formas vivas además de la humana. Un gato huirá si alguien levanta un palo; tiene, por cierto, conocimiento de la amenaza física que ello representa para su centro (…) Pero el principio de ´conocimiento´ no es de por sí suficiente. Entonces llegamos a la forma distintiva del conocimiento en los seres humanos, a lo que llamamos la 'autoconciencia' (…) 'Conciencia' (en inglés, consciousness) es una palabra que viene del verbo latino conscire, y se refiere al conocimiento que se siente internamente, es decir a saber con, no solo queriendo decir 'con' otras personas, sino también con uno mismo, en el sentido de conciencia del hecho de que yo soy el ser que posee un mundo. Puedo tener 'conocimiento' de la existencia de este escritorio sobre el que estoy escribiendo con solo tocarlo. Pero la 'conciencia' se refiere más bien a que puedo tener conocimiento de que soy el ser que posee este escritorio. La 'conciencia' se relaciona con mi concepción de mí mismo como el ser que usa el escritorio así como lucha con estas ideas esforzándose por aclararlas al escribirlas. 'Conciencia' es una palabra que no se debe perder. Se refiere a la característica ontológica central que constituye al yo en su existencia como tal, es decir el sentimiento de que puedo tener 'conocimiento', de que soy el ser que posee un universo." Y más adelante: "Es posible 'conocer' algo sin ser 'consciente' de ello. Todos conocemos al paciente inteligente y a menudo compulsivo que puede hablar durante largas horas con gran conocimiento de lo que está sucediendo en sus

relaciones vitales, pero sin sentir que él mismo está inmerso en esas relaciones (…) El conocimiento sin conciencia es altamente despersonalizador (…) Por eso no solo es relevante sino también necesario establecer otro principio: la 'conciencia' es la forma específicamente humana de conocimiento; la capacidad humana de no solo saber algo sino de saber que se lo sabe, es decir de sentirse a uno mismo como sujeto en relación con un objeto o en relación yo – tú."[48]

Nosotros hemos insistido en considerar la toma de conciencia como articulación entre información y resonancia afectiva. Cuando una persona manejando un vehículo cruza un semáforo en rojo poniendo en riesgo su vida y la de otros, no es porque no tenga conocimiento de las reglas de tránsito. Más bien, parece no tener conciencia del valor de la vida humana. Entonces, respecto de este punto de vista que estamos desarrollando, no se trata solo de información, de suministrar conocimiento sino de propender a la toma de conciencia de la cuestión, de su importancia, de su valor.

En *La energía espiritual*, Henri Bergson plantea: "Retener lo que ya no es, anticiparse sobre lo que aún no es, esta es la primera función de la conciencia. Para ella no habría presente, si el presente se redujera al instante matemático. Ese instante no es más que un límite, puramente teórico, que separa el pasado del futuro; en rigor puede ser concebido, jamás es percibido; cuando creemos sorprenderlo, ya está lejos de nosotros. Lo que de hecho percibimos, es cierto espesor de duración que se compone de dos partes: nuestro pasado inmediato y nuestro futuro inmediato. Sobre ese pasado estamos apoyados, sobre ese porvenir estamos inclinados; apoyarse e inclinarse es así lo propio de un ser consciente (…) la conciencia es un lazo entre el pasado y el futuro." Y más adelante: "Si conciencia significa memoria y anticipación, es porque memoria es sinónimo de elección."[49]

En ese presente, considerado no como instante matemático sino momento de vida, cada uno de nosotros es un articulador entre pasado y futuro. Si pensamos este postulado en relación con la vida humana y la ubicación de cada ser humano en una secuencia cultural e histórica podemos decir que apoyados en el legado recibido nos inclinamos y nos proyectamos hacia el porvenir. Ese porvenir no es exclusivamente el porvenir propio sino el de la humanidad y el espacio que habita. Es tarea educativa fundamental contribuir a construir subjetividades que puedan incluir en el ser consciente la idea y la vivencia de la presencia en ausencia en ese porvenir. No estuvimos efectivamente en el pasado y, sin embargo, ese pasado forma parte de nuestra constitución, nos lega, nos condiciona y nos habilita, nos entrega lo hecho. No podríamos ser sin ese pasado en el que, reiteramos, no estuvimos pero que impregna nuestra vida. Tampoco estaremos en el porvenir que suceda

[48] **May, Rollo**, *El dilema del hombre. Respuesta a los problemas del amor y de la angustia*, Gedisa editorial, Barcelona, España, 2000.
[49] **Bergson, Henri**, *La energía espiritual*, Editorial Cactus Serie perenne, 1ra. Edición en español, Buenos Aires, 2012.

después de nuestro paso (cuando la muerte venga a recordarnos que no habíamos sido más que huéspedes …). Pero seremos parte del pasado de otros y del legado que recibirán. Otros que desarrollarán sus vidas en el porvenir. Y en el cuidado que tengamos por el espacio que esos otros habitarán, en lo que constructivamente podamos aportar a ese legado, en lo fecundo que hoy podamos diseminar, reside y residirá un importante componente de nuestra dignidad.

En el ya citado libro *La energía espiritual*, escribe Henri Bergson: "Los filósofos que han especulado sobre la significación de la vida y sobre el destino del hombre no han notado lo suficiente que la naturaleza se ha tomado la molestia de informarnos sobre sí misma. Ella nos advierte por un signo preciso que nuestro destino está alcanzado. Este signo es la alegría (…) la alegría anuncia siempre que la vida ha triunfado, que ha ganado terreno, que ha conseguido una victoria: toda gran alegría tiene un acento triunfal (…) en todas partes donde hay alegría, hay creación: cuanto más rica es la creación, más profunda es la alegría." Y más adelante: "El hombre, continuamente llamado a apoyarse sobre la totalidad de su pasado para hacer fuerza de manera tanto más potente sobre el porvenir, es el gran triunfo de la vida. Pero creador por excelencia es aquel cuya acción, intensa en sí misma, es capaz de intensificar a su vez la acción de los otros hombres, y de encender, generoso, focos de generosidad."

Dignidad, generosidad, creación, alegría, triunfo de la vida, pulsiones de construcción, consideración y respeto por el pasado, inclinación y proyección hacia el futuro. Nos permitimos intercalar conceptos de Bergson con algunas nociones que fuimos proponiendo. La **educación**, que en nuestra concepción (como en la de muchos otros) **no es un gasto ni una inversión sino que es un derecho**, puede transmitir y ayudar a constituir en el interior de los seres humanos valores que contribuyan a que la humanidad siga recorriendo y profundice probablemente más de lo que lo ha hecho su camino de humanización.

Docentes comprometidos, teóricos estudiosos y capaces de hacer entendibles sus propuestas, alumnos abiertos a valorar y recrear lo que reciben como transmisión y a involucrarse en el descubrimiento de sus propios dones, autoridades educativas con voluntad política y humana de coadyuvar a la construcción de un mundo mejor –para nosotros y, muy especialmente, para quienes en el futuro habiten el espacio que hoy habitamos nosotros– irán encontrando maneras.

Respecto del segundo punto de vista, es decir en tanto propiedad compartida en el aquí y ahora con un grupo de personas (o sea, como propiedad comunitaria), proponemos algunas ideas.

Algo de lo que sigue hemos escrito en el ítem *Respecto del diálogo inteligente, los ámbitos en los que se desarrolla la vida humana y el secreto*, al referirnos al ámbito de lo público. En principio, en las instituciones educativas hay un objeto, bien, a compartir. Es el propio edificio donde la institución educativa despliega su labor. Entendemos que no es lo mismo que se trate de una institución pública que una privada. En el primer caso, en tanto lo público es del pueblo –es decir, de todos–, probablemente se haga más visible e incluso

comprensible el carácter de bien comunitario, compartido. Una institución privada tiene sus dueños, que suelen ser dueños también del edificio donde la acción educativa tiene lugar o son sus inquilinos. En este caso, el de la institución privada, es frecuente que se piense –tal vez con cierto fundamento– que son sus dueños los responsables y encargados de cuidar el lugar – que no es sentido como un posesión comunitaria y que, de hecho y de derecho, no lo es desde el punto de vista económico y jurídico–. Pero intentamos referirnos a algo que no se circunscribe a títulos de propiedad sino al hecho de habitar un mismo espacio durante una parte importante del día y de la vida. Por ejemplo, ya sea el Estado, la Asociación Cooperadora o el dueño de una institución educativa quien deba reponer lo que se rompe, mientras algo se haya roto y así permanezca el perjuicio es para todos quienes en situación de aprender y enseñar necesitan de eso que se ha roto.

Acá no nos estamos refiriendo ya al cuidado de lo que otros usarán y necesitarán en el futuro –aun cuando esta dimensión también está presente en una institución educativa– sino al hecho de compartir en el presente un espacio.

Se trata, tomando en consideración la diferencia entre conocimiento y conciencia que plantea Rollo May, de trabajar para la toma de conciencia de esta necesidad de compartir, cuidar, tratar de embellecer el espacio que sirve de contención edilicia al hecho educativo. Sabemos que formulamos una propuesta que está, en buena medida, a contramano de lo que ocurre. El modo de relación de las personas con los espacios públicos –nos referimos en este caso a lo que es utilizado por varias o muchas personas, más allá de tratarse de un bien estatal, cooperativo o privado, vinculando esto con lo que denominamos el espacio de lo público– suele ser en este momento histórico desaprensivo, con una marcada tendencia a la indiferencia , al desinterés, al descuido, al uso para el beneficio exclusivamente personal o sectorial aunque ello signifique perjuicio para otros. Probablemente, no sea igual en todos los países e incluso en distintas ciudades en un mismo país. Pero el problema de la contaminación ambiental en el Planeta es un problema en el que la mayoría de los países, des-constructivamente, participa. En la República Argentina, basta caminar por las calles de sus ciudades (tal vez, no de todas) para ver cantidades de papeles y otros restos de basura en el suelo o acercarse a orillas de un río o a la costa del mar para encontrarse con distintos residuos, muchos de ellos contaminantes, que tardarán años en degradarse. La contaminación generada por empresas que arrojan al aire y/o al agua sustancias tóxicas, y que son habilitadas por las autoridades competentes, pone en serio riesgo no sólo el futuro sino el presente del hábitat cotidiano y la salud de los seres humanos que lo ocupan (incluso, la salud de quienes producen la contaminación y de quienes no la controlan desde la función pública, así como de sus hijos, nietos, bisnietos…). Esto parecería autorizar a la persona individual a no cuidar el medio ambiente porque se supone que el gran mal está hecho y nada o muy poco puede agregarse o quitarse si se arroja o no una bolsa de plástico con desperdicios por la ventanilla de un auto en medio de una ruta. Como en el juego de los niños la responsabilidad –incluso, la culpa– y la posible solución la tienen “el gran bonete”; o sea nadie. Nosotros decimos: o sea, todos (aunque en diferentes medidas).

Es claro que somos los adultos quienes primero tenemos que reflexionar y cambiar. Recordamos que planteamos que cambiar (en dirección positiva, es decir, mejorando) supone una manera distinta, nueva y más rica de mirar y comprender y, luego, de actuar. Suele ocurrir que algunos niños, advertidos por una publicidad que circula, "retan" a sus padres cuando, por ejemplo, arrojan algo al suelo. Los docentes no estamos exentos de la tendencia al descuido del medio ambiente.

Freud explica que los niños en período de latencia (coincidente en el tiempo, aproximadamente, con la escolaridad primaria) conocen la norma pero suele suceder que no se ajusten a ella si no es en presencia de quien ejerce la autoridad. Puede verse esto en las escuelas cuando el docente sale del aula por un momento y los alumnos comienzan a tirarse tizas unos a otros o a hacer alguna otra cosa que saben que no está permitida mientras uno de ellos permanece cerca de la puerta para ver y avisar cuando regresa el docente y así interrumpir la acción no permitida. Freud fundamenta eso diciendo que en dicho período el superyó no está suficientemente establecido y afianzado como para que pueda regularse la propia conducta de acuerdo a criterios que se conocen. Pensamos que muchos adultos, muchos, funcionamos de esta manera, es decir, con un importante punto de fijación en el período de latencia. Muy probablemente, si pudiéramos superar este instancia, necesitaríamos muchos menos controles externos (policía, agentes de tránsito, etcétera) y, también muy probablemente, si desde el inicio de la vida de los seres humanos (con las posibilidades relativas a cada etapa de la misma) y, muy especialmente, durante el proceso educativo formal, los controles no fueran excesivos y planteados como lo único que garantiza el orden, probablemente los seres humanos podríamos desarrollar mayor autonomía en la regulación de nuestras acciones.

No olvidamos que la sociedad mundial en la que vivimos tiende, de manera brutal a veces, a la competencia por el espacio (entre otras cosas). La idea y el sentimiento de compartir y utilizar en común –para el beneficio de todos y con cuidado para las generaciones que vendrán– los recursos que la vida naturalmente ofrece y los que los seres humanos hemos generado a lo largo de la historia no es la matriz que predomina en la relación del hombre con el medio. La apropiación a mansalva, la ocupación con el objetivo del exclusivo beneficio propio, la disputa por cada rincón de planeta que supone una disputa por la riqueza y el poder, constituyen figuras desgarradoras y desoladoras que empujan a millones de personas a situaciones mórbidas de existencia. Cuando dos niños tironean de un juguete porque ambos lo quieren, es factible es que el juguete se rompa. Aun así, el niño que obtuvo el fragmento más grande o que más se parece al juguete entero por exhibir alguna propiedad característica del mismo, se siente ganador, y el otro niño, perdedor. Habitualmente, no pueden reconocer que ambos han perdido. Las naciones, regiones, jurisdicciones, empresas, grupos, personas individuales que como niños en situación de transitividad desiderativa (en los niños como dato evolutivo y no patológico, al menos en la evolución psíquica dada en el seno de nuestra cultura) tironean del espacio producen sobre este, sobre sí mismos y sobre los otros, similares efectos pero con consecuencias incalculablemente más patéticas y ominosas. Sobre este fondo que se presenta muy a

menudo como figura es que hemos de trabajar para coadyuvar a la construcción de otra posibilidad de conciencia.

B. En lo que respecta a la verdad

Planteamos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad* que la pretensión de propiedad respecto de la verdad es incompatible con el desarrollo de un diálogo inteligente, y que el diálogo inteligente requiere, entre otras, de las siguientes condiciones:

– La admisión de distintos puntos de vista, versiones acerca de la realidad y de los hechos, visiones del mundo y de la vida.

– La aceptación de la diferencia de significación y sentido que pueden tener los términos que se usan (para quienes participan del intercambio) aun habiéndose consensuado los respectivos significados.

– El reconocimiento de la posibilidad de lograr acuerdos y también de la necesidad de reconocer, explicitar y aceptar desacuerdos.

Abordamos cada una de esas tres condiciones respecto de lo que pensamos y proponemos como posibilidad de trabajo en el sistema educativo.

Respecto de "La admisión de distintos puntos de vista, versiones acerca de la realidad y de los hechos, visiones del mundo y de la vida".

Decíamos en el libro mencionado que diferenciábamos, en principio, dos niveles, categorías o rangos de verdad.

Una es la verdad como adecuación de una afirmación (proposición) a un referente.

Otra es la verdad como expresión en un ser humano de algo genuino, auténtico, profundo, sentido.

Y expusimos nuestras ideas al respecto.

Tomamos, ahora, la cuestión de la verdad como adecuación de una afirmación (proposición) a un referente y, aun cuando lo hemos incluido en este ítem, dejamos para desarrollar sobre el final de todo este tema acerca del diálogo inteligente y la propiedad en lo que hace al ámbito educativo la cuestión de la verdad como expresión de algo genuino, auténtico, profundo, sentido.

El asunto de la verdad como adecuación de una afirmación (proposición) a un referente plantea varias cuestiones de las que tomamos dos: una refiere al vínculo de la escuela (expresión del sistema educativo) y el alumno (vínculo que se viabiliza fundamentalmente a través de los docentes) y otra refiere al vínculo de los alumnos entre sí.

Tomamos, en primera instancia, el vínculo entre la escuela o institución educativa –fundamentalmente a través de los docentes– y los alumnos.

Durante años (siglos), en términos generales, la escuela se pensó a sí misma y fue pensada mayoritariamente como un espacio de verdad indiscutible, tanto en lo referente a la información que suministraba como a los criterios, valores, cosmovisiones, que transmitía. Si bien mucho se ha debatido desde ya hace unas cuantas décadas al respecto y también mucho se ha escrito y producido con sentido crítico y proponiendo formas distintas de pensar la escuela en lo que hace a la cuestión de la verdad, sigue existiendo, en importante medida, una creencia que identifica escuela y verdad. En comentarios apesadumbrados de cantidad de docentes que se sienten sumamente incómodos y disgustados con situaciones que tienen lugar cotidianamente en las aulas, subyace el desconcierto que implica para ellos haber quedado desalojados en cierta medida del lugar de representantes de esa verdad (única e incuestionable) que la escuela, en tal concepción, tendría la misión de producir y transmitir. Desalojados, no pocas veces violentamente, con una violencia que no conduce a situaciones superadoras, sino que supuesta y meramente invierte el estado de cosas anterior. Pero desalojados, también y muy especialmente, por la ampliación de fuentes de información (computadora, internet, redes sociales virtuales) a las que los alumnos (niños, adolescentes, jóvenes) tienen acceso y que se han transformado en instrumentos que relativizan lo que se aprende en las instituciones educativas y los saberes y criterios de los docentes. Fuentes que informan, que a veces tergiversan, que otras veces confunden o exageran, pero que han logrado una alta consideración y valoración y que suelen producir como efecto un cierto corrimiento o desalojo de las instituciones educativas del lugar que ocuparon anteriormente como agentes privilegiados de socialización secundaria.

El método científico dio lugar a un importante avance: el criterio de verdad se liga a una serie de procedimientos previamente formalizados y no a la remisión a una autoridad específica de ninguna índole que desde un lugar de poder (y supuesta verdad) sentencia arbitrariamente respecto del acierto o error de lo que se afirma. Y también es cierto que en nombre de la "verdad científica", desproporcionadamente considerada fuente innegable de verdad, se cometieron y cometen excesos y descalificaciones con implicancias en planos no sólo académicos de la vida humana. La corroboración empírica –atendiendo a su carácter transitorio, parcial y refutable– es el recurso y el paso adecuado en el método científico para afirmar la veracidad –reiteramos, transitoria, parcial y refutable– de una proposición.

El ámbito de la formación docente es particularmente privilegiado para desarrollar estos conceptos y para aprender a distinguir los dos niveles de realidad que mencionamos en *Diálogo inteligente para la construcción de humanidad* al remitirnos al libro *¿Es real la realidad?,* escrito por Paul Watzlawicz. Lo que pertenece a lo que el autor denomina primer nivel de realidad es lo posible de corroborar fácticamente mediante la comprobación intersubjetiva. Lo que pertenece a lo que denomina segundo nivel de realidad es lo no susceptible de corroboración, lo que corresponde a opiniones, valores, formas de mirar, pensar e interpretar un acontecimiento. Entonces, en el primer caso, el intercambio de palabras que intenten justificar la verdad que supuestamente se afirma en el caso que dos o

más personas hagan afirmaciones distintas respecto de algo, debería ceder paso a un sistema (científico o acordado en el caso de no estar dentro del ámbito específico de la ciencia) de corroboración que dilucide lo que se está planteando. En el segundo caso, el intercambio comunicativo no podrá zanjarse por medio de tal procedimiento y cabe, por lo tanto, si se desea promover un diálogo inteligente, escuchar con atención, respeto y abriendo la posibilidad de replanteo de la propia postura, lo que otra persona u otras personas intenta/n transmitir.

Es necesario en lo que respecta a la primera de las situaciones mencionadas, transmitir a los futuros docentes (luego estos a sus alumnos) la posibilidad, con frecuencia socialmente habilitada (aunque no mencionada ni reconocida de esta manera), de caer en una especie de totalitarismo de la ciencia. Es decir, de concebir lo producido científicamente o lo corroborado por procedimientos que intenten emular o parecerse al método científico, como absoluto, indiscutible, definitivo. Esto, en principio, no se corresponde con los criterios actuales de investigación científica que reconocen (desde hace muchos años ya) la parcialidad y transitoriedad del conocimiento científicamente producido y la refutabilidad y falsabilidad potencial del mismo. El criterio (que consideramos erróneo) de concebir a la ciencia, y a su método, como incuestionables y los únicos en condiciones de descubrir y transmitir verdad deja afuera y, muy especialmente, desconsidera cuando no desprecia, otras formas de producir y concebir conocimientos. Al respecto escribimos en *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino?:*

"A lo largo de la historia del hombre, diversas concepciones míticas, religiosas, filosóficas y científicas han intentado explicar la humanidad, su sentido, su razón de ser, su lugar en el universo.

La ciencia se ubica en este continuo de búsqueda de sentido, con su modalidad distintiva respecto a otros modos de conocimiento. La independencia del criterio de validez –subordinado a cuestiones metodológicas definidas– respecto de cualquier autoridad individual o sectorial que pretenda erigirse en criterio de verdad ha sido una de sus más importantes aspiraciones y uno de sus principales logros (…)

Entre la ciencia y las otras vertientes explicativas se establecen relaciones dinámicas que sería interesante profundizar. (…) Suele suceder que por la vía de la ciencia se encuentran soluciones y explicaciones posibles, transitoriamente satisfactorias, a interrogantes que las otras vertientes de pensamiento y saber mantenían como dudas, o a las que habían aportado respuestas débiles, insatisfactorias. Suele suceder también que la ciencia ofrece una explicación, en tanto otra vertiente de pensamiento hace afirmaciones diferentes sin posibilidad de corroboración –dada su estructura de funcionamiento–, quedando así planteada una situación potencialmente rica en lo que hace a las discrepancias entre las cosmovisiones, los interrogantes que se generan a partir de las mismas y sus modalidades de formulación de respuestas. Suele suceder que ciertas afirmaciones contenidas en formas no científicas de conocimiento no pueden ser aprehendidas científicamente, al menos en un determinado presente. Si se acepta esta dinámica puede

decirse que, afortunadamente, la ciencia procede con métodos de investigación rigurosos que permiten soluciones racionales y que, afortunadamente también, las otras perspectivas de pensamiento insisten con sus interrogantes y sus otras visiones explicativas y comprensivas."[50]

Es decir, que aun con el objetivo de zanjar una diferencia de afirmaciones acerca de objetos dentro de lo que los autores mencionados consideran realidad de primer orden, la corroboración empírica –intersubjetiva- expone aunque no de manera clara y evidente sus propios límites. A lo largo de la historia de la humanidad muchas veces el que observaba y pensaba de manera distinta a la manera en que lo hacía la mayoría fue considerado sin dudas como equivocado, en el mejor de los casos, o como "loco" o pervertido en su posibilidad psíquica y social en situaciones más extremas que frecuentemente daban lugar a procedimientos sádicos. Actitudes que no han sido totalmente superadas y, por lo tanto, subsisten en menor medida y bajo otros ropajes. Actitudes que, en definitiva, constituyen tanto signos encubiertos del temor desmedido a que lo consensuado, aceptado e instalado como verdad pueda ponerse en duda como manifestaciones cifradas de la fragilidad del sistema –político, religioso en algunos casos, militar, epistémico- que las sostiene.

La verdad, eso que no siempre está a la vista, que no es ni cristalina ni cerrada y definitiva, construye historia. Cuando se descubre una nueva verdad que aparece como superadora de la anterior, esta, la anterior, no desaparece, no se diluye, no deja de existir. Vive como momento histórico necesario en lo que parece ser la nueva verdad –así como el pensamiento infantil (preoperatorio, por ejemplo), no desaparece por superación, sino que habita en las nuevas formas de pensamiento (operatorio formal, por ejemplo) otorgando historicidad, secuencia (aun con rupturas y quiebres), sustento de construcción, a la nueva realidad psíquica en cuanto pensamiento–. Recordemos a Bergson: "apoyados en el pasado, inclinados hacia el futuro."[51]

Todo esto, y seguramente mucho más, será necesario transmitir en los institutos de formación docente, en todas las materias y no sólo en algunas especialmente designadas. Y será fundamental que los profesores lo pongan en práctica en las propias clases con los futuros docentes para que quienes en breve ocupen los lugares de enseñanza hayan vivenciado y experimentado lo que luego han de transmitir. Esto supone un propio replanteo en la formación y ejercicio docente de los formadores de formadores.

Sucede a menudo en las instituciones educativas que niños, adolescentes, jóvenes viven situaciones en las que acaloradamente discuten sustentado distintas "verdades" pensadas como incuestionables, obvias, evidentes, ante las cuales toda otra afirmación es considerada errónea o mentirosa. Algunas de estas situaciones alcanzan las características

[50] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

[51] **Bergson, Henri**, *op. cit.*

de lo que hemos denominado cruce con connotaciones violentas u hostiles. Dan lugar, en no pocas ocasiones, a enfrentamientos que se prolongan en el tiempo, a ofensas, a caducidad de lo que se creía que eran amistades. Frecuentemente se aduce que se trata de consecuencias de la edad, del egocentrismo infantil –o adolescente–, de la inmadurez propia de esas edades. Cierto es que estas situaciones toman diferentes modalidades en las distintas edades y etapas evolutivas, pero también es cierto que en esta, como en otras cuestiones, niños, adolescentes y jóvenes se apropian y reproducen a su manera lo que los adultos hacemos y transmitimos. La concepción de verdad única, la consideración del mundo y sus espacios como algo a disputar, la caracterización del otro como real o potencial rival, el maniqueísmo, la actitud bélica, entre otras tantas cosas, no son invento de niños y adolescentes sino formas en que los seres humanos (especialmente en estado de adultez) hemos planteado la vida lo largo de la historia. Pensamos (ya lo hemos expresado de distintas maneras) que es posible cambiar y que lo que durante siglos y siglos fue de determinada manera no tiene por qué seguir siendo así en el futuro. Apoyados en el pasado para reconocer los errores y horrores, inclinados hacia el futuro como oportunidad abierta a la construcción de realidades humanas más beneficiosas, pacíficas y ricas en diversidad y amor.

Docentes que encuentren fértil y posible esta propuesta podrán pensar, diseñar, crear modos de acercar a los alumnos (teniendo en cuenta los niveles educativos y los momentos evolutivos) recursos que los ayuden a diferenciar los dos niveles de realidad a los que nos hemos referido y los procedimientos vinculados a cada uno de ellos para intentar transformar las situaciones de enfrentamiento en situaciones de diálogo inteligente.

Docentes, entonces, que puedan reconocer que los conocimientos que intentan transmitir, científicamente producidos y fundamentados, pueden ser refutados y que ellos como sujetos de transmisión pueden equivocarse. Docentes que no se enojen cuando los alumnos pregunten, sino que celebren la pregunta como un indicador de interés. Y que ayuden a hacer crecer la pregunta para que pueda ser interrogante (de acuerdo a las definiciones que hemos dado por estipulación). Esto es, una pregunta que no consista en hacer que otro piense, trabaje, elabore, sino que abra posibilidades para que todos quienes participan de la situación de aprendizaje piensen, trabajen y elaboren. Para ello, una intervención que puede resultar fecunda es que el docente solicite al alumno que formula la pregunta que comunique qué respuestas tentativas logró dar a dicha pregunta y que, tal vez, no lo han conformado y/o que explicite qué sentido o importancia supone que puede llegar a tener la potencial respuesta a lo que pregunta en el asunto que se está tratando.

En nuestra experiencia, hemos podido reconocer cuatro actitudes tipo de los alumnos ante lo que un docente está transmitiendo. Muy probablemente existan otras. Tres de estas actitudes suelen confundir (en el sentido de no diferenciar, de mezclar) en acto los niveles de contenido (lo que un docente está diciendo, está tratando de enseñar) y de relación (alumno-docente, alumno-institución educativa).

Una actitud es la aceptación a-crítica. El peso de una relación de autoridad con componentes autoritarios (en tanto autoridad inapelable, absoluta, incuestionable) que es

reflejo de un corte tajante y una distancia insalvable entre quien está designado como representante del saber y quien está designado como carente de saber, produce como consecuencia que la palabra del docente sea tomada como verdadera siempre. Los alumnos más obedientes (en tanto subordinación a ese modo de relación) serán, habitualmente, los que obtengan mejores calificaciones y estén mejor considerados. Obviamente, no es este el camino que puede conducir al diálogo inteligente. Es necesario que el sistema educativo (todos quienes lo integran) y cada docente en particular replanteen esta cuestión y analicen críticamente la historia y el presente de la educación. Afortunadamente, hace ya algunas décadas que esto está ocurriendo; sin embargo, el problema no se ha superado.

Otra actitud es la indiferencia. En este caso, al alumno le da lo mismo lo que el docente transmite. No siente que esto lo afecte. Verá la manera de conformarlo para ser aprobado; o, tal vez, no y, en una secuencia de resultados negativos en las evaluaciones, probablemente termine posponiendo o abandonando los estudios. La indiferencia responde a causas múltiples: cuestiones personales, familiares, sociales, educativas. En la actualidad, y ya desde hace algunos cuantos años, no está para nada claro que estudiar posibilite el acceso a mejores niveles de vida. A veces ocurre, pero muchas otras veces, no. El sistema educativo suele presentarse como "aburrido" a los ojos de niños, adolescentes y jóvenes. Parece –y en muy buena medida así es– no haberse adecuado a cambios sociales, políticos, tecnológicos y a la producción de nuevos conocimientos y criterios. Es llamativo y frecuente observar que niños y adolescentes (muy especialmente) desinteresados por lo que la escuela transmite, por los temas que se desarrollan y las maneras en que son presentados, estén informados de cuestiones generales, cine, música, entre otros asuntos, a través de Internet (por ejemplo) y muestren interés en muchísimas cuestiones. Las instituciones educativas no pueden resolver por sí solas los problemas sociales, familiares y personales, pero sí pueden pensarse a sí mismas y replantear el lugar que tienen en la vida de las personas. Ocurre con cierta frecuencia que alumnos desinteresados en una materia con un determinado docente se muestren suma y auténticamente interesados en otra materia con otro docente. Es también importante señalar que en muchas ocasiones la indiferencia es una consecuencia de una relación entre docentes y alumnos y entre la institución educativa y los alumnos. Relación, en tales casos, que es autoritaria, descalificadora o que niega la posibilidad de participación de los alumnos en decisiones que les conciernen y para las que podrían estar en condiciones de opinar e incidir. La indiferencia, es, en tales situaciones, una forma de rebeldía. En algunos casos, los alumnos actúan, mediante la indiferencia, un desacuerdo que no pueden expresar y dar a conocer por otros medios, dada la característica de ejercicio autoritario de la autoridad. En otros casos, la indiferencia constituye una forma no consciente de rebeldía de los alumnos ante situaciones vivencialmente incómodas pero que no pueden reconocer conscientemente. Otras veces – lo cual también refiere a la relación– la indiferencia de los alumnos a los contenidos es reflejo –y respuesta, consciente o no– a la indiferencia que docentes (no todos, por supuesto, pero nos referimos a muchas situaciones concretas), como personas individuales y como representantes del sistema educativo, ponen en evidencia respecto a los sentimientos, pensamientos, dudas existenciales, historias personales de las personas-alumnos. Nos relataba una psicopedagoga que un adolescente que cursaba su

último año en una escuela secundaria le dijo en cierta ocasión: “Nunca me preguntan cuál es mi dolor ni qué me hace feliz”.

Una tercera actitud es el cuestionamiento acrítico que supone un rechazo constante a lo que se transmite. No nos referimos a situaciones personales en las cuales cuestiones vinculadas a una propia historia puedan llevar a alguien a rechazar todos o la mayoría de los criterios, informaciones, aportes en general que se le transmitan. Consideramos la actitud que estamos tratando cuando tiene lugar como una tendencia generalizada de los alumnos en una institución educativa o con un docente en particular. Cuando esto ocurre, habitualmente la oposición no está verdaderamente dirigida, aunque así lo parezca, al contenido de aprendizaje sino a la relación con ese docente o con la institución educativa. Este rechazo, reiteramos, devenido de la relación pedagógica aunque manifiestamente orientado hacia el contenido, puede ser consciente o inconsciente. En el primer caso, los alumnos son conscientes, valga la redundancia, del malestar que sienten, por diversos motivos, respecto de la relación pedagógica –humana- establecida y, poniéndose grupalmente de acuerdo o no, y en tanto no pueden articular otro modo de acción, rechazan sistemáticamente todo cuanto se pretende hacerles llegar mediante este cuestionamiento acrítico que es, entonces, una forma de protesta. En el segundo caso, los alumnos no son conscientes de la situación y opera, por lo tanto, el mecanismo inconsciente de desplazamiento: el valor psíquico (rechazo) originalmente asociado a una representación psíquica (representación psíquica relación, es decir, la inscripción psíquica de la misma) se liga a otra representación (contenido de aprendizaje) produciendo como consecuencia el cuestionamiento a-crítico (rechazo) al que nos estamos refiriendo. En cualquiera de los dos casos, el docente y/o la institución educativa pueden pensarse –y actuar en consecuencia– como ocupando o siendo “agentes de” un lugar incuestionable, que no está en discusión, que es fijo e inmutable y decodificar, connotar y sancionar la actitud de los alumnos como indisciplina, rebeldía sin causa, falta de respeto; o (lo que es altamente deseable) pueden considerar el valor sintomático de lo que ocurre e iniciar un camino de reflexión que acepte un análisis serio de la relación pedagógica, involucrándose y abriendo la posibilidad de considerar la manera en que participan en la producción del rechazo que se observa. La primera opción –decisión– cierra la situación sobre sí misma y no habilita el diálogo inteligente. La segunda opción –decisión– supone una intención de cambio (tal como dijimos anteriormente: una distinta, nueva y más rica manera de mirar, de comprender y, luego, de actuar) y abre las puertas al diálogo inteligente en situación de encuentro.

La cuarta actitud es el cuestionamiento crítico, es decir, la capacidad para poder pensar y repensar lo que se transmite como contenido, analizarlo, generar interrogantes acerca del mismo. Para ello es necesario atender, tratar de entender, estudiar. Es una actitud deseada y buscada. Hace ya años que mucho se dice y escribe al respecto. Es reconocido y promovido como objetivo de la educación trabajar para favorecer el pensamiento crítico. Pero no siempre, y hasta diríamos que no mayormente, estas intenciones y fundamentaciones se reflejan en las aulas. Hay diferencias entre distintas instituciones educativas e, incluso, entre docentes en una misma institución educativa. Hay quienes, en la

práctica cotidiana, celebran esta actitud, la habilitan y la incorporan como enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay quienes no pueden diferenciarla de lo que hemos desarrollado como tercera actitud. Sucede, generalmente, que los alumnos se vinculan en forma simultánea o sucesiva con estas diferencias de apreciaciones de los docentes; lo cual puede generar confusiones, pero también posibilidades de comparar, discernir, elegir y fundamentar decisiones propias para el presente y el futuro. La capacidad crítica puede incluir, y es importante que así sea, el cuestionamiento respetuoso a la relación pedagógica. Nuevamente, son las instituciones pedagógicas y los docentes los que deberían pensarse a sí mismos y reformular criterios para dar lugar a esta actitud crítica y comprometida. Así será posible acceder a la fecundidad del diálogo inteligente.

Nos referimos ahora a los vínculos de los alumnos entre sí.

Encendidas polémicas más centradas en la descalificación del planteo de la otra persona –e, incluso, de esa persona– que en la pasión por la búsqueda y encuentro de una verdad, enfrentamientos, discusiones que no contemplan lo que el otro dice más que para vilipendiarlo y dejarlo de lado, cruces con connotaciones agresivas son frecuentes (por supuesto que no, afortunadamente, exclusivamente) en las instituciones educativas entre alumnos. En ocasiones, se desarrollan en torno a cuestiones que hacen al propio contenido de trabajo pero las más de las veces se refieren a asuntos de las relaciones espontáneas que se desarrollan en la institución y en sus diferentes espacios (un desacuerdo vivido con intenso contenido emocional se despliega más habitualmente por lo que ocurre o ha ocurrido en el recreo que como consecuencia del interés despertado en clase por un tema) o bien a situaciones de la vida cotidiana que ocurren fuera del ámbito de la institución (fútbol, noticias, programas de televisión, entre muchos ejemplos).

Es mucho lo que al respecto puede decirse y trabajarse. Destacamos algunos puntos que nos parecen fundamentales.

En principio, es importante considerar que no se trata de transformar niños, adolescentes, jóvenes apasionados en personas desinteresadas, frías, despreocupadas por los asuntos humanos, sociales, naturales, por la vida cotidiana y por la verdad. Se trata de ayudar a recorrer el nada fácil camino que lleva a poder articular pasión y razón. Se lee en la contratapa de *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*: "En este libro se pretende destacar la potencialidad constructiva que atribuye (Freud) a la articulación dinámica entre pulsión y razón. Cuerpo y cultura participan en la génesis del psiquismo. No hay desarrollo humano sin otro que lo promueva. En la tensión entre tendencias, en la complementariedad de opuestos, se constituye la posibilidad de apertura a la búsqueda activa en el mundo, al descubrimiento, al conocimiento, a la producción de sentido, al amor."[52]

[52] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

Sabemos que es mucho, rico, complejo, diverso y no definitivo lo pensado, dicho y escrito acerca de la pasión. Sólo a fines de una definición por estipulación (válida exclusivamente para este texto aunque sin negar ni oponernos a que pueda ser tomada y utilizada por otras personas) diremos que, precisamente, la pasión, a la que consideramos un principio activo aun sabiendo que contradecimos la etimología de la palabra, consiste (según la definición que proponemos) en esa articulación entre pulsión y razón, motor de la construcción. Nos hemos referido a la Pulsión de Construcción y a la Pulsión de Des-construcción. También la Pulsión de Construcción requiere la articulación con la razón para generar el acto beneficioso de construcción. La pura pulsionalidad tiene direccionalidad potencial pero no dirección. La pura pulsionalidad nos conduce a la destrucción o a una vacua circularidad. Pasión entonces, en esta definición que planteamos por estipulación, conlleva la fuerza, la perentoriedad, la vehemencia de la pulsión y la dirección, la consideración de fines, de realidad y de valores de la razón. A esta articulación hacemos referencia cuando hablamos de pasión.

Decíamos, entonces, que no se trata de des – apasionar a niños, jóvenes y adultos sino más bien de contribuir a que puedan ser apasionados, lo cual incluye en la definición que estipulamos las posibilidades que brinda la razón en lo que hace a la consideración del otro, a la aceptación de la diversidad de puntos de vista, a la capacidad para llevar a cabo intercambios racionales, emocional e intelectualmente intensos e interesantes.

Si partimos de la definición que proponemos, el diálogo inteligente es la modalidad de intercambio que puede sustentar a y estar sustentado en la pasión con que los comunicantes viven la experiencia del intercambio y abordan el contenido que en el mismo se está considerando.

Será importante tender a lograr que los asuntos que forman parte del contenido del proceso de enseñanza – aprendizaje sean abordados en intercambios apasionados en los que los comunicantes (alumnos) tengan la posibilidad de sostener distintas versiones respecto de tales asuntos. Niños, adolescentes, jóvenes, en las instituciones educativas, intercambiando apasionadamente por los temas que se están estudiando estarían siendo indicadores de una situación educativa rica, fértil, interesante, prometedora, altamente deseable y posible.

El aula es un ámbito privilegiado para ir aprendiendo a diferenciar (con las posibilidades que brindan los distintos momentos evolutivos y los procedimientos adecuados a las distintas instancias educativas) los dos niveles de realidad aludidos y las maneras de abordarlos. Tanto para poder acercarse a los modos intersubjetivos de corroboración propios del primer nivel de realidad (y a la consideración de transitoriedad, parcialidad y refutabilidad de la verdad consensuada) como para acceder a la posibilidad de escuchar y respetar las consideraciones que se vuelquen en el marco de segundo nivel de realidad.

Entonces, se habrá habilitado también la posibilidad de trasladar y ajustar estos aprendizajes a las situaciones que ocurren fuera del aula y que tienen como objeto de

intercambio cuestiones de la vida de relación que suceden dentro de la institución educativa y asuntos de la vida cotidiana que acaecen fuera de la misma.

Respecto de "La aceptación de la diferencia de significación y sentido que pueden tener los términos que se usan (para quienes participan del intercambio) aun habiéndose consensuado los respectivos significados".

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad* en el apartado correspondiente:

"Para el desarrollo de este punto, consideraremos diferencias entre las nociones de significado, significación y sentido. Plantearemos las maneras en que incluiremos estos términos, con valor de definición por estipulación y no necesariamente como autores especializados los explican y exponen. Tomaremos significado como el concepto atribuido por consenso (y arbitrariamente) a un significante, configurando, ambos, el signo lingüístico tal como lo presenta Ferdinand de Sassure. Tomaremos significación (tanto en lo que concierne al signo como al objeto al que remite) como valor, importancia, repercusión, resonancia del signo lingüístico (y del objeto al que remite) en una cultura, en una comunidad, en un grupo, en una franja etaria, en una época, en una persona que –como miembro de una comunidad– ha interiorizado de manera peculiar esos elementos. Tomaremos sentido como la interpretación y uso que una persona en particular hace de un signo lingüístico, no meramente en lo que respecta al uso funcional del objeto referido sino también, y muy especialmente, al "para qué" (personal) del objeto, a su dirección, a su destino en la concepción y en la vida de cada persona y a la manera en que el que una palabra (como signo lingüístico en su totalidad y como significante en particular) repercute en el mundo interno de esa persona y es puesto en juego por ella en sus pensamientos y sentimientos y en su comunicación con otros. Aclaramos que nos referimos a 'sentido' con relación al signo lingüístico y no al término 'sentido' en forma más general como orientación, dirección, enfoque, razón de ser (Ej.; 'En tal sentido, entendemos que…'; 'se dirige en tal sentido'; 'El sentido de su vida…').

Diremos que por producción de significación entendemos el reconocimiento de significados, significaciones y sentidos y, en ocasiones, la generación de nuevos significados, significaciones y sentidos.

Tanto la significación como el sentido refieren al signo lingüístico en su totalidad y se vinculan:

– con las experiencias con el término y con el objeto o situación que designa (de una cultura, de una comunidad, de un grupo, de una franja etaria, de una época, de una persona como miembro de una comunidad en el caso de la significación y de una persona en particular en el caso del sentido) y, también,

– con representaciones históricamente anudadas, no necesariamente conscientes, que se enlazan e inter-relacionan con esas experiencias.

Especialmente en el caso de la significación en una persona y en el caso del sentido, es de suma importancia la dimensión inconsciente con sus mecanismos de desplazamiento y condensación y, como consecuencia, las asociaciones operantes.

Vale también contemplar la posibilidad de una apropiación personal del significante de manera independiente del significado, en tanto puede entrar en asociaciones inconscientes no por su concepto sino por su materialidad (auditiva, visual). De esta manera irá generando cadenas e incluyéndose en redes que configurarán complejos de representaciones (inconscientes) que podrán ejercer influencia en la significación y en la interpretación y uso (sentido) del signo lingüístico del que forma parte ese significante."[53]

Ocurre muy frecuentemente que discutimos acerca del significado de una palabra (o expresión) sin advertir que lo que está en juego es una diferencia de significación y/o sentido respecto del mismo entre quienes participan del intercambio. Estas situaciones, como otras, tienen lugar entre los docentes (y también la institución educativa como tal) y los alumnos y entre los alumnos entre sí. Nuevamente, es necesario observar y trabajar la cuestión en el vínculo mencionado en primer término para que, luego, pueda repercutir favorablemente en los vínculos entre los alumnos.

Una primera consideración nos remite a los clásicos (e, incluso, discutidos) conceptos de socialización primaria y secundaria. Resumiendo, y simplificando, diremos que la socialización primaria se desarrolla fundamentalmente en el seno de la familia, en el contexto de la crianza. La socialización secundaria se desarrolla en instituciones, en el grupo de pares, tiene como agentes, también, a los medios de comunicación y consiste, tal como plantean Berger y Luckman, en la interiorización de submundos. Estos autores indican que el paso de la socialización primaria a la secundaria ocurre cuando se ha internalizado el "otro generalizado", que supone el acceso a la norma social.

Las instituciones educativas, aun las que se encuentran en zonas de las habitualmente llamadas "carenciadas" (es decir, lugares habitados por las personas de menores recursos económicos), operan, mayormente, con una mentalidad y una "cultura" propias de la clase media. Ello implica determinados hábitos, costumbres, maneras de pensar, hablar y proceder. El lenguaje, las palabras utilizadas y el modo de utilizarlas y significarlas señalan una pertenencia social. Si un niño de seis años, criado en una familia de clase media, acostumbrado al modo de vida característico de la clase media, con los estímulos y aprendizajes propios de este amplio sector social, ingresara a una escuela primaria ubicado en un barrio como los que mencionamos anteriormente y en esta escuela se enseñara (y se profundizara en prácticas ya parcialmente adquiridas) a saltar charcos, a buscar ranas y sapos, a trepar a árboles, a identificar insectos, a reconocer ciertos sonidos, a cuidarse de determinados peligros, entre otras tantas cosas, y además fuera esto lo que se evaluara, muy probablemente este niño se desconcertara, no entendiera las consignas, se angustiara como consecuencia de la sensación de extrañeza, sintiera que lo han cambiado de mundo, se

[53] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

asustara y…no pudiera aprender. Sería, tal vez, señalado como un niño que no se "adapta" (si es que la institución educativa y el docente no tienen una mirada crítica respecto de sí mismos y no pueden reconocer la "trampa" no tendida adrede sino implícita en la situación), que tiene dificultades para aprender, que no es suficientemente "inteligente". Y, tal vez, sería reprobado y rotulado como "alguien sin demasiado arreglo". Aun asumiendo la distancia y posiblemente la exageración del ejemplo, podemos pensar y decir que algo similar a esto (con otros contenidos) les ocurre a muchos, muchísimos niños, cuando ingresan a una institución educativa que funciona, como sucede, con las pautas y modalidades de la clase media. Y podemos observar que esto se ha trasladado, en cierta medida, a las escuelas secundarias e instituciones de formación superior y universitaria.

Sabemos que también en esto, afortunadamente, algunas cosas han cambiado. Mucho hay escrito e, incluso, se llevan a cabo experiencias, se implementan proyectos de integración cultural y se incorpora esta problemática formal y oficialmente. Pero también sabemos que las mentalidades y las acciones concretas de las personas cambian más lentamente que las leyes, las disposiciones oficiales y los desarrollos teóricos.

Reiteramos, aun cuando la cuestión ha pasado a formar parte de la preocupación y ocupación de dirigentes políticos y sociales, de teóricos de la educación y de otras ciencias sociales y de muchos docentes, en las instituciones educativas persiste e insiste una tendencia a considerar como naturales una forma de vida, modos de expresión, actitudes ante los cuales otras formas de vida, otros modos de expresión y otras actitudes quedan relegados, considerados inadecuados, despreciados a veces, rechazados, definidos como lo que es inexorablemente necesario dejar de lado aun sin comprender los motivos para poder desempeñarse "correcta, adecuada y exitosamente" según los criterios que prevalecen.

No podemos afirmar que sea condición necesaria, y sí que no es condición suficiente, un cambio profundo y generalizado en la actitud de los docentes y en el posicionamiento de las instituciones educativas para que entre los alumnos se modifiquen los modos vinculares en los aspectos que estamos señalando. Pero entendemos que tal cambio (en docentes e instituciones educativas) favorecería considerablemente esa modificación y repercutiría en la vida social. Creemos que este proceso de cambio que gira alrededor de lo que hemos tomado de otros autores como socialización primaria y socialización secundaria y la función y el trabajo de los docentes y las instituciones educativas en la articulación de esos dos niveles de socialización es, tal vez, un lugar por donde empezar a caminar un camino de aceptación de las diferencias; en este caso, las diferencias de significación y de sentido que pueden tener los términos que se usan en un intercambio entre personas aun habiéndose consensuado los respectivos significados.

El docente tendrá que hacer un trabajo consigo mismo para poder aceptar y comprender las distintas significaciones y los distintos sentidos que las palabras, las frases, las expresiones pueden tener y tomar en distintos grupos y personas. Esto vale para todas las situaciones que puedan presentarse, ya no necesariamente asociadas a la cuestión de la socialización primaria y la socialización secundaria.

Entonces, el docente estará en condiciones de transmitir esta concepción a los alumnos. Las maneras de hacerlo podrán ser varias y variadas. No se trata de ser "tolerantes" con el otro. Actualmente se revisa el concepto de "tolerancia" y se señala cierta connotación de sentimiento de superioridad que implica ("estás equivocado, yo sé más y hay cosas que escapan a tu comprensión, tengo más nivel, pero te tolero, soy tolerante con tu situación"). Se trata de poder aceptar, comprender, disfrutar la diversidad y aprender de las distintas visiones, puntos de vista, significaciones y sentidos. En todos los niveles educativos, entendemos que pueden resultar importantes las actividades de teatro y dramatizaciones porque en ellas se pueden jugar distintos papeles, hacer del otro, ubicarse en ese "otro" lugar y tratar de visualizar cómo se ve y se comprende desde ahí.

Todo esto, lo que antecede en este libro y lo que seguimos desarrollando en el mismo, toma en consideración lo que Zygmunt Bauman sintetiza en *Vida Líquida* con palabras elocuentes y conmovedoras: "…espero que cada uno de los aspectos analizados ofrezca una ventana abierta a la condición que actualmente compartimos, así como a los peligros y oportunidades que esa condición supone de cara a la posibilidad de hacer del mundo humano un lugar algo más acogedor para la humanidad."[54]

Respecto de "El reconocimiento de la posibilidad de lograr acuerdos y también de la necesidad de reconocer, explicitar y aceptar desacuerdos".

Para pensar acerca de este punto en el marco de las instituciones educativas tomamos por separado los dos aspectos y desarrollamos algunas cuestiones de los muchas que podrían considerarse.

En cuanto a la posibilidad de lograr acuerdos, nos interesa señalar especialmente el trabajo a realizar respecto de la importancia de respetar los acuerdos logrados y actuar en consecuencia. Mucho habrá que hablar, ejemplificar y acompañar para transmitir este criterio y hacer que pueda transformarse en una pauta para la vida presente y futura de quienes en el momento son alumnos.

Las instituciones educativas (en sus diferentes niveles) pueden promover la realización de proyectos grupales. Proyectos en los cuales cada persona (docentes, alumnos) toma un lugar, se compromete a determinadas acciones y se responsabiliza por ello. La articulación de las acciones de cada uno con las de otros permite la puesta en marcha del proyecto y, tal vez, el logro de los objetivos que en el mismo se plantean.

Consideramos importante destacar lo siguiente. Una persona puede cambiar de opinión y también de voluntad (en cuanto a la participación en algo o en cuanto al modo de participación). No se trata de quedar prisionero de un acuerdo y de un lugar aceptado. Se

[54] **Bauman, Zygmunt**, *Vida líquida*, Paidós, 1° ed. 4° reimp., Buenos Aires, 2009.

trata, eso sí, de poder explicitar el cambio de opinión, de plantear la falta de voluntad para llevar a cabo la función en su momento aceptada y de no actuar de hecho el desacuerdo, la falta de ganas, sin enterar a los otros de la situación, entorpeciendo, perjudicando la realización del proyecto y a quienes siguen interesados en el mismo.

Para ello habrá que trabajar en dirección a transmitir este criterio, a fundamentarlo y hacer que pueda ser comprendido tanto por quien está en situación de explicitar un cambio de opinión o voluntad como por quienes están en situación de admitir que esto es posible, sin actitudes agresivas o de segregación.

Respecto de la necesidad de reconocer, explicitar y aceptar desacuerdos hacemos algunas reflexiones.

Podemos observar en nuestro país una marcada y fuerte tendencia a la polarización de ideas, criterios, puntos de vista, acompañada por intercambios verbales agresivos –con connotaciones hostiles, de acuerdo a la caracterización que hemos formulado–. Lecturas de autores de otros países y continentes señalan problemas similares, es decir que, con distintas especificaciones, parece ser un problema del mundo global.

Las adhesiones y oposiciones se dirimen en un "todo o nada" que, habitualmente, da lugar a una circularidad viciosa y a la repetición de esa pauta comunicacional aplicada a diferentes cuestiones. La modalidad de considerar enemigo a quien piensa distinto o a quien pertenece a otro grupo que parecería propio de las "barras" en un estadio de fútbol –que ya allí genera problemas gravísimos que no tendrían por qué tener lugar de acuerdo a lo que la lógica propia del deporte propone- se ha extendido a las discusiones políticas –en niveles de dirigentes o de personas que no lo son– y a otras cuestiones. Se presentan dos opciones y parece que cada persona tiene que optar por una de esas dos opciones y suscribir todo lo que desde esa opción se dice y hace y nada de lo que se plantea en la otra. Claro es que una persona no "tiene" que hacer esto. Puede no aceptar esa dicotomía que no permite pensar (en el sentido estricto del término) y estar de acuerdo con "algo" de cada una de las opciones; o bien, plantear otras en tanto no considere ni acuerde con una concepción exclusivamente binaria de los asuntos humanos.

Esta modalidad de cruce con connotaciones agresivas impregna la vida cotidiana y se reproduce en las instituciones, en la calle, en los medios de transporte, en las familias.

No todo lo que ocurre es nuevo ni se genera repentinamente. Autores como Erich Fromm, Víctor Frankl, entre otros, advirtieron el problema y lo plantearon, estudiaron y escribieron en el siglo pasado, muy especialmente después de la denominada Segunda Guerra Mundial. En la obra de Freud, desarrollada en la última década del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, podemos leer reflexiones que aluden a una falla en la cultura (por ejemplo en la estructura del trabajo) que hace que la misma no sea sentida como propia por quienes viven inmersos en ella, dando lugar a posiciones y conductas agresivas y destructivas. Problemas que Freud aspiraba a que pudieran resolverse para que la vida de los seres humanos fuera más feliz. Ocurre que el problema no se ha resuelto y cobra vigencia en la

actualidad y también es cierto que un mayor conocimiento de estos asuntos hace que los mismos adquieran mayor nitidez y ocupen un lugar importante en la observación y preocupación de quienes estamos interesados en ellos para ponerlos en cuestión e intentar contribuir a mejorar la vida de los seres humanos.

En las instituciones educativas han existido enfrentamientos entre alumnos, entre grupos de alumnos, actitudes discriminatorias, exclusión de personas y grupos (exclusión que, siendo reflejo de la denominada "exclusión social", opera, por supuesto, no sólo de parte de los alumnos sino también, y muy gravemente, de parte de algunos docentes, algunas instituciones educativas y del sistema educativo en muchos momentos de la historia, más allá de las leyes promulgadas). Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*: "… consideramos que las situaciones designadas 'exclusión social' constituyen formas (aberrantes, mórbidas, injustas) de 'inclusión social'; formas que alguna función (ominosa función) cumplen en sistemas sociales sustentados en diferencias que tal como están dispuestas no son constructivas, no se articulan de formas beneficiosas para todos, sino que son des – constructivas, opresivas, ominosas, vergonzantes para toda la humanidad." Y también: "Planteamos que la exclusión que tantos seres humanos padecen respecto de una alimentación adecuada, de la educación, de la posesión de bienes necesarios, del acceso a la salud, es una forma de inclusión. Aberrante, mórbida, vergonzante para toda la humanidad. Esas personas están incluidas de esa manera. En esa exclusión consiste la inclusión de esas personas. Alguna ominosa función cumple en sistemas sociales que se sostienen en la inequidad la existencia de tantos, tantos, seres humanos incluidos bajo la forma de la exclusión. Algo así como el niño que en un grupo coordinado por un adulto (un aula de escuela primaria, por ejemplo) es privado de los beneficios de la participación en dicho grupo (en sus aprendizajes, en sus juegos) bajo la justificación de haberse portado 'mal' (según el criterio del adulto y/o de la institución en que tal situación tiene lugar). Ese niño, en su exclusión está incluido. 'Sirve' (aberrante función) para que los otros niños acaten sin crítica los criterios que muchas veces caprichosamente propone el coordinador (que suele actuar como representante de la institución); es decir, se porten 'bien'. De lo contrario, el destino puede ser el de aquel niño al que no se le permitió seguir participando de las actividades grupales. Los criterios podrán ser adecuados o caprichosos (cuestión de opiniones y perspectivas), pero la acción de excluir (incluyendo de ese modo) es en sí mismo caprichosa e indicadora de escasísimos recursos de coordinación."[55]

En cierta medida, las instituciones educativas han sido ámbitos en los cuales el ejercicio de la violencia operó de diversas maneras. En la actualidad, esto se ha incrementado –reflejando lo que socialmente sucede- y ha tomado modalidades que antes no eran frecuentes, por ejemplo, la agresión verbal y a veces física, de padres a docentes. Lo que más significativo nos resulta –y, probablemente más preocupante- es que la modalidad agresiva, la violencia, la dicotomía llevada al extremo, la formación de grupos que consideran enemigos a los foráneos (es decir, a los integrantes de otros grupos dentro de la misma

[55] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

institución o fuera de ella), el tratamiento bélico de conflictos, parecen legitimados por las pautas de relación de los adultos entre sí, por cierto estilo de funcionamiento que en ocasiones se pone de manifiesto en las cámaras legislativas, por el cruce de discursos entre dirigentes políticos y entre dirigentes sociales, por el formato de algunos programas de televisión que convocan altas cifras de rating.

Los desacuerdos exceden el ámbito de la definición conceptual y el intercambio pacífico y toman la forma de acciones y palabras violentas y descalificadoras que suelen obstaculizar o impedir la comprensión de las posiciones que se dirimen. El asunto ya no consiste en contemplar qué dice alguien para poder pensar, analizar y decidir acuerdos y desacuerdos sino que se trata de identificar quién dice lo que dice para adherir –en tal caso, acríticamente– u oponerse –sin (o con muy escasa) posibilidad de retorno–.

Muchas veces, mirando un programa de televisión de entretenimientos o de contenido político, o ante la imagen de diputados y senadores enfrentándose con gritos e insultos en el contexto de la discusión por la aprobación de una ley, nos preguntamos cómo hace al día siguiente un/a maestro/a para propiciar en sus alumnos formas apasionadas y al mismo respetuosas y fundamentadas en el intercambio de ideas, opiniones, pareceres.

Los docentes deberemos pensar cómo hacer. A menos que no nos importe que se reproduzcan en las instituciones educativas prácticas y modalidades des – constructivas, que consideremos que no es nuestra responsabilidad actuar sobre ello o que no nos sintamos capaces o instrumentados al respecto. Por eso es que consideramos fundamental el espacio de formación docente, tanto en el ámbito del profesorado como en los estudios de pos grado.

Muchas han de ser las estrategias que los docentes que comprendan esta problemática pueden crear. Dos trabajos nos parecen fértiles.

Uno es un trabajo a realizar en todos los niveles de educativos, adecuándolo a cada uno de ellos, consistente en “hablar”, transmitir y, por supuesto, escuchar, tomando como tema la manera de reconocer, explicitar, aceptar desacuerdos sin que ello signifique enemistad, desconsideración hacia el otro, descalificación, enfrentamientos totalizadores. Ello incluye la necesidad de exponer conceptualmente y ejemplificar con situaciones concretas (que pueden suceder dentro de la institución educativa o en otros ámbitos y entre diferentes personas) que es posible tener desacuerdos parciales con quien/quienes habitualmente se está de acuerdo o pertenece/n al mismo grupo y acuerdos parciales con quien/quienes en la mayoría de los casos se está en desacuerdo o pertenece/n a otros grupos.

La explicitación de desacuerdos probablemente limite las acciones que puedan compartirse. Ello es altamente más fecundo a los fines de construir diálogo inteligente que pasar por alto la explicitación del desacuerdo y obstaculizar de hecho –conscientemente o no– el desarrollo de una actividad supuestamente compartida.

Es importante que el docente, ante una situación que espontáneamente puede producirse en el aula y en debates especialmente programados respecto de temas que hacen

a la convivencia o, incluso, a las cuestiones a estudiar, escriba en una pizarra (o utilizando otros medios tecnológicos) la lista de acuerdos y desacuerdos que surgen en lo que dicen los alumnos respecto de lo que se está tratando. Luego, será pertinente analizar en qué consisten unos y otros, en qué medida son acuerdos o desacuerdos y de qué manera pueden contemplarse y aceptarse los desacuerdos para que los mismos pasen a formar parte de una posibilidad inherente a los vínculos humanos y no sean considerados signos de hostilidad, odio, enfrentamientos despiadados.

La otra cuestión que nos parece de mucha importancia es plantear trabajos en grupos que no siempre se adecuen a la distribución y, frecuentemente, división en grupos que tiene lugar espontáneamente entre los alumnos. Poder integrar equipos de trabajo en los cuales se incluyan alumnos que en lo que respecta a las alianzas, pertenencias, simpatías, pertenecen a grupos distintos puede permitir que personas que se relacionaban entre sí por el prejuicio de la pertenencia a grupos distintos e, incluso, enfrentados, puedan conocerse a partir de otra experiencia, descubrirse, visualizarse y relacionarse de un modo distinto, más profundo y oxigenante que el que había prevalecido hasta ese momento.

Dijimos que dejaríamos para desarrollar sobre el final de todo este tema acerca del diálogo inteligente y la propiedad en lo que hace al ámbito educativo la cuestión de *la verdad como expresión de algo genuino, auténtico, profundo, sentido*.

Un aula en enseñanza primaria (podríamos ejemplificar con cualquier otro nivel educativo). Los alumnos junto con el/la docente están entusiasmadamente organizando un juego o una salida. La mayoría quiere hablar y proponer. El/la docente coordina la reunión para que todos quienes lo deseen puedan formular su propuesta y para que todos puedan escuchar las propuestas de otros. Se analiza la viabilidad de cada una de las propuestas, se logran acuerdos y el proyecto va tomando forma. La alegría impregna la situación. En un lugar del aula un/a niño/a llora ¿Qué hacer? Pero antes de ello, ¿qué sienten y piensan alumnos y docente? Las posibilidades son muchas: pena, interés en saber qué le sucede, tendencia a seguir avanzando y no preocuparse, dejar la cuestión para después y seguir ocupándose de definir el proyecto, culpa porque alguien no se siente bien mientras los demás están contentos, rabia porque alguien (tal vez, ¡siempre el/la mismo/a!; tal vez, no) obstaculiza el desarrollo de lo que se venía haciendo, necesidad de ocuparse inmediata y rápidamente de él/ella para poder seguir diseñando el proyecto sin interferencias, convicción de que ese niño/a "está loco/a", compasión, ganas de ayudarlo/a; entre tantas otras.

No planteamos un "qué hacer" con la situación concreta imaginada (solo en términos muy generales) porque las variables son muchas y la intervención adecuada dependerá de una historia singular, de elementos que definen específicamente una situación en particular. Nos ocupamos en este ítem de pensar ese llanto como expresión de algo genuino, auténtico, profundo, sentido.

Dos condiciones deben darse desde un principio. Una es que quien está llorando no pretenda que todos los demás sientan lo que él siente y que no considere que su llanto, su

sentimiento, lo que le sucede, es lo que a todos les debería ocurrir. La otra condición es que el llanto y el sujeto que llora no queden desconfirmados (hacer como si no existieran) o descalificados y, por lo tanto, dejados de lado.

El llanto del/la niño/a expresa una verdad, una verdad suya y no necesariamente una verdad acerca de algo de la realidad compartida en ese momento. Ya sea expresión de un recuerdo doloroso, de una situación vivida en tiempo presente fuera de la institución educativa (en su familia, por ejemplo), de una característica personal que consiste en una dificultad para participar de proyectos grupales, de un sentimiento de tristeza que contrasta con la alegría de los demás, de una personalidad con determinados rasgos, de la anticipación de un temor que no podrá manejar en el momento de concreción del proyecto (juego, salida), de una tendencia a diferenciarse de los otros de esa manera, de fantasías de exclusión, entre tantas posibilidades, lo cierto es que el llanto pone de manifiesto, en forma de clave no fácil de descifrar, una verdad de ese niño/a, algo que en él/ella es genuino, sentido, profundo.

Un aula no es un espacio específicamente psicoterapéutico, si bien, puede (y debe) contribuir al desarrollo de subjetividades que puedan tender a la prevalencia de tendencias constructivas. Entendemos que lo que planteamos y propiciamos como diálogo inteligente propende a dicho objetivo. Todo lo que esté orientado al proceso de humanización de la humanidad ha de tener, pensamos, efecto curativo, sanador, saludable.

Una vez más, decimos que es necesario comprender que los alumnos no son "sujetos aprendedores", son sujetos, con toda la implicancia de este término. Sujetos de derecho, sujetos de palabra, sujetos que en su integridad participan del acto educativo con sus estructuras cognoscitivas, con sus sensaciones, con sus sentimientos, con sus emociones, con sus deseos, con sus expectativas, con sus pertenencias sociales, culturales, familiares, con sus historias.

No es fácil y probablemente no sea siempre posible en el ámbito de la institución educativa saber por qué un/a niño/a llora (para tomar el ejemplo dado), qué verdad expresa con su llanto. Es más, tomando en consideración lo que hemos planteado respecto a los ámbitos en los que se desarrolla la vida humana y a la necesidad de respetar el ámbito de lo íntimo, podemos reconocer que no es oportuno, ni saludable, ni respetuoso, llevar a cabo una indagatoria cuando el/la niño/a no quiere explicitar la razón del llanto o, incluso, tal vez no lo conoce conscientemente. Basta con saber –y no es poco– que ese llanto está expresando una verdad personal y que esta verdad no requiere ser confirmada o refutada por una prueba de realidad sino que es verdad en tanto expresión de un ser humano y de lo que le sucede (aun cuando lo que le sucede no sea un determinado "hecho" sino una vivencia, una emoción, una fantasía).

Sobre lo planteado en el párrafo anterior ha de trabajar el/la docente, consigo mismo y con los alumnos. Para ello, deberá hablar, escuchar, favorecer intercambios. Por ejemplo, en el momento en que se hace evidente para todos o la mayoría que el/la niño/a está llorando, tal vez pueda mencionar eso que sucede, decir que seguramente su llanto tiene una razón de ser, que ese/a niño/ si quiere puede compartir con sus compañeros y docente el

motivo de su congoja o no si así lo prefiere y que ambas opciones son respetables, que muy probablemente esto que hoy le ocurre a ese/ niño/a en otro momento puede ocurrirle a otro/a, que no se trata de indisciplina o de molestar al grupo sino de la expresión de algo interior (lo cual es prueba de humanidad), entre muchas otras cosas.

Aun sin explicitar el motivo de su llanto e incluso –como decíamos- sin conocerlo conscientemente, un ser humano se siente acompañado cuando es reconocido y legitimado en lo que le sucede, porque es reconocida su humanidad, su subjetividad, su verdad.

Muchas situaciones pueden presentarse sin que necesariamente la expresión sea el llanto u otra manifestación de tristeza. Simplemente, con la situación imaginada proponemos un ejemplo.

Freud planteaba que si a las pulsiones se las echa por la puerta retornan por la ventana. Podemos extender este postulado a la subjetividad en todos sus términos. Durante muchos años la educación formal trató de mantener a raya y fuera del ámbito de las instituciones educativas todo lo que no formara parte de lo que, se suponía, participaba con exclusividad de la situación de aprendizaje. La subjetividad expulsada retornaba como lo que luego se consideraba indisciplina, problemas de conducta, déficit en la capacidad de aprendizaje, entre otras designaciones y rotulaciones que se aplicaban a lo que no se ajustaba a lo previsto.

Consideramos que es necesario que la institución educativa dé cabida legítimamente al sujeto en su integridad y a las "verdades" que las subjetividades pueden expresar, muchas veces de manera cifrada, no clara y directa. Pensamos esto porque entendemos que la formación de un ser humano no consiste exclusivamente en favorecer su desarrollo intelectual y porque la institución educativa debe presentar y propiciar, según nuestro criterio, una forma de vinculación entre las personas que contemple la humanidad de los seres humanos (aunque parezca redundante) y contribuya a que en ese presente y en el futuro podamos actuar, según palabras de Bauman citadas anteriormente, "de cara a la posibilidad de hacer del mundo humano un lugar algo más acogedor para la humanidad".

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LA HETEROGENEIDAD DE LO PSÍQUICO

"No se hereda la sabiduría, uno mismo tiene que descubrirla tras un trayecto que nadie puede hacer por nosotros, que nadie puede evitarnos, porque es un punto de vista sobre las cosas. Las vidas que usted admira, las actitudes que encuentra nobles, no han sido dispuestas por el padre de familia o por el preceptor: han sido precedidas por comienzos muy distintos, influidas por lo que reinaba alrededor de ellas de malo o de banal. Representan un combate y una victoria."

Marcel Proust

Interpretamos en el texto de Marcel Proust la palabra "combate" como "lucha interior", de acuerdo a la definición que por estipulación hemos planteado en el apartado *Definiciones por estipulación*.

Interpretamos la palabra "victoria" de acuerdo a lo planteado por Henri Bergson y que ya hemos transcrito anteriormente: "…la alegría anuncia siempre que la vida ha triunfado, que ha ganado terreno, que ha conseguido una victoria: toda gran alegría tiene un acento triunfal (…) en todas partes donde hay alegría, hay creación: cuanto más rica es la creación, más profunda es la alegría".

Escribimos en *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?:*

"Somos heterogeneidad. Conformados por múltiples tendencias, atravesados y constituidos por la compleja historia de la humanidad, albergamos en nosotros, en forma de procesamiento psíquico, las vertientes, corrientes y procesos que la humanidad ha producido en su devenir. Vertientes, corrientes y procesos que constituyen la materia prima común que el procesamiento mental convierte en ideas y afectos personales.

(…)

Inmersos en nuestra heterogeneidad, constituimos (o se constituyen en nosotros) ciertos bloques o conglomerados relativamente homogéneos (heterogéneos entre sí). Estos expresan, en el nivel psíquico, formas culturales, momentos de la historia de la humanidad, sedimentaciones en el devenir, cosmovisiones, modalidades operativas. En el plano del sujeto, estos bloques o conglomerados son mecanismos que se orientan hacia una determinada dirección, que poseen marcas y características similares. Son tendencias a las que podemos encontrar denominadores comunes, matrices posibles de ser definidas conceptualmente.

(…)

Si podemos reconocer tendencias comunes, marcas similares en lo que hemos observado y elaborado conceptualmente, entonces podemos decir que estamos en presencia de un bloque o conglomerado relativamente homogéneo que ha tomado la delantera en la actividad psíquica.

(…)

Lo psíquico –no me refiero a lo cerebral– es ese espacio virtual articulador del cual la psicología intenta dar cuenta. Espacio articulador de lo corporal, lo social, lo cultural, lo ecológico, lo trans (trans-histórico, trans-social, trans-cultural, trans-personal), lo trascendental. Espacio articulador de construcción de ideas y afectos, que recorre determinados trayectos operativos en su función articuladora, susceptibles de ser definidas conceptualmente como leyes (reconocidas como propias de ese espacio).

Las maneras de articular (sujetas a los trayectos operativos comunes) son heterogéneas y cada persona alberga múltiples posibilidades, que son múltiples posiciones. Maneras similares de articular constituyen los mencionados bloques o conglomerados relativamente homogéneos.

Cada conglomerado puede reunir mecanismos más o menos saludables o patológicos según las teorías que los conceptualicen. En el esquema que presento, la exclusividad o excesiva predominancia de uno de estos bloques o conglomerados en detrimento de otros posibles constituye en sí misma una situación patológica. La labor terapéutica, la labor de orientación y la labor educativa, desde esta perspectiva, consistirían en poder poner de manifiesto otros bloques o conglomerados que permanecen en estado latente (con menor actividad o con una que no alcanza a manifestarse e influir). Esto redundará en una complejización y un enriquecimiento del campo articulador (es decir, del campo psicológico) que producirá efectos nada tranquilizadores desde un punto de vista, dada la heterogeneidad de los bloques o conglomerados. Desde otro punto de vista, la diversidad explicitada podrá producir una sensación de alivio en comparación con la estrechez anterior y con el esfuerzo circular, reiterativo, conservador que significa mantener a raya posibilidades múltiples a los efectos de hacer valer una sola –o marcadamente dominante– manera de elaborar y actuar.

Los bloques o conglomerados son heterogéneos entre sí, pero no necesariamente excluyentes. En ocasiones, podrán armonizarse algunas de sus tendencias y se producirán complementaciones o síntesis progresivas (en el sentido de creación de posibilidades). En otras ocasiones, podrá reconocerse lo incompatible o lo inconciliable de las tendencias y se evitará forzar la complementariedad o síntesis.

Muchas situaciones sintomáticas devienen del intento repetido de conciliar lo inconciliable. Soportar la tensión de la heterogeneidad, sostener la multiplicidad constituyente de la unidad subjetiva (en sí misma, heterogénea) permite mayor capacidad operativa y mayor flexibilidad. Esto es admitir tensión (la tensión de la diferencia activa) que distiende (la distensión que proviene de no intentar construir situaciones artificiales de forzada armonía). Esto es, en definitiva, ampliar y enriquecer la posibilidad de elección y selección en el campo articulador, lo que otorga una mayor y cualitativamente más fecunda capacidad de construcción de libertad, en el marco de las distintas múltiples maneras por medio de las cuales una persona va afirmando su manera de ser y realizar."[56]

[56] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

. En Psicología de la Conducta, José Bleger plantea dos posibilidades en el actuar. Las denomina coincidencia entre conductas y contradicción entre conductas. La primera se refiere a la situación en que dos o más conductas en una misma persona se orientan en un mismo sentido. La segunda, a la situación en que las conductas se orientan en sentidos opuestos. En este último caso, escribe, sucede que las distintas conductas responden a motivos que son opuestos entre sí. Esto nos ocurre frecuentemente y, por supuesto, también sucede, en el interior de las instituciones educativas, a docentes y alumnos.

Intentar hacer una cosa y que resulte otra no buscada ni anhelada, querer decir algo y hacerlo confusamente o expresar en sucesivo ideas que se oponen entre sí, tratar de mostrarse amable con alguien y actuar de modo descortés, programar y realizar acciones para entregar a término un trabajo y olvidarse a último momento de hacer algo no pudiéndose entonces lograr el objetivo, son, entre tantísimas otras, situaciones que acaecen cotidianamente.

Habitualmente, lo primero que nos pasa es que nos enojamos con nosotros mismos o con algo o alguien a quien responsabilizamos del hecho. Solemos, también, enojarnos con otro al que esto le sucede y le solicitamos, muchas veces de manera imperativa e incluso con cierta violencia, que "se ponga de acuerdo consigo mismo".

Si podemos admitir, en principio, y superar, luego, el enojo, estas situaciones nos brindan una excelente oportunidad para enterarnos, reconocer y aceptar nuestra propia heterogeneidad y la del otro; es decir, la heterogeneidad propia de lo humano. En las instituciones educativas puede realizarse un trabajo muy importante al respecto.

Para poder llevar a cabo tal trabajo, es necesario que quienes integran los equipos docentes estén informados y formados en tal sentido y se muestren dispuestos a considerar estas situaciones en las que se ponen de manifiesto contradicciones en el pensar, en el hacer, en el decir, y entre el pensar, el decir y el hacer, como situaciones típicamente humanas y potencialmente ricas en cuanto al revelamiento del funcionamiento psíquico. Si la actitud es de censura, tal posibilidad de aprender de tales situaciones quedará obturada.

Reconocer la heterogeneidad psíquica supone ponernos en contacto con zonas, núcleos, conglomerados psíquicos que forman parte de nosotros y que no hemos aceptado o reconocido como propios. Pueden ser aspectos rechazados, que hemos condenado moralmente (según la expresión de Freud) o, también, capacidades, dones, talentos, que no hemos descubierto. Tanto en uno como en otro caso, supone enterarnos de algo que no sabíamos y que forma parte de nosotros. Tarea que no es sencilla y a la que muy probablemente ofrezcamos resistencia.

En ocasiones (y esto ya no se corresponde puntualmente con el planteo de Bleger, que se refiere exclusivamente a una persona), la contradicción (en este caso, diríamos incompatibilidad) entre conductas adquiere una manera polarizada entre, por ejemplo, dos personas (también, entre dos grupos de personas, dos naciones, dos sectores determinados). Para facilitar la exposición, consideramos dos personas. Una persona sostiene una posición

y la otra persona otra posición incompatible, en principio, con la anterior. Suele suceder que intervenga lo que Jung denomina "sombra" y que hemos trabajado en el ítem correspondiente. La "otra parte de mí" aparece en el "otro" y no es reconocida por mí como propia. La vehemencia con la que me opongo a esa otra parte (que puede presentarse como "postura", "opinión", "criterio" en el otro) está indicando (aunque no sea fácilmente decodificable) que eso que el otro sostiene, "que el otro es", también me pertenece sin que yo pueda reconocerlo (rechazo en el otro lo que he rechazado en mí). Por supuesto, lo mismo puede ocurrir en el otro respecto de lo que yo sostengo, "lo que yo soy".

En las instituciones educativas se presenta cotidianamente la oportunidad de intervenir en la dirección que intentamos señalar. Cuando un alumno produce una acción o serie de acciones que pone/n de manifiesto contradicción entre conductas, cuando entre dos o más alumnos (o grupos de alumnos) tiene lugar un reproche (de uno al otro o recíprocamente) por contradicción entre conductas, cuando dos alumnos (o grupos de alumnos) defienden de manera absoluta y sin posibilidad de escucharse posturas diferentes de manera polarizada sin que pueda entreverse el logro de algún acuerdo, cuando un alumno o grupo de alumnos pone de manifiesto determinadas conductas que son consideradas "raras", "extrañas", "inoportunas", "inadecuadas" por los otros.

Abordamos cada una de estas cuatro situaciones planteadas como "tipos ideales", sabiendo que existen muchas otras y que en la práctica no suelen presentarse de manera pura. Y, luego, una quinta cuestión que consideramos de particular importancia y que refiere a la rotulación que suele tener lugar en las instituciones educativas y, diversamente, a la posibilidad con que las mismas cuentan para contribuir a que los alumnos descubran aspectos de sí mismos que no conocen o que no han tenido en cuenta y puedan poner en movimiento núcleos o conglomerados psíquicos que han quedado postergados por el/los núcleos que se les ha/n tornado dominante/s.

1.- Cuando un alumno produce una acción o serie de acciones que pone/n de manifiesto contradicción entre conductas

Quiere integrarse a su grupo de compañeros y tiene conductas agresivas, descalificadoras, desagradables para con los otros alumnos; entrega un trabajo bien realizado pero no escribe su nombre para que pueda ser identificado; pide responder un interrogante que formula el docente y cuando va a hacerlo olvida lo que iba a decir; participa con entusiasmo en la programación de una actividad y llegado el momento de llevarla a cabo se aísla, no participa, se muestra triste; alternativamente, desarrolla bien y mal tareas o ejercicios muy similares.

Muchos, innumerables, son los ejemplos que pueden ponerse en el sentido que estamos señalando.

Son excelentes oportunidades para acercar a los alumnos –de manera adecuada a los distintos niveles y edades- la noción de heterogeneidad. No necesariamente explicitando el concepto sino, más bien, aportando ideas y recursos para el conocimiento, reconocimiento,

aceptación y elaboración de esto que denominamos heterogeneidad de lo psíquico y que tan frecuentemente se pone de manifiesto en esta forma de contradicción entre conductas.

Sabemos que algunas cosas deberían cambiar en el sistema educativo para que esto pudiera desarrollarse de la mejor manera posible. Entre otras, y con carácter sustancial, que cada docente tuviera a su cargo un número de alumnos significativamente menor a la cantidad de alumnos que en la actualidad integran un curso en la mayoría de las instituciones. Para llevar a cabo la tarea que proponemos hace falta tiempo, serenidad, posibilidad de dialogar con un alumno en particular. No se trata –y de ninguna manera es lo que queremos hacer con este libro- de "cargar" a los docentes con misiones imposibles o de excesiva dificultad en su realización. Pero sí queremos transmitir esta idea, en la esperanza de que puedan modificarse circunstancias y estructuras en el sistema educativo para que muchas más cosas sean posibles y con la convicción y el conocimiento de que muchos docentes, aun con grandes obstáculos, intentan incorporar todo aquello que consideran que favorece el tránsito por las instituciones educativas, el desarrollo y la vida de sus alumnos.

Entonces, entendemos que es muy importante poder transmitir a los alumnos que estas contradicciones expresan distintos aspectos de sí mismos y que esto no implica enfermedad o "rareza" sino que se corresponde con una característica de los seres humanos. Poder entender y aceptar que cada uno de nosotros contiene en su interior deseos, necesidades, sentimientos, ideas que no siempre pueden compatibilizarse y que buscarán maneras directas y claras o indirectas y confusas de manifestarse, contribuye a que nos entendamos y aceptemos como personas, en tanto miembros de una especie e individualmente. Luego, posteriormente a entendernos –siempre relativamente– y a aceptarnos, podremos intentar cambiar lo que queremos cambiar y tratar de hacer prevalecer en nosotros lo que queremos que prevalezca.

No es fácil enterarnos que coexisten en nosotros tendencias opuestas y más difícil es aun comprender que contenemos aspectos que no nos gustan, que parece que no nos ayudan a vivir, que resultan perjudiciales para personas con las que compartimos la vida, que nos obstaculizan propósitos que sí asumimos como propios. Pero para poder trabajar para cambiar algo hay que poder reconocer y amar ese algo. En principio, así como es, en su defectuosidad. El enojo, el odio, el desprecio, la censura, la condena, no son sentimientos ni procedimientos que permitan hacer para cambiar. Esto vale muy especialmente cuando se trata de cambiar aspectos de nosotros mismos y también cuando se trata de cuestiones del mundo que construimos y habitamos.

2.- Cuando entre dos o más alumnos (o grupos de alumnos) tiene lugar un reproche (de uno al otro o recíprocamente) por contradicción entre conductas.

Para simplificar la cuestión, pensemos en dos alumnos. La intervención será similar, en lo que respecta a lo que nos interesa desarrollar en este ítem, tanto si el reproche mencionado es de uno a otro como si es recíproco entre ambos.

Habitualmente, cuando se produce esta situación, quien hace el reproche (o las dos personas, si es recíproco) está de una u otra manera involucrado en la actuación del otro y afectado por la misma.

Una primera intervención consistirá en tratar de transformar el reproche en crítica constructiva. En *Lecciones preliminares de filosofía,* Manuel García Morente plantea que la palabra "crítica", dada su etimología, significa investigación, estudio. El trabajo será con ambos alumnos, con el que formula el reproche para que pueda aprender a convertirlo en crítica y con el que recibirá, entonces, la crítica para que pueda reconocer la diferencia entre ésta y un reproche y, entonces, aceptarla –lo cual no implica necesariamente convalidarla totalmente– como potencial punto de partida para comprender aspectos de sí mismo.

Luego, la intervención será similar a lo expuesto en el punto anterior (respecto de la aceptación de eso que "somos" y que nos resulta difícil reconocer), sólo que serán dos (o más si se trata de grupo de alumnos) quienes estarán incluidos en lo que se quiere transmitir.

Es importante señalar a ambos alumnos esta característica de los seres humanos que también opera en la persona que inicialmente formula el reproche.

Es posible, y deseable, que un trabajo como el que mencionamos favorezca constructivamente el vínculo entre los alumnos involucrados.

3.- Cuando dos alumnos (o grupos de alumnos) defienden de manera absoluta y sin posibilidad de escucharse posturas diferentes de manera polarizada sin que pueda entreverse el logro de algún acuerdo

Decimos "defienden" porque la "defensa" supone un "ataque", concretado, imaginado, probable. El diálogo inteligente consiste en "sostener y fundamentar" posiciones; no, en "defenderlas". Por ello tiene lugar en el contexto de la modalidad de intercambio que hemos denominado encuentro.

Nuevamente, para simplificar, consideramos la situación entre dos alumnos. El procedimiento de intervención será similar si se trata de grupos de alumnos, haciendo, por supuesto, los ajustes necesarios.

Esta situación, tan frecuente en las instituciones educativas, ocurre no sólo con relación a posturas vinculadas a los temas que se están estudiando sino también y, probablemente de manera más reiterada, en torno a cuestiones de la convivencia, a problemas suscitados en los recreos, a formas de actuar dentro de las aulas, a discusiones que aluden a asuntos no necesariamente vinculados con la vida institucional. Hemos planteado anteriormente que sería deseable que ciertas controversias que ponen en evidencia interés con lo que se discute se refirieran a los contenidos del aprendizaje, a posiciones con relación a los modos de entender, abordar, comprender lo que se estudia, opinar acerca de ello y elaborar conclusiones. Obviamente, también entonces habría que trabajar para que tales controversias adquirieran las características de diálogo inteligente y,

de acuerdo al ítem que estamos desarrollando, para posibilitar el reconocimiento y aceptación de heterogeneidad.

No distinguimos ahora, aun conscientes de las posibles diferencias, los contenidos de las controversias ni los espacios institucionales en los que han surgido. Entendemos que, con las adecuaciones necesarias, el abordaje ha de ser similar en los distintos casos. En algunos, la situación se habrá planteado directamente en el lugar donde se desarrolla la clase y en otros, la situación que se habrá generado en otro espacio será llevada al aula para su tratamiento o a algún sitio donde el docente y los alumnos involucrados puedan conversar tranquilos. En ocasiones, la cuestión será considerada sólo con los alumnos involucrados y en otras, con todos. Entendemos que la capacidad del docente para poder captar el "pulso" de la situación ha de ser la brújula que indique, en tal sentido, la dirección.

La primera acción que consideramos pertinente para abordar la cuestión es escuchar. Los alumnos (las personas) que están participando de tal manera de un intercambio que, de acuerdo a las definiciones que hemos propuesto, tiene las características de cruce con connotaciones agresivas, no se escuchan uno a otro. O sólo lo hacen superficialmente para poder intervenir refutando (lo cual no consistiría en una refutación estrictamente hablando porque lo que el otro dice queda básicamente desconocido para quien, supuestamente, refuta; y tampoco en un "escuchar" genuino). Pero si bien no se escuchan tienen necesidad de ser escuchados. Cuando de manera tan absoluta se plantea una postura algo quiere expresarse que no es sólo lo que manifiestamente se está diciendo. Podemos preguntarnos: ¿qué es lo que con tanta virulencia se está defendiendo?, ¿qué es lo que no se soporta que sea puesto en cuestión? No se trata de intentar responder concretamente y de manera personalizada los interrogantes que hemos planteado u otros sino de comprender que muy probablemente haya otras cuestiones en juego que, aun sin conciencia de ello (y, tal vez precisamente como consecuencia de esa falta de conciencia), intervienen en la controversia intensificando y extremando lo que se dice, se defiende y se ataca. Funcionan, entonces, los mecanismos de desplazamiento y condensación descubiertos y estudiados por Freud y el proceso de transferencia (también descubierto y estudiado por Freud) al cual nos referimos especialmente más adelante. El conocimiento de mecanismos psíquicos propios de los seres humanos y que se ponen en juego en una situación como la que estamos abordando –aun sin acceder a los contenidos intrapsíquicos en movimiento en los alumnos involucrados- es de utilidad para poder ayudar a relativizar lo que manifiestamente se discute y la polarización de las posturas.

Escuchar por parte del docente puede contribuir fehacientemente a que las personas –alumnos– se sientan sostenidas y contenidas, no sólo con relación a lo que dicen y a la manera en que lo hacen sino también, y muy especialmente, a lo humano que se hace presente de esa manera en ese momento determinado. Ya nos hemos referido al tema de la "sombra", muy vinculado con el que estamos considerando en este apartado. Algo propio que no es aceptado como tal se hace presente en lo que dice el otro y en la manera en que lo dice dando lugar a un rechazo tan categórico y agresivo. El docente que escucha se hace receptor

no sólo de lo que cada uno de los alumnos dice y de la manera en que lo hace, sino también, de las otras cuestiones que intervienen aunque permanezcan desconocidas.

Winnicott plantea que hay que tener en cuenta que no es lo mismo agresión que destructividad. No vincula la agresión a nada que tenga que ver con la pulsión de muerte, sino a la necesidad de afirmar la sensación de estar vivo. La agresión, como componente de los seres humanos, no necesariamente tiene que conducir a la destructividad. Ya nos referimos anteriormente a la necesidad de la subordinación de las Pulsiones de des – construcción al predominio y direccionalidad de las Pulsiones de construcción como forma eficiente de poner la cuota necesariamente existente de agresión al servicio de la construcción.

El autor mencionado distingue una destructividad real y una potencial. Entiende que como argumento de las pulsiones agresivas hay una destructividad potencial. Si el medio es capaz de mantener esta destructividad como potencial, la agresión puede ir desplazándose y fusionándose cada vez más con los impulsos amorosos. Es importante que los adultos significativos para el niño puedan "recibir" parte de esos componentes agresivos y permanecer enteros, es decir no padecer destrucción. Esta función que en principio llevan a cabo los padres del niño es extensible al acto educativo en toda su dimensión y en todos sus niveles –con las diferencias adecuadas–. Una persona en formación necesita ponerse en contacto con diversas zonas de sí mismo, no solo con las más agradables, decorosas y socialmente aceptadas. No es escondiendo sino sacando a la luz y trabajando con lo que se así se manifiesta como pueden elaborarse tendencias que, libradas a un funcionamiento autónomo, no contribuyen a la convivencia y a la paz.

En *Deprivación y delincuencia*, libro que recopila intervenciones de Donald Winnicott podemos leer:

"…toda agresión que no se niega y por la que es posible aceptar responsabilidad personal, puede utilizarse para fortalecer los intentos de reparación y restitución. En el trasfondo de todo juego, de todo trabajo y de todo arte, hay un remordimiento inconsciente por el daño realizado en la fantasía inconsciente, y un deseo inconsciente de comenzar a arreglar las cosas.

El sentimentalismo contiene una negación inconsciente de la destructividad que está en la base de la construcción. Es muy perjudicial para el niño en desarrollo y eventualmente puede llevarlo a que necesite una demostración directa de la destructividad que, en un medio menos sentimental, podría haber expresado indirectamente al manifestar deseos de construir.

En parte es falso afirmar que 'deberíamos proporcionar una oportunidad para la expresión creadora si queremos contrarrestar los impulsivos destructivos de los niños'. Lo que se precisa es una actitud no sentimental frente a todas las producciones, lo cual significa apreciar no tanto el talento como la lucha que está detrás de todo logro, por pequeño que

sea. Pues, aparte del amor sensual, ninguna manifestación humana del amor se siente como valiosa si no implica una agresión reconocida y controlada.

Una de las finalidades del desarrollo de la personalidad es que el individuo pueda recurrir cada vez más a lo instintivo. Ello involucra ser capaz de reconocer cada vez más la propia crueldad y voracidad que entonces, y sólo entonces, pueden ponerse al servicio de la actividad sublimada.

Sólo si sabemos que el niño desea derribar la torre de ladrillos le resultará valioso que comprobemos que puede construirla."[57]

Conceptos claros, palabras elocuentes y bellas. No requieren aclaraciones.

Nociones que pueden iluminar nuestros caminos y ayudarnos a vivir. Proyección en Freud, sombra en Jung, raíces de la agresión en Winnicott, coinciden en la necesidad de asumir el propio mundo interno, con sus opuestos, como manera de no ver siempre la agresión afuera de nosotros mismos, como propiedad de otros y no de nosotros mismos. De tal manera podremos, muy probablemente, ir superando funcionamientos psíquicos por medio de los cuales se atribuye el "error", "la agresividad", la "maldad" a otros Funcionamientos que, de tal manera, están en la base de funcionamientos paranoides, de tendencias y visiones maniqueas, de fanatismos, de guerras y de destrucción de seres humanos, comunidades y proyectos constructivos.

Educadores formados en estos conceptos pueden ayudar al reconocimiento y elaboración de los distintos componentes de nuestro mundo interno –su heterogeneidad- y estarán, entonces, contribuyendo a la construcción de vínculos personales y sociales más beneficiosos y fértiles.

Decíamos, entonces, que la actitud de "escucha" del docente, puede facilitar la legitimación de aspectos de la persona –alumno– habitualmente no reconocidos, censurados, rechazados, no asumidos como propios y, por ello, probablemente percibidos como provenientes del mundo exterior –otra personas-.

Luego, sería conveniente que el docente pudiera hacer que los alumnos que están involucrados en un intercambio como el que estamos abordando, pudieran escucharse recíprocamente de otra manera, es decir, que pudieran escucharse verdaderamente. Muy probablemente hasta ese momento sólo habían estado atendido parcialmente a lo que el otro decía para intervenir posteriormente reafirmando la propia postura. Ahora, se trataría de que pudieran escuchar lo que el otro está diciendo, en su fundamento y en su lógica, aun no compartiendo lo que dice. Ello supondría un cambio de "tono" en el intercambio, un modo más respetuoso, menos irascible. Será importante explicitar que la convicción acerca del valor de verdad de la idea que alguien sostiene no implica necesariamente la falsedad

[57] **Winnicott, Donald W**., *Deprivación y delincuencia*, compilado por Clare Winnicott, Ray Sheoherd y Madeleinne Davis, Argentina, Paidós, 7° reimpresión, 2011.

absoluta de la idea que sostiene la otra persona y que en el mundo pueden convivir seres humanos con diferentes visiones, versiones, creencias, saberes. Es la vivencia –probablemente oculta y no reconocida- de la fragilidad de la propia idea lo que lleva a la necesidad de erradicar sin concesiones otra idea distinta u opuesta, y, a veces –muchas, lamentablemente, en el mundo social-, a la tendencia a aniquilar a quien o quienes la afirma o afirman.

En un paso posterior, entendemos que sería importante que el docente pudiera escribir en un pizarrón, o bien en una hoja, lo que sostiene cada uno de los alumnos que participan de la situación. Es probable que puedan descubrirse en las posturas denominadores comunes, a los que no hubieran tenido acceso quienes sostienen tales posturas en medio del intercambio con características de cruce con connotaciones agresivas. Este será un momento de suma relevancia y también muy difícil. Es altamente probable que una persona se resista a reconocer denominadores comunes (aun mínimos), respecto de la propia postura, en lo sostenido por quien era (y, tal vez, todavía siga siendo) considerado enemigo, carente de verdad, farsante, mentiroso o totalmente equivocado. El trabajo del docente será, entonces, fundamental para que este proceso de reconocimiento de semejanzas pueda tener lugar.

Luego, si lo anterior ha resultado posible, podrá intentarse mostrar que algo de la postura de cada uno habita también en la del otro. Constituirá un paso importante poder hablar acerca de los procesos sociales, culturales, que generan creencias, ideas, modos de percibir y pensar, tendencias varias, formas de sentir. Y destacar que ninguno de nosotros es ajeno a todo eso que circula, que nos llega y nos involucra. Cada uno ha procesado de diferentes maneras los procesos y contenidos que conviven en el mundo que habitamos. Procesos y contenidos histórica, social, culturalmente construidos. Pero esta diferencia de procesamiento no supone la inexistencia de una base común, de un sustrato compartido, aun cuando, por diferencias sociales –entre otras- a no todos nos haya llegado exactamente lo mismo.

La distribución de saberes, contenidos y procesos culturales en general no es igualitaria –en muy grande medida por una injusta situación social, y también, probablemente, porque en cierta medida ello no sea posible en su totalidad aun en el más justo de los sistemas sociales–. Reconocer esta realidad también puede ayudar a relativizar opiniones y versiones para poder abrirse a la diversidad de posibilidades con que se pueden abordar y pensar situaciones que se planteen.

En definitiva, poder comprender que aquello que cada ser humano siente, cree, piensa, expresa, representa un aspecto –o distintos aspectos- de un continuo con raíces sociales, históricas, culturales, transgeneracionales.

4.- Cuando un alumno o grupo de alumnos pone de manifiesto determinadas conductas que son consideradas “raras”, “extrañas”, “inoportunas”, “inadecuadas” por los otros

Esta es una cuestión que se expresa en distintas situaciones y de diferentes maneras. Hemos hecho alguna referencia cuando dábamos el ejemplo de un alumno que no comparte la alegría del grupo de compañeros ante la perspectiva de, por ejemplo, una salida o algún otro proyecto interesante.

Si tenemos la fortuna que docentes lean este libro, ellos, sabemos, podrán ofrecer muchos ejemplos de situaciones de este tipo y dar cuenta de lo difícil que resulta abordarlas. Una vez más, la pasión, la vocación, la capacidad de entrega y comprensión, la posibilidad de crear recursos resultan los ingredientes principales e irreemplazables para la construcción de intervenciones alimenticias para las que no hay recetas. Nosotros pretendemos contribuir con algunas ideas y sugerencias –que intentamos fundamentar– con quienes posean eso que no se aprende sino que se siente en y se actúa desde lo más profundo y ético de uno mismo.

En tanto abordamos la cuestión de la heterogeneidad de lo psíquico, es importante hacer referencia a una tendencia a la "rotulación" presente en las sociedades que organizamos y habitamos y, también y como consecuencia, en las instituciones educativas.

Isidoro Gurman, médico psicoanalista argentino, y Estela Stilman de Gurman, psicóloga psicoanalista (de quienes mucho aprendimos acerca del abordaje psicoanalítico a los niños y adolescentes), siempre transmitieron en sus cursos, seminarios y exposiciones, que cuando los psicólogos recibimos un niño en el consultorio (válido también para un adolescente), antes de proceder a diagnosticar, es importante que consideremos qué institución lo deriva o solicita su diagnóstico y tratamiento. Planteaban que cada institución, de manera explícita o no, piensa y opera con determinado "ideal de niño" (vinculado a determinado "ideal de adulto") y que en función de tal ideal observa y emite opinión (o juicio) acerca de los alumnos, considerándolos sanos (o ajustados a lo que se espera y pretende) o enfermos.

A partir de esa definición de ideal –no siempre clara, explicitada y reconocida se hacen estas "clasificaciones" o rotulaciones. El buen alumno, el mal alumno, el colaborador, el que molesta, el que tiene buena conducta, el indisciplinado, el obediente, el rebelde, el aseado, el que siempre viene sucio, el prolijo, el desprolijo, son algunas de las tantas caracterizaciones.

Un primer problema –central- consiste en esa definición. La misma responde a perspectivas, ideologías, valores. A veces, de manera evidente cuando puede aclararse el ideal y otras, en forma encubierta en supuestos criterios científicos o en concepciones o cosmovisiones que se suponen absolutas, universales, obviamente verdaderas. Consideramos tarea fundamental de toda institución educativa, llevar a cabo un trabajo tendiente a intentar reconocer el ideal de alumno –ideal de persona– que explícita o implícitamente condiciona las acciones, reflexiones, evaluaciones y caracterizaciones en esa institución y en los docentes para, luego, analizar ese ideal, someterlo a estudio, proceder a revisarlo críticamente. Podrá observarse, en ocasiones, que no todos los docentes sostienen el mismo ideal. Se hará necesario, en las distintas situaciones posibles, tratar de entender y

comprender el efecto que sobre los alumnos genera/n el/los ideal/es con el/los que son observados y considerados. Aun cuando un ideal sea reafirmado después de ser analizado críticamente, es altamente preferible expresar que "dado el criterio vigente en esta institución educativa ocurre que este niño (adolescente, joven, adulto, persona)…" antes que afirmar sin hacer referencia alguna a tal criterio que "este niño (adolescente, joven, adulto, persona) es…".

Otra gran diferencia, además de la que consiste en explicitar o no al criterio a partir del cual se observa y caracteriza, reside entre afirmar que una persona –alumno- "es" o expresar que una persona –alumno– "hace".

Una persona que "hace" determinadas cosas muy probablemente pueda hacer otras. Si determinamos que una persona "es", estamos –explícita o implícitamente- diciendo que muy difícilmente pueda "ser" de otra manera.

En el segundo caso, estaremos rotulando y favoreciendo la conducta o conductas que nos llevan a decir que esa persona "es" de tal manera. La profecía auto-cumplidora hará lo suyo y luego creeremos corroborar lo que estamos promoviendo. Aun cuando un cierto modo de hacer revele un cierto modo de ser, se trata de un aspecto, de una parcialidad, de una de las tantas posibilidades de hacer y de ser que tiene un ser humano.

Este procedimiento rotulador que ha sido sumamente extendido y lo sigue siendo aún -tal vez, en menor medida-, se direcciona –intencionalmente o no– a "objetivar" comportamientos y se desplaza a la "objetivación" de personas, personalidades, individualidades. De acuerdo a la definición de subjetividad –y sujeto– que hemos planteado, tal procedimiento tiende a la des-subjetivización y es, por lo tanto, un procedimiento deshumanizante. Hemos escrito en artículos y libros que la subjetividad insiste –muchas veces por vía sintomática– porque como el Eros –y, decíamos, como el agua y la verdad o, más bien, "una" verdad- siempre busca grietas por donde manifestarse.

Dos situaciones, entre otras, complican la cuestión.

Una es que cuando se trata de niños –habitualmente, más cuanto más pequeños son– la temprana rotulación condiciona fuertemente –si bien, no determina inexorablemente– formas de hacer y de ser. La otra consiste en que, muy frecuentemente, las maneras en que la subjetividad se expresa cuando tiende a ser desconocida u "objetivada" en un sistema –familiar escolar, institucional, social– son descalificadas o, incluso, desconfirmadas y la persona que de esas maneras se expresa, es, generalmente, censurada, marginada, sancionada –cuando no castigada– por el sistema –o persona- que ejerce la rotulación.

La noción de subjetividad –y sujeto– que proponemos plantea la capacidad de generar conductas siempre distintas y sorprendentes para el propio sujeto y para otros.

Apelaremos una vez más a George Steiner, reproduciendo renglones de *Lecciones de los Maestros*: "…la vocación de enseñar. No hay oficio más privilegiado (…) Hasta en un nivel humilde –el del maestro de escuela–, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una

posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos."[58]

Afortunadamente, muchos docentes relatan experiencias acerca de lo que un alumno ha logrado en el curso del año lectivo cuando todo al principio parecía hacer pensar que ello sería imposible. Alumnos, ex alumnos y padres de alumnos destacan también situaciones en tal sentido y reconocen a docentes a quienes guardan gratitud por haber favorecido ese proceso. Pero, lamentablemente, aún no es esta la tendencia prevaleciente.

Alumnos que han mejorado sensiblemente su desarrollo escolar como consecuencia de un lugar distinto entre sus compañeros, generado a partir de las clases de plástica o música. Otros que han podido relacionarse con sus compañeros de manera satisfactoria y entusiasta como consecuencia de la acción profesional –y, fundamentalmente, vocacional– de un profesor de educación física que los ha acompañado a superar el aislamiento que hasta determinado momento parecía caracterizarlos. Docentes que han podido contribuir a despertar en un alumno su gusto por una materia. Un alumno que, por ejemplo, le ha dicho a su maestro que desde que lo conoce puede pensar que es posible vivir de manera distinta a la que hasta ese momento conocía y creía que era la única. Estos y muchos otros hechos ejemplifican la oportunidad que tienen las instituciones educativas y sus responsables profesionales de trabajar en lo que planteamos –no importa cómo lo designen– así como la posibilidad de poner en movimiento núcleos psíquicos que estaban relegados y ocultos por la predominancia casi exclusiva de un núcleo psíquico o de un número reducido –y redundante– de núcleos psíquicos.

Dos condiciones, al menos, son necesarias en el ejercicio de la docencia para que lo anteriormente expuesto pueda producirse.

Una condición es pensar que esto es posible. Creer en la capacidad transformadora de los seres humanos. Desear que suceda. Poder reconocer que la historia de la humanidad (aun aberrantemente atravesada por hechos des – constructivos) permite considerar, si tenemos en cuenta muchas de sus instancias y producciones, el potencial de amor y construcción albergado en el seno de nuestra especie y en cada individuo.

La otra condición es no vincularse con los alumnos ocupando y ejerciendo el rol complementario a lo que parece ser la característica de personalidad y la manera única o predominante de actuar de cada uno de ellos. Una docente de escuela primaria decía en una oportunidad: "… (nombre del niño) no entiende. Este chico tiene problemas para entender. Ya lo mandé como veinte veces a la Dirección y sigue portándose mal". No nos ocuparemos acá de la concepción "portarse mal" (subsidiaria de una concepción de la docencia y de la vida y de un ideal, en este caso, de niño) y tampoco del recurso "mandar a la Dirección". Recordaremos que Paul Watzlawicz, Janet Beavin Bavelas y Don D., Jackson en Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas, exponen postulados acerca de

[58] **Steiner, George**, *op. cit.*

la comunicación humana y en uno de ellos explican que la misma es circular, que no empieza en ningún lugar concreto pero que cada comunicante puntúa de determinada manera la secuencia de hechos. Ejemplifican con un matrimonio donde la señora siempre regañaba al señor y este siempre se retraía. La señora decía que ella lo regañaba porque él se retraía y el señor decía que él se retraía porque ella lo regañaba. Los autores plantean que para que esa modalidad comunicacional se produzca, se sostenga y se repita ambos deben hacer eso que "siempre" hacen y que si alguno de los dos dejara de hacerlo necesariamente el modo de comunicación cambiaría. El alumno "siempre se porta mal" y la maestra "siempre lo manda a la Dirección". La acción supuestamente tendiente a que el niño modifique su conducta no hace más que fijar y reiterar el circuito comunicacional y, por lo tanto, reforzar más que modificar la conducta del niño. Podemos interrogarnos acerca de quién es el que "no entiende" en ese caso. Porque evidentemente la maestra después de "como veinte veces" de aplicar la misma sanción (es decir, de llevar a cabo la misma acción) aún no ha considerado que parece ser que el recurso que utiliza no es útil para los fines que se propone.

Otra situación especialmente compleja tiene lugar cuando la manera de actuar de un alumno es considerada adecuada e, incluso, pensada y señalada como ejemplar. Es frecuente, entonces, que el docente se apoye reiteradamente en ese alumno para distintas situaciones. Un alumno que "siempre" se comporta adecuadamente, muy probablemente está dejando de lado necesidades, deseos, sentimientos, que podrían hacerlo actuar de otra manera; tal vez no tan adecuada. También en estos casos lo que ocurre es un cercenamiento de posibilidades de acción y una inmovilización de otros núcleos psíquicos que han quedado relegados, ocultos, desconocidos.

Pensamos que en cualquiera de estas situaciones, y de muchas otras, es el docente el responsable de cambiar su lugar y forma de proceder en la interacción para que puedan tener lugar en el alumno otras posibilidades.

Probablemente, cuando estudiamos historia, cuando leemos libros que relatan y analizan el devenir de la humanidad, se destaquen sucesos, acontecimientos, procesos des-constructivos: guerras, invasiones, torturas, formas de esclavitud, encarnizadas peleas por el poder, muertes por hambre, enfermedades producidas por causas sociales, acumulaciones obscenas de riqueza (obscenas y humanamente empobrecedoras), discriminaciones lacerantes; entre tantas otros que, por oprobiosos, mueven, tal vez, a generar un sentimiento de desconfianza en la humanidad. Es cierto que de eso estamos hechos. Somos seres históricamente producidos. Y también es cierto que momentos de profunda dignidad de muchos pueblos, grandes textos escritos, maravillosas obras de arte, construcciones míticas y religiosas que orientaron y orientan la vida de tantas personas hacia lo que consideran el bien, producciones filosóficas, descubrimientos científicos, conductas solidarias, millones de seres humanos que han entregado y entregan silenciosamente lo mejor de sí mismos, forman parte de la historia que nos constituye. Entonces, hay espacio para la confianza en la humanidad y para la esperanza no en tanto "espera" pasiva sino como "espera" que, aceptando que los cambios profundos en el mundo humano requieren de un trabajo continuo y de tiempos no inmediatos, se sostiene y consiste en acciones connotadas de

entusiasmo y optimismo. Cada uno de nosotros tendrá que decidir qué es lo que quiere hacer prevalecer en su propia persona y qué es lo que intentará contribuir a que prevalezca en el mundo. Pensamos que para ser docente es necesario creer en la capacidad constructiva de la humanidad y en la posibilidad de cada ser humano de despertar y activar los núcleos más vitales y fecundos.

Consideramos que es tarea primordial de la Educación acercar a los alumnos –que, claramente, ocupan distintos lugares dentro de la sociedad, algunos de los cuales tornan muy difícil la esperanza– a esta posibilidad real que tiene la humanidad y que tiene cada uno de ellos.

. Afortunadamente, antes que nosotros, tantos autores se han pronunciado al respecto y han desarrollado y ofrecido propuestas en este sentido. Sólo queremos sumar nuestro aporte al caudaloso río que desde los albores de la humanidad recorre la geografía del mundo fertilizando los caminos de humanización.

Dos puntualizaciones queremos hacer.

En primera instancia, decimos que la cuestión de la heterogeneidad de lo psíquico nos pone ante dos situaciones vinculadas entre sí. Una se refiere a las diferencias en el interior de una misma persona. Otra, a las diferencias entre las personas. Hemos intentado abordar ambas situaciones.

En segunda, y muy especial, instancia transcribimos palabras que Zygmunt Bauman escribió en *Vida líquida* en tanto reúnen el tema de las diferencias con lo desarrollado acerca del espacio público (en nuestro caso, lo que trabajamos acerca de la institución educativa como espacio público y, por lo tanto, compartido). Escribe el autor: "Los espacios públicos son (…) escenarios en los que la atracción y la repulsión pugnan mutuamente en proporciones continua y rápidamente cambiantes. Son, pues, lugares vulnerables, expuestos a arranques maníaco-depresivos o esquizofrénicos, pero también son los únicos espacios en los que la atracción tiene alguna posibilidad de compensar o neutralizar la repulsión. Son, por decirlo de otro modo, lugares en los que se descubren, se aprenden y se practican por primera vez las maneras y los medios de una vida urbana satisfactoria (…) lo anterior no se puede decir de cualquier espacio público, sino únicamente de aquéllos que renuncian tanto a la ambición moderna de aniquilar e igualar las diferencias como a la deriva posmoderna hacia la osificación de las diferencias a través de la separación y el distanciamiento mutuos. Lo anterior sí es, pues, aplicable a aquellos lugares públicos que reconocen el valor creativo y la mejora vital que supone la diversidad, y que al mismo tiempo, alientan un diálogo significativo entre esas diferencias. Citando de nuevo a Nan Ellin, 'permitiendo que florezca la diversidad (de personas, actividades, creencias, etc.)' un espacio público hace que se integren (o se reintegren) 'las diferencias sin erradicarlas; de hecho, las celebra (…)'. La tendencia a retirarse de los espacios públicos hacia islas de uniformidad se convierte, con el tiempo, en el mayor obstáculo a la convivencia con la diferencia, porque hace que las

aptitudes para el diálogo y la negociación languidezcan y se acaben perdiendo. La exposición a la diferencia es la que, con el tiempo, se convierte en el factor principal de una convivencia feliz, porque hace que, en ese caso, sean las raíces urbanas del miedo las que se consuman y se sequen."[59]

Porque las instituciones educativas son espacios públicos es que transcribimos estas palabras tan conmovedoras de Zygmunt Bauman.

Para concluir este ítem, hacemos referencia a lo dicho por Miguel Savage en un conmovedor reportaje en F.M. 89.9 *Radio con vos*. Miguel Savage, autor del libro *Malvinas, un viaje al pasado,* fue soldado en la Guerra de las Islas Malvinas, en 1982, a los diecinueve años y siendo conscripto. No haremos comentarios luego. La expresividad, elocuencia, dolor y belleza de estas palabras merecen el máximo respeto y un silencio posterior.

El "Canberra" es un transatlántico que, finalizada la guerra, trasladó a cuatro mil ciento setenta y dos soldados argentinos (conscriptos, en su gran mayoría) con graves problemas nutricionales y exposición al frío y a soldados ingleses (todos militares de profesión).

Cuando le preguntaron qué significó el Canberra, respondió:

"**El ser humano trascendiendo la peor inmoralidad de la civilización, que es la guerra**."

Se refiere en el reportaje al vínculo que establecieron soldados argentinos en ingleses en ese retorno:

"**Con respeto y curiosidad mutua, se preguntaban cómo había sido del otro lado. Era admiración mutua porque los dos sabíamos por lo que habíamos pasado**."

"**Los que realmente nos habíamos estado matando veníamos respetándonos, porque nos habíamos dado cuenta que las guerras son anónimas, que cuando uno interactúa con el enemigo el concepto de enemigo se cae a pedazos**."[60]

[59] **Bauman, Zygmunt**, *op. cit.*
[60] **Savage, Miguel**, en *Radio F.M. 89.9, Radio con vos*.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LA GENERACIÓN DE INTERROGANTE

"…mientras eduquemos a nuestros hijos en la valoración la guerra, la competencia, las jerarquías y el control, no podremos vivir en la colaboración, la participación y la dignidad, ya que de esa manera continuaremos negando nuestra responsabilidad en el mundo que construimos al vivir, y seguiremos hablando del egoísmo humano para justificar el no hacernos cargo de ella.

¿Qué mundo queremos vivir?"[61]

Humberto Maturana

¿Qué mundo queremos vivir? Profundo, fundamental interrogante.

Escribimos en el apartado *Definiciones por* estipulación:

"Diferenciamos (definiéndolas por estipulación, o sea con validez exclusivamente para este texto y otros de nuestra autoría en los que explicitemos la aclaración) las nociones de interrogante y pregunta, en tanto se refieren a niveles distintos de compromiso y maneras de involucrarse personalmente.

Relacionamos a la pregunta con un intento de obtener una respuesta al modo de un dato, de una información concreta. Suele ser, también, una queja, un desacuerdo, la manifestación de un desagrado planteado bajo la forma de pregunta. Preguntar es, según esta definición por estipulación, plantear a otro una duda –generalmente dilemática– para que la conteste y defina una línea de acción para quien pregunta; ésta podrá ser aceptada total o parcialmente, o incluso rechazada. Consiste, en alguna medida, en pasarle un problema a otra persona.

Relacionamos al interrogante con una cuestión acerca del ser, de la ubicación en el mundo, de la problemática respecto del sí mismo y su vinculación con los otros, con la vida, con la existencia. Interrogar –que corresponde a la actitud de interrogación y no de interrogatorio– es plantearse a sí mismo una cuestión que hace a la manera de existir y de transitar y vivir la experiencia en el mundo. Este interrogar –de características problemáticas– puede tener a otra persona como compañero en el proceso de descubrir.

Cuando la 'pregunta' incluye un 'preguntarse', puede adquirir las características de lo que denominamos interrogante."

El diálogo inteligente se caracteriza por el modo de "preguntar" que denominamos interrogar.

[61] **Maturana, Humberto**, *El sentido de lo humano*, Dolmen Ediciones/Granica, Chile, novena edición, 1997.

No todo diálogo inteligente implica una explícita conversación acerca del ser y el existir, de la conciencia o resonancia de una coparticipación en un espacio anterior, de un intento de ubicar la propia vida en una serie generacional, histórica y social. No todo el tiempo estamos hablando de cuestiones de ese nivel y, sin embargo, podemos estar manteniendo diálogos inteligentes.

La diferencia planteada entre pregunta e interrogante se aplica al diálogo inteligente de la siguiente manera. La persona que realiza una pregunta a otra se coloca en posición de espera. Pregunta y espera una respuesta. Luego, verá qué hace con dicha respuesta. Muchas veces ocurren situaciones de esta índole. No suponen necesariamente perjuicio, menoscabo o funcionamiento deteriorado. Pero no establecen diálogo inteligente, tal como lo concebimos, en tanto prevalecen cierta unilateralidad y fijeza de posiciones. El estilo pregunta – respuesta cierra un circuito, a diferencia de lo que ocurre en el diálogo inteligente. La persona que pregunta se autoexcluye de la posibilidad de participar en la elaboración de una respuesta y da por terminado el asunto con la obtención de la misma. En cambio, la persona que interroga se incluye en el problema, en la búsqueda de caminos, en el intercambio con el otro, en la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y asuntos y en la ampliación de los criterios de análisis y las perspectivas de comprensión. No se coloca en posición de espera sino de trabajo compartido.

Para transmitir a los alumnos y propiciar en ellos la actitud de interrogación –es decir, de generación de interrogante–, consideramos tres oportunidades de trabajo (seguramente entre otras también posibles).

Primera oportunidad

Una situación especial tiene lugar en las instituciones educativas. En la *Carpeta de Trabajo de Psicología Educacional*, correspondiente a la *Licenciatura en Educación del Programa Universidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes*, Flavia Terigi cita a Michael Stubbs que en su libro Lenguaje y escuela escribe: “Sinclair y Coulthard son lingüistas y se hallan especialmente interesados en el estudio de los tipos de patrón lingüístico de textos largos recogidos en conversaciones espontáneas entre varios hablantes, que ellos grabaron (…) El modo más fácil de explicar algunas de sus principales ideas es empezar con parte de sus datos.

1. Profesor: ¿Qué es lo que hace resbaladiza una carretera?
2. Alumno: Puede que tenga lluvia o nieve.
3. Profesor: Sí, nieve, hielo. ¿Alguna otra cosa puede hacer resbaladiza una carretera?
4. Alumno: Pues…, el aceite.
5. Profesor : El aceite la pone resbaladiza cuando está mezclado con agua

¿verdad?

Hay cinco expresiones en este intercambio profesor-alumno, pero sentimos intuitivamente que existe una clara frontera en el centro de (3), correspondiente a la formulación de la pregunta después de hielo. Más tarde podríamos darnos cuenta de que solamente hay dos unidades conversacionales: el profesor hace una pregunta –el alumno responde– el profesor evalúa, y una repetición de esa unidad. Sinclair y Coulthard opinan que esta estructura de intercambio es típica de muchas aulas. Sugieren que es un tipo básico de intercambio educativo, y designan sus partes de este modo: iniciación (del profesor), respuesta (del alumno) y feed-back (del profesor) o, para abreviar, I. R. F. (iniciación, respuesta y feed-back)."

Luego, Flavia Terigi aclara:

"La secuencia IRF reaparece en los textos recientes como secuencia IRE: iniciación/respuesta/evaluación. En todos los análisis del discurso dirigido por el docente se encuentran ejemplos de esta secuencia (…) la iniciación del diálogo en clase está cumplida por una pregunta de respuesta conocida… por el maestro, quien quiere corroborar si el alumno la conoce…"[62]

Es decir que, en lo referente a los contenidos curriculares, el docente "pregunta" lo que ya sabe. "Pregunta" para evaluar lo que saben los alumnos, para ir haciendo las correcciones y aclaraciones necesarias y para guiarse en los próximos pasos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Pregunta, en otras ocasiones, para evaluar en términos de calificar, "poner una nota", ir generando los elementos considerados necesarios para decidir la promoción o no de cada alumno en la materia correspondiente. Esta "pregunta" tiene la característica de lo que por estipulación denominamos pregunta.

¿Cómo hacer de esta "pregunta" un interrogante (según las definiciones que hemos estipulado)? Tanto en lo que hace a la evaluación como paso para decidir por dónde continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje como a la evaluación en términos de calificación (y muy especialmente en este caso) lo que puede transformar la pregunta en interrogante (muy distinto a interrogatorio) es que el docente se sienta formando parte de lo que evalúa. Esto no ocurrirá si el docente adopta una actitud de "observación objetiva" respecto de lo que sucede con la otra persona (el alumno) y da por sentado que su parte (la enseñanza) ha sido desarrollada sin error, sin problemas, con claridad, de manera comprensible para todos los alumnos y que, por lo tanto, todos están en condiciones "objetivas" de responder positivamente a la evaluación. Para que la pregunta adquiera el valor de interrogante, el docente deberá poder comprender su participación comprometida y activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las complejas y dinámicas maneras en que

[62] **Terigi, Flavia**, *Carpeta de Trabajo de Psicología Educacional*, correspondiente a la *Licenciatura en Educación del Programa Universidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes*, impreso en Universidad Nacional de Quilmes, 2000.

su subjetividad participa y condiciona su forma de enseñar y los distintos entrelazados que se suscitan entre su subjetividad y la de sus alumnos. Recordemos que generar lazo supone responsabilidad respecto del otro y respecto del vínculo. Ser conscientes de este lazo, de esta responsabilidad, implica entender que en la respuesta del alumno está incluido el docente. Cuando el docente evalúa también se está evaluando. Nos decía una profesora de enseñanza media que se ponía "sumamente nerviosa, como si me estuvieran tomando un examen a mí" (con estas palabras) cuando se disponía a corregir las pruebas que había tomado a sus alumnos. Sería importantísimo y promisorio que lo mismo (o algo similar) les ocurriera a muchos profesores. Si el docente se siente así de incluido en la respuesta del alumno, entonces la pregunta es interrogante y el interrogar abre un espacio de intercambio fructífero, una posibilidad de aprendizaje para todos, posibilita una situación de encuentro y de diálogo inteligente.

Consideramos que esta primera posibilidad es condición de necesidad para que puedan tener lugar las otras dos.

Segunda oportunidad

Se trata de la intervención del docente dirigida a los alumnos en lo que respecta al desarrollo de los contenidos curriculares en las clases.

Cuando un alumno formula una "pregunta" es importante, en función del objetivo planteado en este ítem, que el docente no responda inmediatamente sino que solicite al alumno que explicite respuestas que haya intentado ante la "pregunta" que realiza y los motivos por las que ha descartado o por los cuales duda acerca de la validez de las mismas.

En este trabajo podrán también participar los otros alumnos del curso.

De esta manera, el docente estará favoreciendo que quien formula la "pregunta" se comprometa con lo que "pregunta", lo cual puede favorecer que dicha "pregunta" se convierta en interrogante.

No es la misma posición la de un alumno cuando pregunta casi inmediatamente algo que cree no entender (lo cual es distinto a requerir una aclaración respecto de lo el docente está diciendo) que la posición de ese alumno si ha pensado e intentado respuestas a eso que cree no entender. No es la misma posición desde el punto de vista estrictamente intelectual, porque en el segundo caso ha llevado a cabo un trabajo previo que lo sitúa en mejores condiciones para recibir, eventualmente, la respuesta del docente y, más aún, para elaborar en conjunto dicha respuesta. Y no es la misma posición desde el punto de vista afectivo y de compromiso personal porque en el segundo caso se ha situado interesadamente ante la situación, ante eso que se está tratando y ante su posibilidad de aprender.

Esto que hemos denominado "segunda oportunidad" se vincula estrechamente con una transmisión que consideramos de especial importancia en el transcurrir de los alumnos por los distintos niveles educativos. Nos referimos al hecho de transmitir que cuando una persona aprende algo, cambia. No es la misma persona después que antes de ese aprendizaje.

Recordemos la definición de aprendizaje: cambio duradero y significativo que se manifiesta en la conducta como consecuencia de una experiencia. Y la definición de cambio: una distinta, nueva y más rica manera de mirar y comprender; y luego, de actuar.

El aprendizaje hace que una persona sea "otra", siendo la misma. El aprendizaje participa en la construcción de "identidad". Planteamos (en consonancia conceptual con lo que denominamos "heterogeneidad de lo psíquico") que, en el devenir de la vida, un ser humano va transitando y constituyendo distintas "identidades" sobre el fondo de una continuidad que es lo que se designa como "identidad". El aprendizaje, por lo tanto, forma parte fundamental de esta dinámica humana.

Consideramos, entonces, que la vivencia de la significación de lo que se aprende y del carácter de duradero de eso significativo es lo que hace sentir al aprendizaje como algo propio y valedero que merece ser vivido.

Tercera oportunidad

Esta tercera oportunidad tiene lugar cuando se produce/n conflicto/s. Hablamos en singular para facilitar.

Habitualmente, cuando se suscita un conflicto entre alumno y un docente, entre un alumno y las autoridades, entre un grupo de alumnos (o todos los alumnos de un curso) y el docente y/o las autoridades, entre alumnos entre sí, sucede que cada una de las partes que forman parte de la situación responsabilizan a la otra del origen y permanencia del conflicto.

La posibilidad de generar interrogante consistirá en preguntarse cuál es la propia participación en la generación y permanencia del conflicto sin limitarse a considerarse mero receptor o "víctima" del mismo y de la acción del otro. Nos acercamos de esta manera a lo tratado en otros ítems, por ejemplo a lo que se refiere al concepto de "sombra" y a la "heterogeneidad de lo psíquico".

También en este asunto, la capacidad del equipo docente de poder generar tal interrogante respecto de sí mismo es condición fundamental para poder transmitir y propiciar esa posibilidad en los alumnos.

Sabemos que cuando un conflicto se produce suelen despertarse estados de ánimo intensos: enojo, rabia, sensación de injusticia, muchas veces deseos de venganza por lo que se siente como un mal recibido, entre tantos otros. Si hay intercambio verbal, muy probablemente tendrá las características de lo que hemos denominado descarga verbal dirigida con características manifiestamente agresivas o de confrontación hostilmente connotada (también de acuerdo a lo que hemos definido por estipulación). Poder intervenir en tales situaciones no es tarea fácil. En ocasiones, el docente deberá apelar a su autoridad (recordemos que la relación pedagógica es asimétrica y que el ejercicio de la autoridad no significa autoritarismo) para calmar esos ánimos, condición necesaria para que quienes participen del conflicto estén en mínimas condiciones de iniciar una conversación.

Entonces, y con las modalidades personales de cada docente y con las estrategias que pueda ir generando, será necesario hacer reflexionar a las personas – alumnos involucrados acerca de la manera en que, reiteramos, han participado y participan en la generación y mantenimiento del conflicto. Esto, sin dejar de reconocer en cada caso los aspectos de la situación en los que cada una de las personas esté en lo cierto respecto de la acción del otro y pueda fundamentar sus razones.

Así como es necesario que podamos aprender a vivir en armonía, es también necesario aprender a vivir conflictos, a asumirlos y a buscar maneras de resolverlos. El problema, en todo caso, no es el conflicto, sino las formas de encararlo. La violencia, la "razón" de la fuerza, la imposición arbitraria basada en autoridad (que, entonces, será autoritarismo), la pelea encarnizada, la necesidad de eliminar al oponente (en términos de conflicto), el hecho de no poder visualizar que el oponente es un oponente transitorio y acotado a esa situación determinada –y además que es alguien con quien simplemente no se está de acuerdo– son, entre otros, modos regresivos de posicionarse ante los conflictos.

Pensamos que el diálogo inteligente (que requiere considerar la propia acción y generar interrogante acerca de la misma) contextuado en el encuentro entre personas (que requiere reconocer la semejanza fundamental que tenemos como seres humanos y comprender la heterogeneidad de lo psíquico) es una manera posible y fecunda de abordar conflictos. Y pensamos también que los conflictos que se susciten, constituyen excelentes oportunidades para favorecer el aprendizaje del diálogo inteligente.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y EL PROCESO DE DESFAMILIARIZACIÓN

"La idolatría no es la adoración de ciertos dioses en lugar de otros, ni de un solo Dios en vez de muchos. Es una actitud humana, la actitud de cosificar todo lo vivo. Es un sometimiento del hombre a las cosas, su propia negación como ser viviente, inacabado y superador del ego. Los ídolos son dioses que no liberan: adorando a los ídolos, el hombre se constituye en prisionero y renuncia a la liberación. Los ídolos son dioses que no viven: adorando a los ídolos, el hombre mismo se enerva."[63]

Erich Fromm

Decíamos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*:

"El diálogo inteligente reconoce y busca desarmar el mecanismo reificador considerando críticamente las construcciones verbales y las actitudes que lo expresan. Problematizar lo reificado, generar interrogante, abrir al cuestionamiento y a la crítica, habilitar posibilidades de pensar de otra manera y de fundamentar nuevas ideas es producir encuentro humano y diálogo inteligente".

Escribimos también en el libro recién mencionado (tomando algunos párrafos de *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*) y agregando otros:

"El lenguaje poético (y literario en general) tiene como finalidad poner el foco de atención en lo que en la percepción habitual y en el lenguaje cotidiano se ha automatizado y, por lo tanto, opacado. Para ello, pone en movimiento un mecanismo de extrañamiento o singularización de los objetos, que logra desfamiliarizar lo que resultaba obvio. Para conseguir ese efecto, recurre a diversos procedimientos (por ejemplo, presentar un elemento cotidiano como si nunca antes se hubiese visto, mostrar una situación habitual desde un punto de vista no frecuente).

Subimos a un colectivo. Una persona está sentada. Mira por la ventanilla. No le prestamos atención. Forma parte del paisaje habitual. Un escritor puede observar esa situación, singularizarla, desfamiliarizarla, recortarla como figura sobre fondo y escribir una novela cuyo punto de partida es una persona sentada en un colectivo, mirando por la ventanilla.

Margarita Pierini y Paula Labeur, toman en consideración a los formalistas rusos y, citando a V. Shklovsky, se refieren al proceso de automatización de la percepción. Escriben: 'Contra la automatización de la percepción a la que conduce el lenguaje cotidiano, se presenta el lenguaje poético cuya finalidad es, entonces, lograr volver a ver lo que se había opacado.

[63] **Fromm, Erich**, *El arte de amar*, Paidós, 3ª reimpresión, Buenos Aires, 2006.

Este poner en el foco de atención lo que se había automatizado se logra por medio del mecanismo de singularización de los objetos o extrañamiento.'[64]

(…)

Nos referimos, entonces, al vincular diálogo inteligente y proceso de desfamiliarización a aquello que, automatizado en la percepción habitual, se pone de relieve y se enfoca y a la importancia de considerar, re – considerar, cuestionar y llenar de contenido a lo que el pensamiento y el lenguaje cotidiano han automatizado y, por lo tanto, des – potenciado.

El diálogo inteligente es problematizador. Esto no quiere decir crear situaciones conflictivas en vano sino hacer relevantes cuestiones implícitas, silenciadas, subyacentes."[65]

Esto es muy importante en las instituciones educativas. Quienes hemos trabajado y/o trabajamos en ellas podemos hacer el esfuerzo de pensar y recordar cantidad de expresiones y acciones direccionadas en un sentido reificador[66] referidas a la propia institución, a los alumnos, a los docentes, a los vínculos entre docentes y alumnos, a las cuestiones relacionadas con la autoridad, a asuntos de la historia, de la sociedad, de la familia, de la vida cotidiana, entre muchas otras cosas.

La dinámica social y la propia dinámica del proceso educativo y de las concepciones acerca de la educación van posibilitando la modificación de ideas, expresiones y acciones. Ello da lugar a que se vayan desnaturalizando, desfamiliarizando situaciones que se tenían por naturales, inamovibles, inherentes a las instituciones educativas y a la educación en general.

El mecanismo de "familiarización" nos obstaculiza percibir y pensar más allá de lo convencionalmente reconocido. El mecanismo de "reificación" lleva a considerar como natural o sobre-natural lo socialmente producido. El mecanismo de "fetichización" conduce a la idolatría. Por lo tanto: des-familiarizar, des-reificar, des-fetichizar son tareas necesarias y de suma importancia en el proceso educativo.

---

[64] **Pierini Margarita** y **Labeur, Paula**, *Carpeta de Trabajo de Introducción a la Literatura* correspondiente a la *Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes* (Programa Universidad Virtual), 2001.

[65] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

[66] En el ítem *Respecto del diálogo inteligente y la sombra* hemos transcrito la definición de reificación que ofrecen Berger y Luckman.

En algún momento dejó de ser obvio que a los niños había que castigarlos físicamente para que entendieran cómo debían comportarse.

Hacer parar a los alumnos al lado del banco o a un niño debajo de la campana, dejar a los alumnos sin recreo formados en el patio, mandar a un niño a estar de pie al lado de la puerta de la Dirección, hacer escribir cien o doscientas veces "no debo portarme mal en clase", dar más tarea para resolver en las casas como sanción por conductas consideradas inapropiadas (sin reparar siquiera en la flagrante contradicción entre esta "sanción" y el objetivo declarado de la Educación de despertar el amor al estudio) son, entre otras, situaciones familiarizadas, naturalizadas en distintos momentos de la historia de la educación. Situaciones que incluyen castigo corporal.

Otras cuestiones comenzaron a naturalizarse apoyándose en cierta difusión muy poco (y muy mal) fundamentada de la psicología. Expresiones como: "Y qué querés, con los problemas que hay en la casa entre los padres", "Y…pero es hijo de padres separados", "Son muchos hermanos y los padres no les prestan atención", "¿Sabés que pasa?, que tanto el padre como la madre trabajan todo el día y nadie se fija si el chico hace la tarea", tomaron preeminencia en algún momento encubriendo con cierta apariencia psicológica comentarios de escaso nivel profesional y netamente discriminativas. Es posible que las situaciones mencionadas puedan producir algún tipo de inconvenientes en algunos niños, pero los indicadores que solían tomarse para sacar esas poco fundamentadas conclusiones eran actitudes que también podían observarse en niños que no vivían tales situaciones en sus hogares. El proceso de naturalización de los hechos impide considerar diferencias, singularidades e impide, por tanto, un acercamiento profesional y humano a la situación y al niño o adolescente que la está viviendo.

Docentes y alumnos están en distintas circunstancias atrapados en el mecanismo de reificación, en la naturalización y familiarización de situaciones. Ideas y expresiones que vinculan el rendimiento escolar a la pertenencia social o cultural, al tipo de familia (que responde o no a los parámetros considerados como favorables); expectativas respecto a la conducta de los alumnos según el ambiente del que participan (familias, lugares donde viven, características socio-económicas); juicio previo respecto del docente según su edad, su aspecto físico, son entre muchas otras, situaciones que ponen en evidencia los procesos referidos y que involucran a docentes, alumnos, padres, a la comunidad educativa en general y también a personas que no tienen en ese momento una inclusión directa en el sistema educativo.

Es vital, entonces, trabajar sobre estos mecanismos en las instituciones educativas: mostrándolos, haciendo observar los perjuicios que conllevan, poniendo en evidencia cómo las afirmaciones que se realizan contrastan con experiencias concretas que pueden estar sucediendo en ese mismo grupo de personas. Es altamente frecuente que la convicción respecto de algo no permita observar que ese algo no es de la manera como se está convencido que es. La teoría previa (convicción, creencia, juicio) suele tener más fuerza, en determinados momentos, que la evidencia que ofrece la realidad.

Claro es que para trabajar estos mecanismos con los alumnos a los efectos de poder cuestionar, interrogar, ejercer función crítica, desfamiliarizar, desnaturalizar lo que no es natural, es necesario que los docentes hayan trabajado consigo mismos en tal sentido. Nuevamente, pensamos que el espacio de formación docente es un lugar privilegiado para acercar y transmitir este proceso de desfamiliarización, de desnaturalización, de descubrimiento de lo reificado a quienes en un futuro próximo tendrán a su cargo la apasionante e inquietante tarea de participar como educadores en el acto educativo.

Pensamos que el diálogo inteligente que proponemos es un instrumento válido y adecuado para el trabajo mencionado. Así como para el proceso paralelo de des-fetichización de situaciones, objetos, personas, lugares.

El fetichismo, tal como lo plantea Freud, esté íntimamente vinculado al mecanismo que designa como desmentida, mecanismo psicológico que consiste en desconocer lo que en algún momento se ha percibido, se sospecha como cierto o se había supuesto y actuar como si eso no existiera. Freud vincula especialmente este mecanismo con la tendencia a desmentir la ausencia de pene en la mujer y sus consecuencias. El fetiche funciona como el elemento que fantasiosamente sustituye esta ausencia y de allí la adhesión al mismo. Por extensión se utiliza el término fetiche para designar cualquier posesión que, en la fantasía del sujeto poseedor y de otros que admiran o envidian tal posesión, funciona como lo fundamental en la vida, como aquello que hace sentir que si se posee nada falta y que nada se tiene si no se posee. El sujeto supuestamente poseedor ha tomado contacto en algún momento con alguna carencia, alguna sensación de debilidad (cuestiones característicamente humanas) y las desmiente con la posesión del fetiche. Pueden funcionar como fetiches: el dinero, el poder, la belleza, la fuerza física, la capacidad intelectual puesta al servicio de la figuración o de la dominación y todo aquello que, en general, se supone que otorga un lugar de privilegio en áreas de la vida tenidas como fundamentales.

Podemos considerar muchos ejemplos “fetichizadores” en la historia de la educación. Entre ellos: “buen alumno”, “alumno ejemplar”, “mal alumno”, “obediente”, “desobediente”, entre tantos.

Por ejemplo, respecto de las posiciones de los comunicantes en la interlocución, entendemos que el diálogo inteligente reconoce y respeta diferencias (por ejemplo, de saber) pero sin dar por sentado consecuencias de las mismas que suelen presentarse como ineludibles (por ejemplo, que los adultos siempre tienen razón, que el profesor necesariamente sabe más acerca de cuestiones generales y puntuales, que quien ocupa el lugar formal de autoridad puede decidir de hecho y por todos). Es decir que el diálogo inteligente supone una actitud crítica respecto de los lugares ocupados. Reconoce y respeta pero no sacraliza los lugares instituidos. Tradicionalmente, en las escuelas, la autoridad del docente se constituía a partir de su investidura. Actualmente, existe una tendencia, muy temida por algunas personas y muy exagerada por otras en la acción concreta, a no atribuir autoridad como consecuencia de la sola ocupación de un lugar institucional. La autoridad (lugar necesario en un vínculo asimétrico en el cual quien lo ocupa tiene más y distinta

responsabilidad) se construye momento a momento. La complejidad de esta tendencia, la confusión que genera y la oportunidad que representa en caso de poder dársele un cauce racional y fecundo –que supere posturas fundamentalistas y obcecadas– amerita que sea seriamente considerada y estudiada.

Esta posibilidad de repensar los lugares desde los cuales se intercambia, sin repetir mecánica y a – críticamente las actitudes que se supone que se derivan de los mismos, implica, por ejemplo, na consideración respecto de lo que se define como respeto. En principio, lleva a diferenciar respeto de temor. Acatar automáticamente, aceptar incondicionalmente lo que se dice y hace desde el lugar de la autoridad, admitir sin analizar las consideraciones que desde tal lugar se hace respecto de las otras personas, son comportamientos que indican temor y no respeto. El respeto a la autoridad tiene como condición necesaria que la autoridad sea respetable. Lo respetable es digno de emulación. Es lo que constituye ejemplaridad, modelo de conducta, guía para la acción. Si lo que hace quien ocupa el lugar de la autoridad (o algo de lo que hace) no merece ser emulado y se considera que no es recomendable (por vulnerar ciertos principios, por ejemplo) entonces eso no es respetable por más que esté hecho por quien pretende ejercer autoridad. Suele observarse, por ejemplo, en algunos exámenes orales, una actitud despectiva del profesor que toma el examen hacia el alumno (gesticular porque no contesta lo adecuado, no mirar al alumno cuando le plantea el tema que debe desarrollar o cuando el alumno habla desarrollando ese tema). Son actitudes no aconsejables, no son dignas de ser tomadas como modelos, no son respetables. No es necesario ni valioso que quien (por ejemplo, alumno) se vincula con alguien (por ejemplo, docente) que desarrolla tal tipo de comportamientos cuando se presenta (y es institucionalmente presentado) como autoridad falte el respeto a esa persona. Es suficiente con que interiormente defina a esa otra persona o a sus actitudes como no respetables. Luego, podrá tomar líneas de acción racionales en el marco de la institución en la que tiene lugar y que encuadra el vínculo. Por supuesto que esto último se complica y adquiere otras variantes cuando se trata de niños y, aun, de adolescentes. Es sumamente problemático –y favorecedor de subjetividades con tendencia a la pasividad y al sometimiento o bien al enojo y la rebeldía indiscriminada y no encauzada– una autoridad que genere temor, que sea irrespetuosa, que haga sentir que nunca nadie podrá equipararse a quien la ejerce, que lo que dice y hace es indiscutible, que sea despreciativa y soberbia. Ya hemos escrito que la soberbia no es indicador de fuerza sino de debilidad y de escasez intelectual. Claro está que lo respetable y lo no respetable –como tantas otras nociones– se definen a partir de determinada concepción acerca de la vida, del ser humano, de los vínculos humanos. Esto es materia a debatir: con pasión, con fundamentos, con compromiso, con fervor. Pensamos que el diálogo inteligente, en el contexto del encuentro, brinda tal posibilidad.

No se trata de pretender que los docentes sean encomiablemente perfectos y absolutamente dignos de emulación. Son seres humanos. Heterogéneos en su interioridad psíquica como todos los seres humanos. Y como todos los seres humanos que desean hacer prevalecer sus tendencias constructivas, deben dar cotidianamente una lucha (un trabajo,

una elaboración) al interior de sí mismos. El resultado no es perfecto. Se trata, eso sí, de reconocer, autocriticar las conductas propias que se devienen de núcleos psíquicos en los que no prevalece lo constructivo, en vez de convalidarlas apelando a la autoridad, a una supuesta superioridad o a un (inadecuado y no pertinente) privilegio. Será necesario que los seres humanos –en las instituciones educativas, los docentes y los alumnos– aprendamos a reconocer lo que prevalece en otro ser humano para considerarlo respetable sin exigir para ello una perfección que no es condición de la humanidad.

La des-fetichización de los lugares ocupados no implica desconocer la importancia de las diferencias de lugares, de posiciones, de situaciones de los comunicantes en un intercambio. Implica cuestionar lo que se supone que tales lugares incuestionablemente representan, transportan y llevan como presuntamente inherente sin que sean asuntos que hacen a la definición sustancial de los mismos. Esencial y específicamente, un docente enseña y para ello es necesario que tenga más conocimientos que sus alumnos respecto del tema que se constituye como objeto de aprendizaje. Es necesario, también, que esa diferencia existente y comprobable sea reconocida por quienes tienen la tarea de aprender.

Es frecuente que en los vínculos humanos se vayan produciendo deslizamientos de sentido –a veces, a lo largo de la historia– consistentes en que el centro de lo vincular ha dejado de ser aquello para lo que el vínculo había nacido, sustituyéndose por cuestiones triviales respecto de dicho centro. Cuestiones que en determinado momento pudieron ser operativas y luego se consolidaron como constitutivas de ese tipo de vínculo sustituyendo a lo que lo define –o debería definirlo–. Los mecanismos de des-familiarización, des-reificación y des-fetichización que hemos abordado pueden contribuir a despojar a los vínculos de lo que no siendo inherente a los mismos no aportan positivamente e incluso obstaculizan aquello para lo cual se han constituido, y también a volver a poner en el centro lo que es necesario que esté en el centro.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LA DES-ABSOLUTZACIÓN DEL PRESENTE

"Yo de chica robé."[67]

Paulina Schmilchuk

Escribimos en *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*: "Suele sucedernos, en situaciones de malestar –por ejemplo, cuando tenemos un dolor corporal muy intenso o cuando nos sentimos angustiados–, que nos parezca que ese malestar va a ser eterno, que nunca encontraremos alivio. Lo mismo ocurre frecuentemente en otras situaciones desagradables que hacen a la vida cotidiana, a nuestra ubicación en cuestiones conflictivas, a los vínculos con otras personas. Tendemos a conceder valor de absoluto a circunstancias presentes, a tomas de partido ante asuntos macro o micro sociales, a rencillas y enfrentamientos, a posiciones ocupadas en situaciones que plantean conflictos, a enojos, a idealizaciones, a emociones que nos embargan en un momento. La concesión de valor absoluto a esos 'presentes' nos hace perder historicidad, apertura y criterio de trascendencia."[68]

El trabajo de des – absolutización del presente es de gran importancia y el proceso educativo brinda innumerables situaciones para poder llevarlo a cabo. Queremos resaltar que muy especialmente con los adolescentes, que suelen tomar determinaciones extremas ante situaciones dolorosas que vivencian como callejones sin salida, este trabajo es de suma necesidad. Pero no solo con ellos.

Cuando se viven situaciones que producen intenso dolor psíquico, desconcierto, malestar, sufrimiento y se siente y se piensa que son inamovibles y no van a cambiar, sentimientos depresivos parecen adueñarse de la persona que vive tales situaciones, con cierta posibilidad de derivación en estados melancólicos y/o paranoides. Existe riesgo, entonces, de acciones auto y hétero perjudiciales.

Abordamos distintas situaciones que, entre muchas otras, requieren del trabajo de des – absolutización del presente, dan lugar al mismo y, a nuestro entender, lo tornan necesario. Las denominaremos "oportunidades" y las presentaremos a continuación, sin que el orden de presentación suponga diferencias en importancia.

Primera oportunidad

Se refiere a la oportunidad que brinda la planificación educativa. Con diferencias según los niveles, consideramos de suma relevancia la inclusión sistemática, planificada,

[67] **Paulina Schmilchuk**, queridísima abuela.

[68] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

ordenada de temas que se refieran al lugar del ser humano en el Universo, en la historia, en el proceso dinámico de la vida.

Escribimos en *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*:

"El docente no es el 'dueño' de la norma, del límite y muchísimo menos de la realidad. Es un transmisor, un mediador. Esta posición de transmisor, de mediador, supone una forma –y una concepción– del poder que no es la de imposición de una voluntad, de una supuesta verdad, de un criterio. Es una forma y una concepción del poder que supone un poder hacer, una capacidad genuina de generar situaciones de aprendizaje, de acercamiento apasionado y crítico a la realidad (a la propia realidad que el docente transmite). Si presenta esta realidad, este mundo de objetos, de manera rutinaria, desinteresada, como una especie de mole inamovible y pesada que solo cabe aceptar e incorporar obligatoriamente, muy probablemente generará climas aburridos, anodinos y los alumnos vivenciarán el acceso a la realidad con resignación y apatía. Pero el docente tiene el poder de poder hacer otra cosa desde su función transmisora: tiene el poder de contribuir a producir subjetividades apasionadas y comprometidas con la realidad.

(…)

El principio de realidad, entonces, lejos de ser un principio de aceptación pasiva y resignada de una realidad inamovible, lejos de ser una condición de aceptación de la imposibilidad de transformación, constituye una llave de acceso a la posibilidad de búsqueda, descubrimiento y transformación; una herramienta indispensable para la apertura al mundo; una condición de necesidad para participar del proceso humano de creación y recreación.

Cabe considerar –de acuerdo al criterio sustentado en este libro– que tratándose de 'humanidad', la creación es en sí misma re-creación, es decir, creación a partir de lo dado. Para la humanidad lo dado es lo dado en una creación primera y original que puede pensarse de distintas maneras. Cuando la especie humana aparece sobre el planeta, ya 'hay' algo que la antecede y a partir de lo cual creará, o sea, re-creará. Para cada ser humano lo dado es, además de esa creación primera y de lo existente en su presente, toda la 'creación, re – creación' generada hasta entonces por la humanidad. A partir de ello creará, es decir, re – creará."[69]

Estas posibilidades mencionadas, que brinda la práctica docente, incluyen temas a desarrollar, maneras de posicionarse en cuestiones fundamentales y criterios que se traducen en acciones concretas. Todo ello supone una toma de decisión; en algunos casos, expresada en planificación didáctica, y, en otros, en actitudes que anticipadamente pensadas y estudiadas se pondrán en juego ante diferentes ocasiones que así lo ameriten.

[69] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

Entendemos que es fundamental en el proceso educativo, contribuir a que los alumnos vayan construyendo esta conciencia (articulación de información y resonancia afectiva) del ser humano como creador – recreador, capaz de generar transformaciones, cambios, modificaciones a situaciones de diversa índole. Ser histórico y partícipe de una obra de creación que lo engloba y de la cual es en principio (lógica y temporalmente) producto y luego, productor.

Este contexto comprensivo puede enmarcar el trabajo de des – absolutización del presente en lo que se refiere a cada persona, tanto como miembro de la especie humana como en lo que atañe a su problemática como sujeto.

Segunda oportunidad

Otra oportunidad la brinda la dificultad para aprender de un alumno (obviamente, podrían ser varios; para simplificar el desarrollo decimos "un alumno").

El trabajo de des-absolutización del presente será, en tal caso, con ese niño y con sus compañeros.

Nos hemos referido ya a los problemas derivados de la rotulación de personas y, en particular, a esta tendencia dentro del sistema educativo.

La des-absolutización del presente es, precisamente, una tarea que tiende a que la rotulación no tenga lugar o que pueda reflexionarse acerca de la misma para acceder a modos más ricos de consideración de las personas.

Las razones por las cuales un alumno tiene dificultades en aprender pueden ser varias y, en tanto síntoma, estará –de acuerdo a las enseñanzas de Freud– sobredeterminado; es decir, determinado por más de una causa.

Tanto con el alumno que presenta la dificultad como con sus compañeros será necesario transmitir la idea de transitoriedad y relatividad que ayuda a comprender los asuntos humanos como dinámicos y susceptibles de cambio. Las instituciones educativas privilegian determinados aprendizajes y no consideran otros no vinculados con la educación formal, ocurran dentro o fuera de la institución educativa. Es sumamente difícil (si no imposible), si se tiene en cuenta la vida de los seres humanos, tanto que una persona no tenga alguna dificultad de aprendizaje como que no tenga capacidades para aprender. Es posible que tales dificultades o capacidades se vinculen con aspectos no valorados o no reconocidos por la educación formal.

Aprender es un hecho vital. Cuando aprendemos, crecemos, nos modificamos, nos humanizamos. Una dificultad de aprendizaje es un obstáculo en tal proceso y no una consecuencia de una determinación definitiva e insalvable. La noción de heterogeneidad de lo psíquico que hemos presentado puede contribuir, pensamos, a la consideración de núcleos inmovilizados o soslayados en las personas que con regularidad tienen dificultades para aprender.

La historia y la vida cotidiana muestran muchos ejemplos de personas que han presentado dificultades de aprendizaje en algunos momentos del proceso educativo y que luego han podido superar tales dificultades. También de personas que han presentado dificultades a lo largo de todo o casi todo el pasaje por el sistema educativo y una vez egresados del mismo han desarrollado comprometidas y muy buenas actividades laborales y profesionales.

Si un niño en todo un año aprende (tan solo, según los criterios establecidos) a escribir la letra "a" ha aprendido algo que, tal vez, es mucho. Y fundamentalmente, ha aprendido dos cosas esenciales: ha aprendido a aprender y ha aprendido que puede aprender.

Es tarea del docente valorar el aprendizaje logrado por sobre aquello que, desde el punto de vista curricular, supuestamente ese niño debería haber aprendido y no aprendió. Esto no se vincula, en nuestro criterio, con la promoción o no del alumno al curso siguiente, sino con la valoración intelectual y afectiva de lo que ha aprendido y, muy especialmente, de su persona, de su humanidad.

Pensamos que nadie aprende por la sola conciencia de la necesidad de aprender. Los seres humanos aprendemos "para otros". Es decir, para que otra persona se alegre, nos quiera, se muestre orgullosa de nosotros, se beneficie con nuestro aprendizaje. Entendemos que esto es así para todos, y con mayor intensidad cuanto menor es la persona que aprende. El aprendizaje se produce en una red de relaciones con otros presentes (padres en el caso de los aprendizajes vinculados a la crianza; amigos, familiares, vecinos en el caso de aprendizajes no formales; docentes, compañeros en lo que respecta a la educación formal) y con otros que no están físicamente presentes en el momento de aprender pero que sí lo están en la vida de quien aprende (por ejemplo, padres cuando el hijo, alumno, está en la institución educativa) e, incluso, otros que pueden no estar por diferentes motivos pero que habitan como representaciones psíquicas de importancia en el psiquismo de la persona que aprende.

Aprendemos, también, para "otros futuros". Aquellos a quienes podremos beneficiar con lo que hemos aprendido.

Es posible que ocurra, por diversas y generalmente dolorosas circunstancias, que una persona, muy especialmente un niño, no tenga en su ámbito familiar alguien que se alegre por sus aprendizajes. Padres sobrepasados de malestares de diversa índole (por ejemplo, agobiados en tantas ocasiones por cuestiones económicas) no acceden, muchas veces, a la conexión y empatía que todo niño necesita. En tales casos, con particular énfasis, será necesario que sea el docente quien auténticamente se alegre por el aprendizaje del niño (el aprendizaje que le vaya siendo posible) y le demuestre su alegría.

Decimos, en el párrafo anterior, "con especial énfasis". Esto es así porque consideramos que siempre es de fundamental importancia que el docente se alegre y

demuestre su alegría por los aprendizajes de sus alumnos y no que piense y exprese que "solo han cumplido con su deber".

Sucede frecuentemente que una dificultad para aprender se debe a una resistencia a aprender y comprender algo que se relaciona con una cuestión dolorosa. Por ejemplo, niños que han sufrido una pérdida (o pérdidas) de hondo significado e importancia pueden tener problemas en aprender a restar. Isabel Luzuriaga en un magnífico libro cuyo título es *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende* y cuya primera edición data de 1972, fundamenta psicoanalíticamente estas situaciones mostrando los complejos procesos psíquicos y los entramados asociativos que producen, como consecuencia, el no aprender. No aprender es, en tales casos, un "aprender no"; es decir no es algo que "no sucede" sino que "sucede" de esa manera. Isabel Luzuriaga parte del concepto freudiano de libido y de una importante consideración al respecto: las metas libidinales pueden ser pasivas pero la libido es siempre activa. Puede haber mucha actividad libidinal e intelectual (contra – inteligencia) en el hecho de no aprender. El rechazo, la negativa a inscribir, la operación tendiente a no registrar, son movimientos psíquicos. Implican acción y no quietud. Desde un punto de vista es posible pensar que prevalece, entonces, la pulsión de des – construcción. Desde otro punto de vista, la defensa psíquica que supone en tales casos el no aprender o, más bien, el "aprender no" puede estar protegiendo, transitoriamente, de males mayores y, por lo tanto, puede decirse que interviene la pulsión de construcción. Consideramos que ambos puntos de vista son complementarios y expresan, cada uno, una parte de la verdad.

No es en la institución educativa donde debe procederse a interpretar la razón del "aprender no", pero sí es importante que los docentes tengan en cuenta esta posibilidad para entender que pueden ser motivos emocionales los que estén afectando el aprendizaje. Tal reconocimiento los ayudará a acompañar empática y cálidamente a los alumnos que están atravesando tales situaciones y a transmitir la transitoriedad de las mismas.

También, en no insistir, más allá de algunos lógicos intentos, en para que un alumno aprenda aquello que, por determinados (y, probablemente, no conocidos) motivos, "no está pudiendo".

Hemos planteado en textos anteriores, particularmente en *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?,* nuestra convicción acerca de la recepción de don o dones personales en cada ser humano. Escribimos:

"Todos somos depositarios de un don. Es tarea humana vital descubrirlo; descubrir qué son, en qué consisten las semillas otorgadas, aprender a usarlas en beneficio de todos y enriquecerlas con la acción cotidiana: acción de aprendizaje, de estudio, de trabajo, de interrogación, de búsqueda de procedimientos, de intercambio.

Un trabajo educativo fundamental consiste en ayudar a una persona a reconocer la posibilidad del descubrimiento de su don, a iniciar esa búsqueda y a que, una vez en contacto

–intuitivo, incluso débil, controvertido, contradictorio– con algo de esas semillas, no ceje y se decida a continuar en el camino de profundizarlas y compartirlas."[70]

Tercera oportunidad

Una oportunidad compleja, delicada y que requiere calidez, comprensión, capacidad de acercamiento y prudencia, mucha prudencia, por parte del docente o de la persona que dentro de la institución educativa se haga cargo de la situación, se refiere a cuestiones dolorosas en la vida de los alumnos. Algunas requerirán algún tipo de procedimiento que involucre instancias legales –como cuando se trata de situaciones de avasallamiento sexual o de violencia hacia el alumno, especialmente si es menor de edad–. De todos modos, nos referimos a la acción posible en el marco de la institución educativa para situaciones dolorosas en general.

Además de las referidas en el párrafo anterior, alumnos que están viviendo circunstancias adversas en la vida familiar, rupturas de noviazgos en adolescentes, peleas que implican separación entre amigos, procesos depresivos, momentos de desorientación y desconcierto, son, entre tantas otras, situaciones que convocan consideración y acercamiento y posibilitan que se haga llegar a quien está sufriendo la idea de des – absolutización del presente.

Probablemente, no todas las personas estén en condiciones de producir el acercamiento adecuado en tales situaciones. El espacio de formación docente puede plantear la importancia de dicho acercamiento y brindar algunos elementos conceptuales y prácticos pero no puede construir en los futuros docentes las condiciones de personalidad necesarias para realizar la acción a la que nos estamos refiriendo.

En el ítem anterior hicimos referencia al don o dones recibido/s. Agregamos en este ítem renglones del libro *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?* que pertenecen al mismo apartado. Lo que aquí aparece como puntos suspensivos entre paréntesis corresponde a lo transcrito anteriormente:

"Producto de la evolución de las especies, de cualquier otra situación científicamente considerada, de sucesos contemplados en mitos, de hechos de creación como los expuestos por distintas religiones, o de la combinación de éstos y otros factores no conocidos –y, tal vez, no cognoscibles– la humanidad está particularmente dotada. Como parte de ella, cada ser humano también recibe dones particulares, sus personales semillas.

En el acto de nacer, como consecuencia de variables que cada uno puede pensar de diferentes maneras, el ser humano comienza a ser depositario de un don. Es un don 'entregado'.

[70] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

Cada uno de estos dones entregados no pertenece a quien –o a quienes– lo ha recibido, sino a la vida y a la comunidad.

(…)

Ironía del destino, travesura de los duendes, problemática del ser, realidad de las estructuras: el don generalmente no está a la vista. Su descubrimiento es un trabajo que no es de una vez y para siempre, sino que supone develamientos paulatinos no exentos de duda y contradicción."[71]

Se aprende a enseñar. Entendemos que ello es posible sobre la base de un don recibido que no se aprende o adquiere pero que sí puede descubrirse en el transcurso de la formación o de la práctica. Tener y reconocer este "algo" que no se adquiere (que es un "don" recibido del cual se puede tener algún tipo de información desde siempre o casi siempre, o bien que, tal vez, se descubra en el andar) es necesario para producir el acercamiento al que nos estamos refiriendo.

Decíamos que se requiere "prudencia, mucha prudencia", porque la intervención no debe sobrepasar ciertos límites y condiciones. Se trata de no transponer los bordes de intimidad y/o privacidad que la otra persona –alumno– quiera y necesite mantener. Obviamente, tampoco se trata de "curiosear" ni de ir más allá de aquello para lo que un docente que posee este don está conceptualmente capacitado para realizar y de lo que se corresponde con las incumbencias de las instituciones educativas.

Hemos planteado que la persona que aprende no es un sujeto "aprendedor" sino un sujeto íntegro. Su intelecto, su afectividad, sus matrices de percepción, pensamiento y acción, su realidad socioeconómica, su historia, la historia de su familia y de las familias que fueron dando origen a la suya, entre otras cosas, están presentes en el momento en que intenta aprender. Entonces, habiendo hecho en el párrafo anterior las aclaraciones que consideramos pertinentes, decimos que es fundamental que este sujeto íntegro tenga legítima cabida en las instituciones educativas. No legitimar tal integridad subjetiva no hace que los aspectos soslayados, rechazados, desconsiderados, desaparezcan. Dichos aspectos no son susceptibles de anulación por decreto explícito o implícito y se harán presentes de diferentes maneras; probablemente censuradas por la institución educativa que no los ha reconocido como existentes, válidos y valiosos.

A eso nos referíamos al decir: "…oportunidad compleja, delicada que requiere calidez, comprensión, capacidad de acercamiento y prudencia, mucha prudencia…".

Muy probablemente, el acercamiento será personal (aunque algunas veces la situación puede involucrar a más de un alumno y entonces será necesario un diálogo compartido) y personalizado, en el sentido de reconocimiento y respeto por la situación particular en la que cada ser humano se constituye, se integra y se expresa.

[71] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

En ocasiones, en muchas ocasiones, se tratará especialmente de escuchar. Escuchar es una importantísima manera de intervenir. Ser escuchado, respetuosa y sensiblemente escuchado, es sanador en sí mismo. Es una privilegiada forma de ser recibido tal como se es y con lo que se está viviendo. El alivio es inmenso y la compañía que ofrece quien escucha permite salir de una angustiante y devastadora soledad que lleva a girar sobre los propios sentimientos y pensamientos sin poder encontrar otras maneras y posibilidades de mirar, comprender y actuar. Y luego, habiendo escuchado antes, será posible intentar transmitir la idea de transitoriedad, de dinámica vital, de des – absolutización del presente.

De esto también se trata el diálogo inteligente y la situación de encuentro que lo contextualiza.

Cuarta oportunidad

Intentamos abordar un asunto que nos resulta particularmente difícil y controvertido, además de doloroso.

Se trata de la situación de muchos, muchísimos, seres humanos –alumnos en las instituciones educativas, cuando aun en tales situaciones pueden acceder a ellas– que viven realidades socio – económicas que no les permiten contar con las necesarias condiciones de alimentación, salud, vivienda, vestido, educación (reiteramos, aun quienes pueden acceder a las instituciones educativas pero no cuentan con los recursos que se necesitan para poder transitarlas adecuadamente).

Las instituciones educativas no son y no deben ser lugares de adoctrinamiento. Pero tampoco son ideológicamente neutras. Y no podrían serlo. No hay acción humana exenta de valor. Afirmar una postura a – valorativa constituye, de hecho, una posición de valor. La educación en general y cada acto educativo en particular en tanto construcciones humanas no escapan, ni sería deseable que escaparan –según nuestro criterio–, a tal situación. Por ello, consideramos honesto y valioso poder expresar los valores que dan lugar a propósitos y que guían los intentos educativos de quienes los realizan. Intentamos explicitar nuestra manera de pensar en lo que respecta a la cuestión que abordamos en este ítem.

Consideramos de suma importancia el esfuerzo personal, la intención de un ser humano individual de superar situaciones difíciles o de aprender a convivir transitoria o definitivamente con ellas para poder desarrollarse, proporcionarse una vida que se acerque a lo que hemos denominado condiciones de humanidad y brindar a la comunidad el producto de sus dones y del trabajo que ha llevado a cabo para descubrirlos, profundizarlos y desplegarlos. Desde este punto de vista, nos resulta altamente esperanzadora la posibilidad de acercar a los alumnos el criterio de des-absolutización del presente, cuando se encuentran en situaciones desfavorables que aparentan ser para siempre y no presentar salida.

Nos produce admiración y profundo respeto un ser humano que nos relata una infancia y una adolescencia desoladoras, tristes, plagadas de agresión y es un adulto que cotidianamente brega por hacer prevalecer el bien en su persona y en sus acciones dirigidas a otros, que es trabajador, amoroso con sus hijos, nietos o sobrinos. Solidario.

Del mismo modo (y con especial énfasis) consideramos necesario proceder cuando se trata (en el nivel educativo que fuera) de un alumno que ha vivido o está viviendo situaciones dolorosas como las mencionadas (u otras) y aun así hace un encomiable esfuerzo para aprender y hacer prevalecer en sí mismo sus tendencias constructivas (sin necesariamente conocer este concepto).

Pero… Y en este "pero" intentamos reflejar parte de lo que integra nuestra concepción de vida. Pensamos que los seres humanos no nos "salvamos" individualmente sino en comunidad. Si para simplificar la cuestión pensamos en casas en una manzana, es decir, en cuatro cuadras, e imaginamos que una de esas casas es suntuosa, tres de esas casas son grandes y están bien acondicionadas, cinco de esas casas son simples y tienen lo necesario para vivir confortablemente y toda las otras casas carecen de eso necesario, se llueven, son frías en invierno y tórridas en verano, entonces deberíamos comprender que en esa manzana nadie puede vivir tranquilo y feliz. Las personas que carecen de lo necesario por esa razón y las otras porque estarán o creerán estar amenazadas de ser despojadas de lo que tienen o les sobra por aquellos que con lo que tan escasamente tienen no pueden vivir en mínimas condiciones de bienestar.

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*: "Paulina Schmilchuk, queridísima abuela, maravillosa y solidaria persona, contaba que cuando niña, en tierras gobernadas por los zares, a su padre no se le permitía trabajar por ser judío. Decía: 'Yo de chica robé'. Única manera de tener algo para comer. Y aclaraba que ella y sus hermanos entraban a un campo ajeno (toda propiedad material era ajena) y sacaban de allí lo que necesitaban para comer; pero sólo eso, ni un poquito más. Enseñanza primera, primaria y fundante que nos entregó una persona que dedicó su vida a hacer el bien y que manifestaba de esa manera la crueldad de los poderosos (de quienes se creían poderosos –y de quienes se siguen creyendo poderosos–, porque poderoso no es nadie, sólo que algunas personas están encandiladas por la posesión del fetiche "poder") y que, muy especialmente, nos hacía saber qué es lo que puede y necesita hacer –aun en contra de sus principios– una persona en situación de desesperación, de carencia y urgente necesidad."[72]

El sistema social en el que vivimos tiene la estructura de esa manzana imaginada. No pretendemos reflejar con acierto las proporciones en las que se distribuyen las diferencias, sólo queremos señalarlas con cierta contundencia.

Este sistema social cada tanto –con cierta frecuencia– presenta ejemplos de personas que gracias a especiales talentos –a veces, en menor cantidad, esfuerzos–, han logrado salir de la casa que carece de lo necesario y acceder a la casa suntuosa. Astros futbolísticos, cantantes, entre otros casos, son exhibidos como paradigmas del valor de la superación individual que puede lograrse aun cuando el sistema social en su estructura quede intacto (¿o para que quede intacto?).

[72] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

Muchas de estas personas utilizadas como modelos de logros personales y de inusitado ascenso socio-económico padecen consecuencias nefastas de un desfasaje tan abrupto y, fundamentalmente, de la utilización y manipulación de que son objeto (obviamente con la colaboración –desapercibida o no– de ellos mismos) por parte de los supuestos beneficiados de un sistema que pretende perpetuarse.

Quienes se consideran privilegiados y lo son –desde cierta perspectiva– dentro de un sistema que se sostiene en muy buena medida en abismales diferencias socio – económicas no alcanzan a reconocer (las más de las veces) que ellos también están perjudicados por la estructura de ese sistema. Perjudicados por el temor y sentimiento de amenaza (o amenaza real) que referimos en el ejemplo imaginado de la manzana, perjudicados por la fragilidad de las posiciones ocupadas y por la pobreza espiritual que entraña el hecho de vivir la propia prosperidad contemporáneamente a la vida de tantas personas que no pueden acceder a lo que todo ser humano necesita y debería disponer.

Pensamos que el presente que vivimos en nuestras sociedades y los presentes vividos a lo largo de la historia no han logrado satisfacer las necesidades básicas de todas las personas y no han generado las situaciones indispensables para que todas ellas accedan a las condiciones de humanidad (que varían en parte con los tiempos pero que existen de diferentes maneras en todos ellos). Y pensamos también, y muy especialmente, que el presente social (cada presente social) no es definitivo e inamovible. Entendemos que es posible construir sociedades que posibiliten la vigencia de las condiciones de humanidad para todos quienes en ellas habitan y que favorezcan el proceso de humanización. Esta construcción no es individual sino conjunta; obviamente con el esfuerzo y la contribución de cada uno.

El interrogante acerca de si es con cambio o con sustanciales y transformadoras mejoras de los sistemas existentes no es algo que podamos responder. Y, tal vez, no sea lo esencial. Se trata de hacer que todos podamos contar con lo necesario para vivir, que las sociedades sean más justas y mucho menos desiguales y que el acceso a esa condiciones sea en democracia, en paz y traiga aparejada la paz, hoy seriamente dañada y oprobiosamente transgredida.

Des – absolutizar el presente, en esto que hemos llamado “cuarta oportunidad”, consiste, entonces y de acuerdo a la concepción que intentamos poner de manifiesto, en transmitir a los alumnos esta posibilidad que los seres humanos tenemos, actuando conjuntamente, de poder modificar para todos las condiciones de vida y, retomando palabras ya citadas de Zygmunt Bauman, de hacer “del mundo humano un lugar algo más acogedor para la humanidad”.

La vida, que se quiere a sí misma, brinda y abre dicha posibilidad.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y EL PROCESO DE TRANSFERENCIA

"El camino es un texto escrito entre todos." [73]

Hernán Ronsino

Remitimos a quienes lean este libro al punto: "Transferencia – depositación - Proceso (inconsciente) de confianza" en el apartado *Definiciones por estipulación*.

Escribimos en *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*:

"Continuamente, en toda relación humana están operando dos niveles de funcionamiento. La conexión yoica, voluntaria, regulada según las leyes de la lógica secundaria (con un campo semántico compartido) y la relación transferencial, inconsciente. La intersubjetividad supone este doble funcionamiento que, además, es simultáneo. Podemos acercarnos a la idea de la complejidad de las relaciones humanas y comprender las confusiones, malentendidos, situaciones que se suscitan y que parecen inexplicables.

Esto ocurre también, y muy intensamente, dentro de un aula. Entre alumnos y entre alumnos y docentes. Suele suceder que los docentes reciben de parte de los niños un trato (cariñoso, hostil o marcado por otras variantes afectivas) que se corresponde con la transferencia sobre ellos de relaciones que esos niños han mantenido o mantienen con sus otros significativos primarios (especialmente, la madre y el padre). También les ocurre esto a los docentes respecto de los niños. Pensemos cuántas veces un docente no puede entender por qué un niño provoca en él sentimientos determinados (cariñosos, hostiles u otros) que no se explican por las características del niño o por el vínculo formal que manifiestamente el docente mantiene con él. Puede suceder que la persona que está transfiriendo prototipos sobre otra, no note que se relaciona con ella de una manera particular e, incluso, que le pasa algo distinto. Todo esto puede sucederles a alumnos en relación con otros alumnos o con docentes, y también a docentes en relación con alumnos.

Es fundamental tratar esta problemática en los institutos de formación docente. El tema merece estudio y reflexión.

Los docentes suelen encontrarse en situaciones en las que reciben de los alumnos un trato que no entienden. Es importante que realicen una primera y profunda reflexión acerca de sí mismos, es decir, acerca de cómo él (el docente) puede estar, consciente o inconscientemente, participando del vínculo y coadyuvando a generar eso que percibe y no entiende. En una segunda instancia, es importante que pueda entender que no todo lo que un alumno hace y dice, no todo lo que pone en juego en su relación con el docente, está especialmente dirigido a él. Los niños, adolescentes y jóvenes son, como todos los humanos, seres complejos, con una historia configurada en variables múltiples. Y son, como todos los humanos, susceptibles de funcionar según las propiedades del proceso primario y sus

[73] **Ronsino, Hernán**, *La descomposición*, Interzona editora S.A., Buenos Aires, 2007.

mecanismos (desplazamiento y condensación). Es decir, son seres que transfieren a personas con las que se vinculan en el presente ciertos sentimientos y valores psíquicos originados en la relación con otras personas significativas. Si el docente puede comprender su participación en el vínculo –hacer su autocrítica– y comprender este mecanismo de transferencia podrá, tal vez, actuar con sensibilidad y profesionalidad en estas situaciones difíciles en las cuales un alumno proyecta sobre él prototipos de relación con otros significativos.

Conocer este mecanismo de transferencia le permitirá también comprender ciertas situaciones complejas que se suscitan entre los alumnos. Por ejemplo, muchas veces el enfrentamiento entre dos o más niños o adolescentes es, en parte, consecuencia de estos procesos transferenciales. Es aliviador para una persona de cualquier edad saber qué es lo que le está pasando y saber que, probablemente, un sentimiento (por ejemplo, de hostilidad) hacia una persona está vinculado con otras cosas que le están sucediendo. Saber acerca de estos funcionamientos no debe llevar al docente a "interpretar" las conductas de los alumnos, sino a considerar la complejidad de la conducta y del psiquismo, para poder entender y ayudar a que sus alumnos puedan comprender que las cosas suelen no ser tan directas como parecen. Y a abrir interrogantes que oxigenen las situaciones en lugar de proceder cerrándolas con sanciones o con certezas pseudo – explicativas.

De especial interés resulta entender los procesos transferenciales que tienen al docente por protagonista y al alumno (o alumnos) por receptor. Esto suele ser objeto de racionalizaciones. Generalmente, al intentar explicar la razón de su actitud o de su sentimiento, el docente recurre a aparentes argumentaciones (racionalizaciones) y es frecuente que las mismas tomen al alumno como causa. De esta manera, el asunto permanece sin ser entendido y el alumno resulta sobrecargado de responsabilidades, diagnósticos, categorizaciones y valoraciones que no le corresponden o que le corresponden sólo parcialmente.

Se ejerce una pretensión hacia los docentes, y cada uno de ellos la ejerce sobre sí mismo: querer a todos los alumnos por igual. En la base de tal pretensión funciona una tradicional creencia que supone que los docentes son portadores de esa condición. Tal afirmación se enmarca en una triple idealización: la idealización de la infancia y de la adolescencia como etapas pletóricas de pureza, receptividad, sensibilidad; la idealización del docente como un ser especial capaz de un amor sin límites, de una entrega incondicional y desinteresada, y la idealización de la labor como una labor sublime. Freud postuló que el ejercicio de la docencia requiere de capacidad empática con los niños, pero capacidad (en este caso, de empatía) no es sinónimo de ausencia de conflicto. Eventualmente, es por comprensión y elaboración de las situaciones conflictivas –y no por represión, negación o evitación de las mismas– como el psicoanálisis plantea el camino de progreso psíquico hacia la salud y la creatividad.

El docente, en el contexto de tal creencia, pasa entonces a ser o bien una persona a quien se le entrega 'arcilla blanda para que la modele' –una arcilla bondadosa que se deja

moldear sin resistencias, en el marco de una sociedad que le confía la materia prima más preciada que será la materia elaborada y productiva del mañana–, o una especie de héroe que debe enfrentarse a seres que no tienen la menor intención de recibir la acción civilizadora que se pretende ejercer sobre ellos, o bien una persona que se encuentra con seres distintos por los que tiene que sentir lo mismo y a los que tiene que entregar idénticas cosas.

En cualquiera de las tres situaciones subyacen fantasías de omnipotencia respecto del docente. Por las mismas, la sociedad considera que alberga en su seno a un grupo de personas –los docentes– capaces de poder ir más allá de sí mismos para lograr los posicionamientos mencionados. Los propios docentes suelen compartir esta idea acerca de ellos mismos, y esa creencia, además del objetivo de pertenecer a un tipo tan especial de personas, suele ser un motivo de elección de la profesión.

Como sucede habitualmente, la contracara del sentimiento o fantasía de omnipotencia es el sentimiento de humillación, de denigración, de impotencia. No poder todo es equiparable, entonces, a no poder nada. No tener éxito total es lo mismo que fracasar. Cuando lo que se pretende es imposible, es seguro –aunque no obvio– que no podrá realizarse. Por lo tanto, el sentimiento de fracaso que se experimenta al final estaba determinado desde el principio. La trampa en este funcionamiento –que suele ser involuntaria– es que no se plantea desde el inicio que ese objetivo es imposible –dado que ello anularía el planteo– sino que se presenta como una meta que puede ser lograda por seres muy especiales. Estos seres –los docentes, en este caso– no van a poder cumplir lo imposible y, por lo tanto, no sólo dejarán de sentirse especiales –lo que podría contribuir positivamente a un replanteo inteligente del problema–, sino que sentirán que han defraudado las expectativas comunitarias y que han sido incapaces de triunfar en la noble misión. Podrán generar sentimientos despreciativos respecto de sí mismos o, por un mecanismo defensivo – proyectivo, declarar a sus alumnos, o a algunos de ellos, como portadores de rasgos que hacen imposible que se los quiera y eduque.

En cualquiera de estos casos queda desconocido el docente – persona: sujeto histórico, situacionalmente posicionado, individuo producido por la interacción entre su propio bagaje (genético, biológico, y el caudal afectivo y cognoscitivo que todo ser humano va consolidando en su experiencia de vida y accionar) y la sociedad (a través de sus instituciones y mecanismos condicionantes).

El intento por negar lo propio, incluso la diferencia de sentimientos respecto de sus alumnos, produce efectos por demás contraproducentes y no deseados. El docente debe estar duro, rígido y cuidar de no expresar más emociones que las oficialmente admitidas y prescritas. Toda otra expresión de emociones está proscrita y, por lo tanto, el docente debe inhibirla, combatirla dentro de él; operación que lleva a cabo a veces en forma consciente y otras, inconscientemente. El resultado suele ser un docente mental y expresivamente constipado, fingido, crispado, al borde de la explosión. Lo que se quiere expulsar retorna, de una u otra manera. Las formas de retorno son variadas: el grito intempestivo, la amenaza, el

castigo, las tareas excesivas, las correcciones y evaluaciones sobre - exigentes y, muchísimas veces, los problemas de salud del propio docente.

La humanidad que se echa por la puerta retorna por la ventana, y de la peor manera.

Nadie puede negarse a sí mismo en lo más personal y auténtico sin consecuencias. Tampoco puede ser negado comunitariamente sin consecuencias.

En tanto ser humano, un docente no puede sentir lo mismo por todos sus alumnos. No es esto un fracaso en su misión. Es una evidencia de su humanidad. Cuanto más consciente sea de sus sentimientos, más podrá actuar responsablemente sin hacer intervenir su afectividad en cuestiones en las que debe actuar con juicio intelectual y justicia (por ejemplo, en el momento de calificar).

Toda relación humana está transferencialmente matizada y ello influye en el tipo y grado de sentimientos que se ponen en juego. Pero cuando una relación está fundamentalmente condicionada por cuestiones transferenciales, la consecuencia ya no es un matiz en la relación. En ese caso, ocurre algo muy similar a lo que sucede en los procesos sintomáticos: tiene lugar un quiebre de la lógica secundaria, por irrupción de la lógica primaria. Una representación (en este caso, un alumno) recibe valores psíquicos que corresponden a otras representaciones (otras personas significativas, prototipos infantiles). Funcionan, entonces, los mecanismos inconscientes de desplazamiento y condensación: un valor psíquico inherente a una representación se traslada, se transmuta, se traspone y se adhiere a otra representación (desplazamiento); cuando esto ocurre desde más de una representación hacia una misma representación, esta última resulta sobredeterminada (condensación). El alumno, en tal caso, es punto de condensación. Sucede entonces que una representación (alumno) queda investida de un valor psíquico que no puede entenderse y justificarse por sí mismo. Por más que se intente, no podrá entenderse por qué ese alumno produce en ese docente tales sentimientos (amorosos, hostiles u otros). Se buscan explicaciones, pero se encuentra que las características del alumno a las que se apela para ello no alcanzan para aclarar la cuestión. Es por eso que hablamos de quiebre de la lógica secundaria e irrupción de la lógica primaria. El propio docente es generalmente el que hace ese intento. Es entonces cuando se hace necesario renunciar a las falsas explicaciones –racionalizaciones– y aceptar lo que sucede. Probablemente, el docente no pueda desentrañar la cuestión, descubrir qué es lo que está transfiriendo sobre ese alumno (tal vez, podría conseguirlo si llevara a cabo un análisis personal con un profesional especializado). Pero el hecho de poder reconocer que lo que está sucediendo tiene que ver fundamentalmente con él (el docente) y no con el alumno, libera a este último de designaciones que no le corresponden, abre para el docente un fértil campo de indagación y posibilidad de cambio y le permite no actuar sus sentimientos (es decir, no transformar sus sentimientos en conductas, en acciones sobre otra persona de manera cruda, sin la menor elaboración). Todo esto es importantísimo. El ejercicio de la docencia es una acción social y las acciones sociales se ponderan no solo por sus intenciones, sino también, y muy especialmente, por sus efectos.

Este tema puede llevarnos a entender la importancia del trabajo en equipo y la necesidad que el docente tiene (se dé cuenta de ello o no) de ser apoyado en su tarea, de recibir contención y soporte, de participar en encuentros de reflexión dentro de la escuela."[74]

Es importante destacar que en las instituciones educativas, muy especialmente cuando se trabaja con niños, y, en buena medida, también con adolescentes, pueden superponerse e incluso confundirse (en el sentido de operar en simultáneo) procesos transferenciales con los que en el apartado correspondiente hemos denominado "depositación" y "proceso (inconsciente) de confianza". A los efectos de la labor educativa es importante poder reconocer (cualquiera sea el mecanismo en juego aun cuando no pueda identificarse y designarse claramente) si lo que sucede con el niño respecto del docente produce como consecuencia que este (el docente) resulte amorosa, positivamente, u hostil, negativamente, connotado (para hablar en términos generales y, tal vez, simplificadores).

Los procesos transferenciales, de depositación y de confianza que ocurren en un aula (para tomar una unidad de medida dentro de una institución educativa) son múltiples, complejos, entrelazados. Constituyen redes no fácilmente discernibles que operan sobre la dinámica grupal condicionándola e impregnándola de procesos inconscientes que, como tales, no están a la vista y que producen efectos que no son claramente identificables. Podría pensarse que esto genera una incómoda complicación y que sería mejor evitar mediante algún tipo de acción que ocurriera. Durante años, muchos, buena parte de la normativa estuvo guiada, aunque no se supiera, por ese intento. La sanción –en el sentido de penalización– de conductas que pueden considerarse sintomáticas es un ejemplo de ello. Por supuesto, consideramos inapropiado ese intento de evitar lo inevitable o de penalizar lo que requiere atención, problematización, investigación, estudio.

Los docentes tendrán la oportunidad de actuar favoreciendo el diálogo inteligente –y mediante el diálogo inteligente– para contribuir a que determinada modalidad vincular que, tal vez, no ayuda al desarrollo beneficioso de los alumnos –individual y/o grupalmente-, pueda resolverse y se abra la posibilidad de acceder a una dinámica fructífera.

Entre muchas situaciones posibles, tomamos tres que consideramos características: procesos transferenciales y/o de depositación y/o inconscientes de confianza de un alumno hacia el docente, procesos transferenciales y/o de depositación de un alumno hacia otro y procesos transferenciales y/o de depositación de un docente hacia un alumno. Estos procesos pueden complejizarse por ser recíprocos. Pero como intentamos transmitir una modalidad de intervención posible, simplificamos las opciones y ejemplificamos con las que hemos nombrado en este párrafo.

En principio, nos referimos al común denominador que permite –relativamente– identificar situaciones en que procesos transferenciales, de depositación y de confianza están operando. Tal como ocurre con los síntomas, hay algo que sucede y que no se explica

[74] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

por la definición objetiva de una situación (en tanto realidad intersubjetivamente definida y consensuada y con las dificultades y limitaciones que ello supone). Por ejemplo, si una persona tiene un acceso de pánico al entrar a un lugar donde se encuentra un león hambriento, con la boca abierta y clara actitud de estar dispuesto a devorar lo que encuentre, podemos entender que su reacción guarda conexión lógica (lógica de proceso secundario, lógica formal) con lo que está sucediendo. Pero si esa persona tiene un acceso de pánico de las mismas características porque entró una cucaracha al lugar donde él se encuentra, entonces estamos en presencia de un síntoma, dado que la conexión entre el acontecimiento y el afecto y reacción concomitantes no guardan conexión lógica correspondiente al proceso secundario. En este segundo caso, en el sistema inconsciente se ha producido una asociación que siguiendo la lógica primaria (desplazamiento y condensación) da lugar a la irrupción de afecto y reacción que hemos mencionado. Los procesos transferenciales y de depositación tienen esa característica: generan afectos, acciones y reacciones que no guardan conexión lógica secundaria (formal) con el vínculo en el que tienen lugar.

Lo planteado en el párrafo anterior es el punto de partida para considerar que algo sucede en un vínculo y que eso que sucede excede lo lógicamente esperable en ese vínculo y, por tanto, es factible que se estén poniendo en marcha procesos transferenciales y/o procesos de depositación. Tomaremos por separado cada una de las tres situaciones mencionadas dos párrafos más arriba que, entre otras, operan en las instituciones educativas y que nos parecen especialmente importantes por la frecuencia con la que se presentan y por las personas, vínculos y aspectos que involucran.

Primera situación. Procesos transferenciales y/o de depositación (incluyendo los procesos inconscientes de confianza) de un alumno hacia el docente

Tanto en vínculos en los que se expresa una adhesión, un "amor", una idealización que podemos considerar excesivos e injustificados a partir del vínculo concreto como en vínculos en los que se expresa un rechazo, un "odio", una denostación que también pueden considerarse excesivos a partir del vínculo concreto, estaremos, muy probablemente en presencia de procesos transferenciales y/o de depositación.

. Suele ser más fácil identificar la segunda de las posibilidades de esta primera situación porque la primera puede resultar, en principio, agradable para el docente e, incluso, vivenciarse como "merecida" dadas las cualidades de ese docente.

Decíamos en el apartado *Definiciones por estipulación* que en nuestra opinión es importante destacar que en niños y adolescentes (también en adultos) los procesos de transferencia y depositación no siempre son directos ni trasladan mecánicamente el contenido que caracteriza al prototipo infantil o la situación actual, respectivamente. Suele suceder que lo que transfiere o se "deposita" es una especie de expectativa reparatoria respecto de las características que han tenido los prototipos infantiles o los vínculos actuales con otros significativos.

Tomaremos para comenzar la primera posibilidad de esta primera situación, de acuerdo a lo que consideramos en el primer párrafo. Pensamos que es válido, beneficioso y reparador que un alumno pueda vivir en relación a un docente procesos (sentimientos, emociones, respeto, sensación de protección, admiración) que trasladen prototipos infantiles o formas vinculares actuales de connotaciones positivas. Y también, y muy especialmente, que pueda vivir en el vínculo con un docente procesos que pueden resultar novedosos en él.

Esta última circunstancia merece una consideración especial. Formas no autoritarias de actuar, la posibilidad de escuchar a esa persona (alumno, en este caso), de preguntarle qué le pasa, de no ejercer violencia física ni psicológica, de reconocerle un lugar importante, pueden ser, lamentablemente, situaciones no conocidas, no experimentadas hasta ese momento por esa persona (alumno). Los vínculos humanos humanizantes, es decir, que reconocen la subjetividad de cada uno de quienes lo integran y tienden al establecimiento y vigencia de las condiciones de humanidad, son vínculos que curan, que restañan heridas, que generan esperanza, que permiten visualizar la posibilidad de un futuro mejor que el presente que alguien puede estar viviendo.

Hasta ahí, la aceptación del docente de ese lugar que un alumno le asigna y que, muy probablemente, se corresponde con una forma de ser y de actuar del docente empática, cariñosa, abierta, comprensiva, nos parece la actitud adecuada y, mucho más que ello, vocacional.

Pero suele suceder que ese marco queda excedido y el alumno demanda (de manera no consciente) lo que no será posible. El docente no podrá adoptarlo y llevarlo a su casa, no podrá sustituir a los padres o a alguno de ellos, no podrá mantenerlo en su curso para siempre. En algún momento habrá de separarse de él. Ambos habrán de separarse. Eventual y, diríamos, excepcionalmente, podrá establecerse un vínculo duradero que, entonces, será ya distinto a un vínculo docente – alumno. Una hermosa canción en homenaje a los maestros dice en una de sus partes: “nuestra labor, hermanos, es siempre una partida.”

Entonces, cuando estas situaciones suceden, el docente deberá actuar con prudencia, cariñosamente y con responsabilidad. No deberá prometer explícita o implícitamente lo imposible. Paulatinamente, tendrá que ir ayudando al alumno a reconocer lo que está poniendo en juego, a comprender su demanda y a aceptar los límites que el vínculo conlleva. Esto, sin dejar de contenerlo, de quererlo, de protegerlo en lo que sea necesario y posible. Será de suma importancia que, a partir de lo que el docente haya podido entender y comprender, inicie un trabajo –probablemente en colaboración con otros docentes, con quienes integran la dirección de la institución, con un equipo de profesionales especializados que tal vez desempeñen su labor en la institución educativa– tendiente a contribuir a mejorar el vínculo de ese niño con sus padres (o con quién o quiénes se haya suscitado el problema que origina la situación planteada), a que los adultos que viven con el alumno y que son sus responsables puedan tener otro tipo de acercamiento y accedan a la comprensión de las necesidades que esa persona tiene y pone de una u otra manera de manifiesto.

Es importantísimo recordar que el alumno (especialmente niño y adolescente) vive con sus padres o familiares y necesita ser amado y reconocido por ellos. Los docentes no hemos de competir con los padres de los alumnos ni hacerles sentir que nosotros seríamos mejores padres para ellos que sus padres. Parte de nuestra tarea consiste en contribuir a que el vínculo entre un alumno y sus padres sea lo más amoroso y fecundo posible.

Abordaremos ahora la segunda posibilidad de la primera situación, en la que lo transferido o depositado tiene connotaciones agresivas, de rechazo, de odio o de mucho temor.

En estos casos, el docente se siente (y es) receptor de una serie de actitudes, comportamientos, palabras, acciones y reacciones, miradas, gestos, que puede no entender a qué se deben y vivenciar como inadecuados (incluso, injustos) respecto de su persona.

Confiamos en que nos estamos refiriendo a un docente responsable, comprometido, autocrítico, que reflexiona acerca de su labor y de su manera de vincularse con los alumnos. Un docente que, habiendo reflexionado acerca de sus propias conductas e intervenciones (con mucha más fecundidad aun si es acompañado por un equipo de trabajo) no ha encontrado en sí mismo y en el vínculo que intenta establecer con el alumno motivos que puedan explicar el comportamiento que ese alumno tiene respecto de él y se preocupa por ello y se ocupa.

Probablemente, el diálogo en este caso no sea sencillo porque los sentimientos que el alumno transfiere y/o deposita en ese docente tienen una connotación negativa que, quizá, obstaculicen seriamente que el docente pueda conversar con él. En muchas ocasiones, este diálogo, en principio, tendrá que intentarlo otra persona dentro de la institución educativa.

Del mismo modo que en la posibilidad anterior (nos referimos específicamente a la circunstancia que dijimos que merecía una consideración especial), la actitud habrá de ser de contención, abarcadora, cálida, empática. Y muy especialmente, dado que probablemente el alumno lleve a la práctica acciones que pueden estar reñidas con la normativa o con el respeto necesario entre seres humanos, habrá que cuidar de no proceder en términos de censura. También será necesario no tener como objetivo y horizonte exclusivos la sanción disciplinaria y mucho menos la exclusión del alumno, si bien, en un principio, tal vez haya que actuar con la autoridad suficiente como para lograr que limite sus expresiones y se disponga a escuchar y ser escuchado. La sanción ante el no respeto a una normativa que protege a todos no es algo que descartamos. Pero la sanción requiere de un encuadre explicativo y comprensivo, de una actitud educativa que favorezca el aprendizaje y cambio, y no de una actitud de censura, desprecio, discriminación, castigo, exclusión.

Tal como plantea Winnicott en situaciones no idénticas a la que estamos tratando pero que pueden, en parte, asemejarse, conductas de estas características en los alumnos –especialmente, niños y adolescentes– suelen significar un pedido –no consciente– de ayuda y, por lo tanto, entrañan esperanza.

Será importante poder mostrarle a ese niño o adolescente que lo que le sucede con el docente tiene que ver con otras cosas que pasan en su vida, cosas que lo entristecen, que lo enojan, que lo asustan. Y será importante hacerle comprender que el docente está para ayudarlo, para contribuir a que pueda construir un futuro beneficioso, para acercarle conocimientos que tal vez le permitan acceder a lugares y posibilidades que en el presente pueden parecerle muy lejanos o imposibles. Cuando los procesos transferenciales y/o de depositación adquieren las características a las que nos estamos refiriendo, suele suceder que se trata de una persona (alumno) que sufre. Tener en cuenta la noción de des-absolutización del presente que hemos desarrollado será de mucha importancia en esta situación.

Una vez que el docente ha podido concluir que no es su conducta lo que motiva las acciones y reacciones, comportamientos, actitudes del alumno hacia él –aun cuando, tal vez, algo que es una acción común, cotidiana, que no afecta a los alumnos en general pero sí a uno en particular pueda actuar como disparador–, entonces será menester que se muestre comprensivo –no por "actuación" sino porque pueda comprender– y no se ofenda, no se enoje, no se sienta herido, maltratado, lastimado por lo que el alumno manifiesta hacia él. Claro que puede entristecerse. Pero no exclusivamente por lo que a él le ocurre sino porque la vida tal como los seres humanos la construimos y des – construimos hasta ahora, da lugar a situaciones como la que estamos abordando. Situaciones que son tristes, dolorosas, que afectan tantas, tantas, veces a niños y adolescentes y que impiden u obstaculizan vínculos fecundos entre las personas. Esta tristeza podrá ser el punto de partida para generar una preocupación y una ocupación respecto de la situación planteada. Saber que lo que al alumno le sucede está dirigido manifiestamente a él, pero que no se refiere a él, que no tiene a él como verdadero destinatario y mucho menos como auténtico origen, lo ayudará a liberarse de un peso muy grande y le permitirá actuar con profesionalidad y con amor. Estudiar acerca de los procesos transferenciales y de depositación es, de acuerdo a nuestro criterio, necesario en el proceso de formación docente.

Pensamos, y en esto centramos expectativas esperanzadas, que el diálogo inteligente en el contexto del encuentro, es un instrumento que permite abordar las situaciones a las que nos estamos refiriendo –y muchas otras–. Decíamos que el diálogo inteligente permite involucrar vivencias, sentimientos y emociones. En las situaciones que estamos abordando, esta característica del diálogo inteligente es fundamental. Porque los procesos transferenciales y de depositación a los que nos estamos refiriendo son, esencialmente, procesos de fuerte contenido afectivo y no es posible hablar acerca de lo que sucede e intentar ayudar a una persona –en este caso, alumno– a reconocer lo que está y le está sucediendo sin una manera empática, afectuosa, cálida y comprensiva de vincularse. Tanto el lenguaje digital como el analógico deberán estar orientados en el sentido de la contención, de la comprensión, del abrazo –no necesariamente en el sentido literal del término–. La persona que dialogue con el alumno acerca de estos procesos transferenciales y de depositación –sin denominarlos de esa manera– hablará. Y también será de gran importancia que escuche. No propenderá a que el alumno cuente lo que ocurre en su vida;

aunque podrá ser prudentemente receptivo si el alumno espontáneamente lo hace porque, en tal caso, podría significar un pedido de intervención a adultos ante una realidad que lo excede y que lo hace sufrir. Lo que sí habrá de hacer necesariamente es escuchar lo que el alumno le transmita respecto de lo que le vaya sucediendo a medida que la conversación (en la que se señalen las cuestiones a las que nos hemos estado refiriendo) se desarrolle.

Este diálogo –diálogo inteligente– podrá favorecer la resolución de la situación que puntualmente está viviendo el alumno respecto del docente (y que están viviendo ambos, en tanto establecen un vínculo) y constituir una privilegiada ocasión educativa –y propiciadora de salud– en tanto transmite un modo enriquecedor para el abordaje de tantas otras situaciones similares que tienen lugar en la vida cotidiana.

Un párrafo especial, que se suma a lo que ya hemos expuesto en este ítem, queremos dedicar a los procesos (inconscientes) de confianza. Sucede en ocasiones que un alumno vislumbra en un docente características que le permiten inferir que la vida puede vivirse de un modo más amable, más amoroso, que los modos conocidos por él hasta ese presente. Procesos conscientes y otros inconscientes pueden entremezclarse para que ello ocurra. Con las sugerencias de prudencia que hemos hecho al respecto, queremos señalar que es de vital importancia que el docente pueda reconocer eso que está sucediendo en el alumno y se aventure a hacerse cargo de esa esperanza. Creativa, amorosa, vocacionalmente irá procediendo para que el alumno no centralice la esperanza en él (el docente) sino que vaya construyendo "a través del docente" un sentimiento de esperanza respecto de sí mismo, de la vida, de la posibilidad de transformar situaciones. Sentimiento que, aun silenciado y no reconocido, alberga en todos y cada uno de los seres humanos.

Segunda situación: Procesos transferenciales y/o de depositación de un alumno hacia otro

Reiteramos que para simplificar abordamos la situación en la que el proceso transferencial o de depositación tiene lugar en un solo sentido, es decir, de un alumno hacia otro y no en ambos sentidos. Es probable que un alumno –persona– que es objeto de transferencia o depositación vea alterada o contrariada su imagen, su condición, lo que él sabe de sí mismo porque no se reconoce en eso que se transfiere o deposita sobre él.

De acuerdo a lo antedicho, quienes se hagan cargo de esta situación dentro de la institución educativa deberán trabajar con ambos alumnos, a veces por separado, otras veces con los dos juntos.

Esta situación es sumamente frecuente y en ocasiones el alumno que transfiere o deposita sobre otro (cuando lo que se transfiere o deposita tiene connotaciones negativas) está enterado de su hostilidad, del malestar que le causa ese otro, de lo mal que lo pone su presencia. Claro es que no está enterado del proceso de transferencia o depositación.

Sucede a menudo que lo que un alumno transfiere o deposita sobre otro son sentimientos manifiestamente tiernos, cariñosos pero que al ser exagerados, excesivamente

intensos e insistentes, producen en el otro malestar, sensación de falta de libertad para actuar. Esto es porque lo que tiene textura de simpatía, de agrado, de búsqueda de amistad, encubre una fuerte demanda, imposible de ser satisfecha. Ese alumno no está pidiendo lo que parece que está pidiendo, no está proponiendo en el vínculo lo que parece que está proponiendo, sino otras cosas; y no lo sabe.

El trabajo a realizar habrá de adecuarse a las edades y niveles educativos de los alumnos. No podemos afirmar si será más fácil o más difícil cuanto menores sean los alumnos, o dependiendo de determinados momentos evolutivos, pero sí podemos pensar que será distinto.

Una labor consistirá en poder mostrarle y hacerle comprender al alumno que es sujeto del proceso de transferencia o depositación que ese otro –que es objeto de ese proceso– no es como él cree, siente, piensa que es. Podrá hacerse referencia al vínculo que mantiene con otros compañeros, a actitudes que no son las que quien transfiere o deposita supone o percibe desde su óptica. El proceso de reconocimiento de la situación probablemente será costoso y paulatino, porque aun en el caso en que el alumno pueda estar enterado de su hostilidad y malestar respecto de ese compañero, lo más factible es que justifique –diríamos, racionalice– sus sentimientos y actitudes por características o comportamientos de esa otra persona.

Si se logra que el alumno sujeto del proceso de transferencia o depositación pueda reconocer –aun relativamente– lo que le está sucediendo, entonces tal vez podrá abordarse –con la prudencia a la que ya hemos hecho referencia– alguna cuestión referida o vinculada a lo que da lugar al proceso de transferencia o depositación. Otra vez: si un alumno –especialmente niño o adolescente- relata una situación de agravio, humillación, castigo corporal, violencia, acoso sexual, descuido, desamparo, entre otras tantas posibilidades, entonces la institución educativa tendrá que ver la manera de actuar sobre el problema y no solo sobre el alumno. Si puede comprobarse que lo que sucede con ese alumno no responde a una situación actual de extrema gravedad o que pueda abordarse desde la institución educativa, se tratará entonces de acompañarlo en el proceso de comprender que en él, en sus sentimientos y actitudes respecto de su compañero, está influyendo algo que tal vez no sabe qué es pero que no tiene que ver con ese compañero en particular. Ese "algo" responde a cosas que suceden en la vida de los seres humanos, que se refieren a experiencias y vínculos no siempre fáciles o factibles de ser localizados, reconocidos, pero que aun cuando no podamos visualizarlas (y muy especialmente por ello) se trasladan a otros vínculos y experiencias obstaculizando la oportunidad de establecer relaciones genuinas, novedosas, auténticas, fecundas y de producir aprendizajes enriquecedores.

De tanta importancia como el anterior, será el trabajo con el alumno que es objeto del proceso transferencial y/o de depositación del compañero. Muy probablemente, no entenderá qué sucede. Se sentirá agredido o demandado, tratado como si él no fuera quién es, podrá estar enojado, desconcertado, irritado, molesto o, probablemente, se exija responder a una situación ante la cual no hay respuesta posible que resulte beneficiosa en

tanto no se logre esclarecer algo de lo que sucede. Será necesario transmitirle a este alumno que lo que recibe de parte de su compañero es algo que no le corresponde, que no le está especialmente dirigido aunque lo tenga a él como destinatario manifiesto e inmediato. Sabemos que no son cosas fáciles de entender y aceptar. Pensamos que la posibilidad de diálogo inteligente con las características con las que lo hemos definido contribuye a abrir el entendimiento, a ensanchar la capacidad de comprensión y, circularmente -en términos de círculo virtuoso– a incrementar la oportunidad y fertilidad de diálogo inteligente.

Podrá conversarse con ambos alumnos acerca de la existencia de estos procesos en los seres humanos. Procesos habituales y no privativos de gente "mala", "loca", o "rara". Esto que hoy la pasa a una de las personas del vínculo, mañana le puede pasar a la otra o a cualquier otro ser humano. Forma parte de una de las características de lo humano. Es una de las cualidades que hacen de la humanidad una especie compleja, rica en su complejidad, con capacidad de angustia, de tristeza, de felicidad, de acciones des – constructivas y de acciones constructivas. Humanidad a la que permanentemente se le hacen presentes estas tendencias y tiene que decidir qué es lo que pretende hacer prevalecer. Humanidad que alberga la posibilidad de producir hechos bélicos y grandes creaciones, procedimientos viles a veces y, muchas otras, gestos y acciones de altísima dignidad.

Se intentará que estos dos alumnos puedan brindarse la oportunidad que plantea Humberto Maturana en *El sentido de lo humano* cuando propone que amar es vivir las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia con uno.

Tercera situación: Procesos transferenciales y/ de depositación de un docente hacia un alumno

Remitimos a quienes nos hagan el honor de leer este libro a los párrafos que hemos transcripto renglones más arriba del libro *Freud. Una aproximación a la formación docente y la práctica profesional*. No es mucho más lo que podemos agregar. Queremos señalar que lo que escribimos entonces es válido para docentes de todos los niveles educativos. Es decir, que los procesos transferenciales y/o de depositación por parte de los docentes pueden ser vividos con relación a niños, adolescentes, jóvenes, adultos, en calidad de alumnos.

Es importante destacar que cuando un docente descubre en sí esta situación que no puede explicar respecto de un alumno, ya sea hostil o amorosamente connotada, es necesario que se abstenga de "actuar" lo que espontáneamente tendería a actuar. Esto es así porque estaría actuando sobre una persona –alumno– no considerada en sí misma, sino tomada (inconscientemente) como soporte de prototipos infantiles (proceso transferencial) o de vivencias actuales vinculadas con otras personas (proceso de depositación).

No nos estamos refiriendo a cuestiones aberrantes como pueden ser el acoso sexual y la violencia desenfrenada, directa y hasta física en ocasiones. No estamos aludiendo a personas que autorizan en sí mismos estos procedimientos (aun cuando también puedan estar funcionando en ellas procesos transferenciales y/o de depositación). Estas personas tendrían primero que cuestionar sus acciones e intenciones, reconocerse como portadoras

de un problema psíquico que los lleva a sentir y actuar de manera tan dañina, abstenerse de actuar de la manera en que lo han hecho (soportando el sufrimiento que conlleva la abstinencia en esas y en otras patologías de tipo adictivo e impulsivo) y pedir ayuda. Sólo en tales condiciones podríamos incluirlos en el universo que estamos abordando.

Entonces, después de haber hecho la aclaración correspondiente en el párrafo anterior y retomando lo que veníamos trabajando anteriormente, diremos que en tanto el proceso transferencial y/o de depositación domine la escena y condicione tan fuertemente la manera de vincularse del docente que suponemos con el alumno que también suponemos, no resultan posibles el encuentro y el diálogo inteligente tal como los concebimos. Ocurre que una persona –alumno – está siendo desconocida en su realidad, en su originalidad, en su singularidad y, por lo tanto, toda palabra o acción del docente que es sujeto del proceso transferencial y/o de depositación con las características señaladas no están auténticamente referidas a esa persona –alumno–.

Algunas veces el docente podrá descubrir –tal vez por medio de un análisis personal– la matriz que da lugar al proceso transferencial o de depositación. Otras veces no podrá hacerlo, pero será suficiente con que reconozca eso "distinto" que le sucede y no busque y enuncie "razones" (que serían racionalizaciones) para justificar su sentir y actuar como consecuencia de características del alumno. En ocasiones, podrá revertir lo que le sucede y entablar un vínculo rico, saludable, con ese alumno, produciendo momentos de encuentro y diálogo inteligente. En otras, no podrá hacerlo pero resultará ya sumamente beneficiosa su posición autocrítica y el trabajo consigo mismo para vincularse con ese alumno sin el condicionamiento y prevalencia del proceso transferencial y/o de depositación y, por lo tanto, de manera más oxigenada.

Pensemos el caso en que el docente antes de poder entrever eso que le sucede haya actuado con ese condicionamiento y prevalencia, produciendo hechos incomprensibles (incluso, generadores de daño psíquico, aun cuando no haya sido su intención). Será importante, entonces, fuera cual fuera la edad y nivel educativo del alumno que ha sido objeto del proceso transferencial y/o de depositación, que se converse –amable, cordial, empática, cariñosa, comprensivamente– con él (el mismo docente u otra persona que asuma esa tarea) acerca de lo sucedido, buscando liberarlo de la carga que ha recibido y para que sepa que él no es responsable de lo acaecido ni portador de características como las que el docente en tal proceso le ha atribuido. Tal conversación constituye potencialmente encuentro humano y diálogo inteligente.

Y también constituye encuentro humano y diálogo inteligente el intercambio que un docente que no se ha dado cuenta de su accionar respecto de un alumno pueda mantener con otra persona (docente, directivo, padre y/o madre del alumno e, incluso, el propio alumno) que le señale este accionar. La apertura, la capacidad para reconocer que pueden estar sucediendo en él cosas que en principio no ha podido reconocer, la intención de hacer prevalecer sus tendencias constructivas, la vocación, serán condiciones que favorecerán su posibilidad de escuchar, aceptar y trabajar para cambiar.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y EL JUEGO CULTURAL

"La improvisación, la composición, la escritura, la invención, todos los actos creativos son formas de juego, el lugar de comienzo de la creatividad en el ciclo del crecimiento, y una de las funciones primarias de la vida. Sin el juego el aprendizaje y la evolución son imposibles"[75]

Stephen Nachmanovitch

Entendemos que para contextualizar este ítem es necesario que retomemos y reproduzcamos algo de lo que expusimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*.

En el libro *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*, Rüdiger Safranski presenta el pensamiento de Schiller a partir de la tesis con que este autor plantea la curación de la cultura mediante la educación estética. Escribe Safranski:

"Esta famosa tesis es: 'expresado con toda brevedad, el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega'.

¿De qué juegos se trata? Naturalmente para Schiller son en primer lugar los juegos de la literatura y el arte en general. Pero insinúa que en ese mundo lúdico está en juego la civilización entera, pues esta es también juego, a saber, una institución que presenta muchos casos serios mediante sustitutivas acciones lúdicas, o por lo menos posibilita una relación distanciada con tales casos. Schiller es uno de los primeros que ha resaltado que el camino de la naturaleza a la cultura va a través del 'juego', es decir, a través de rituales, de tabúes, de símbolos. La seriedad de las pasiones –tales como la sexualidad, la agresión, la competencia y la enemistad-, o la angustia ante la muerte, la enfermedad y la decadencia, pierden algo de su poder coactivo y aniquilador de la libertad. Por ejemplo, la sexualidad se sublima como juego erótico, y así deja de ser meramente animal para volverse verdaderamente humana. Pertenecen también a este capítulo las disimulaciones, los ardides, el adorno y las ironías en el juego, en medio de los cuales se nos ofrecen duplicaciones admirables como: se disfruta el disfrute, se siente el sentimiento, se ama el enamoramiento; en todo ello somos a la vez actores y espectadores. Semejante juego permite el incremento refinado, mientras que el apetito se apaga con la satisfacción y así aspira de forma contraproducente al punto muerto; post coitum omme animal triste. La sexualidad es apetito y reproducción, mientras que el erotismo abre todo un mundo de significaciones.

El juego abre espacios de libertad. Esto es válido también en relación con la violencia. La cultura tiene que contar con ella y 'jugar' con ella, por ejemplo, en los combates ritualizados, en la competencia, en las contiendas retóricas. El universo simbólico de la cultura alivia las cuestiones graves, la muerte y la aniquilación recíproca. Hace viable la

[75] **Nachmanovitch, Stephen**, *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*, Paidós, Argentina, 2008.

convivencia de los hombres, esos peligrosos animales. La máxima de la cultura es: donde había seriedad, tiene que haber juego."[76]

En Sociología de la vida cotidiana, escribe Ágnes Heller:

"…Un aspecto común y esencial de todo juego es que desarrolla o moviliza capacidades humanas, sin ninguna consecuencia. Si alguien recita una escena en la que mata al hijo del rey, esto no trae consecuencias, porque en realidad no le hace nada. Si uno gana a un amigo al ajedrez, el hecho no tiene consecuencias reales, porque en realidad no le causa ningún daño…"[77]

Freud plantea en *El creador literario y el fantaseo*:

"¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Además, sería injusto suponer que no se toma en serio ese mundo; al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino…la realidad efectiva (…) Ahora bien, el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto, al mismo tiempo que lo separa tajantemente de la realidad efectiva."[78]

Y escribe en El porvenir de una ilusión:

"Se dirá que el carácter de las masas de seres humanos, tal como lo hemos descrito, está destinado a probar que la compulsión al trabajo cultural es indispensable, pero ese mismo carácter no es sino la consecuencia de normas culturales deficientes, que enconan a los hombres, los vuelven hoscos y vengativos. Nuevas generaciones, educadas en el amor y en el respeto por el pensamiento, que experimentaran desde temprano los beneficios de la cultura, mantendrían también otra relación con ella, la sentirían como su posesión más genuina, estarían dispuestas a ofrendarle el sacrificio de trabajo y de satisfacción pulsional que requiere para subsistir. Podrían prescindir de la compulsión y diferenciarse apenas de sus conductores. Si hasta hoy en ninguna cultura han existido masas de esa cualidad, ello se

[76] **Safranski, Rüdiger**, *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*, Tiempo de memoria Tusquets editores, Barcelona, España, 2ª edición, septiembre de 2009 (1ª edición: 2009).
[77] **Heller, Ágnes**, *Sociología de la vida cotidiana*; Ediciones Península, Barcelona, 1970.

[78]

debe a que ninguna acertó a darse las normas que pudieran ejercer esa influencia sobre los seres humanos, desde su infancia misma."[79]

Escribimos en el libro mencionado:

"Entendemos que la realidad efectiva a la que hace referencia Freud guarda cierta correspondencia con lo que Safranski refiere de Schiller como seriedad y que con seriedad Freud hace notar la importancia del juego y el valor que quien juega –en el fragmento citado, el niño– le otorga al mismo. Tanto en Freud como en el párrafo de Safranski en el que presenta la tesis de Schiller se destacan la idea de relación distanciada respecto de una acción directa y el proceso de simbolización, sustitución y otorgamiento (producción, creación) de significación que caracterizan al juego."

Y, más adelante, sobre el final del ítem correspondiente:

"El diálogo inteligente es, en definitiva, un espacio de juego –generado en colaboración por, al menos, dos personas– en el que la sexualidad se sublima como erotismo y la agresividad como respetuoso intercambio enfático. Y que habilita en y entre quienes participan múltiples posibilidades de duplicación: entre otras, disfrutar el disfrute, sentir el sentimiento, amar el amor (según lo que plantea Safranski) y hablar acerca de lo que se habla y acerca de la capacidad humana de hablar, de manifestar en el silencio, en el ademán, en el gesto, en el tono de voz.

El diálogo inteligente permite y facilita la participación activa en el juego cultural y constituye en sí mismo una forma de juego cultural."[80]

Existe actualmente un cuestiones alarmantes en lo que respecta a la agresión con que los seres humanos solemos relacionarnos con el mundo (tomando acá el mundo como "lo dado", nuestro planeta, la naturaleza) y la hostilidad y violencia que tienen lugar en las relaciones de los seres humanos entre sí.

Escribe George Steiner en *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*: "…la nuestra no es una época corriente. Se esfuerza bajo la tensión de lo inhumano, experimentada en una escala de magnitud y de horror singulares; y no está lejos la posibilidad de la catástrofe. Sería extraordinario permitirse el lujo de guardar distancias, pero es imposible."[81]

---

[79]

[80] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

[81] **Steiner, George**, *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Gedisa Editorial, Colección Esquinas, Barcelona, 2013.

Lejos de ser apocalíptico, el texto advierte para que participemos e intentemos aportar humanidad.

Mucho tienen que hacer las instituciones educativas en tal sentido. Entendemos que nuestra propuesta de diálogo inteligente se orienta en esa dirección humanizante.

Autores especializados han escrito acerca de las condiciones de des – contextualización en las que transcurre la situación de aprendizaje en las escuelas e instituciones educativas en general. En ellas se llevan a cabo aprendizajes acerca de lo que se tardará, tal vez, años en aplicarse o que quizá nunca se aplicará. Otros aprendizajes son utilizados de manera menos remota. En ambos casos, lo que se aprende no es algo que en lo inmediato se esté haciendo o deba hacerse. Los alumnos de las instituciones educativas de hoy, y que existen con esta característica hace ya algunos cientos de años, no son los niños campesinos que aprendían a trabajar la tierra con sus mayores, haciéndolo.

Esta característica de las instituciones educativas tiene varias consecuencias. Una de ellas es un cierto sin – sentido en la situación de aprendizaje. No está claro, el para qué aprender determinadas cosas. Las escuelas primarias y secundarias son, tal vez, los escenarios donde con más intensidad ello ocurre y se pone manifiesto.

Es una tarea de la Pedagogía –de las disciplinas que pueden coadyuvar en este sentido y de cada docente– buscar las maneras de dotar de sentido a los aprendizajes en la situación en la que las instituciones educativas despliegan sus propósitos.

A los efectos del asunto que estamos desarrollando tomaremos lo que consideramos una ventaja, algo para aprovechar, de esta característica de des – contextualización.

Destacamos como importante, que un alumno está frente a un "problema" a resolver que presenta un "enunciado" que, muy probablemente, no tenga que ver con su realidad cotidiana (por ejemplo, "¿Cuántos metros de alambre se necesitan para alambrar un campo de…?"). Por lo tanto, puede equivocarse sin que esto tenga consecuencias concretas y, quizá, penosas. Diríamos que está frente a un "problema" que no es un problema.

Claro está que hay una manera de transformar ese "problema" a resolver en un problema con consecuencias. Esta manera consiste en evaluaciones (muchas veces calificaciones, más que evaluaciones) con connotaciones amenazantes, descalificadoras. En tal caso, el beneficio de la descontextualización se pierde porque lo que se torna presente y prevalente es esa "realidad" inmediata: la "nota", el quedar bien posicionado o descalificado, el efecto de esa diferencia.

Lo expresado en el párrafo anterior no implica impugnar la necesidad de las evaluaciones ni considerar que no debieran existir condiciones y requisitos para la promoción y acreditación. Significa que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje, es necesaria para ratificar o rectificar rumbos, introducir cambios, componer un cuadro de situación, otorgar a cada alumno una herramienta para poder observarse.

Las instituciones educativas brindan la oportunidad de un "como si" beneficioso. "Como si" tuviéramos que alambrar un campo. Es similar (o así consideramos que sería fecundo que se lo considerara) al "dale que…" con que los niños suelen imaginar y proyectar un juego y distribuyen entre sí lugares para ocupar en el mismo.

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*: "Schiller, de acuerdo a lo que presenta Rüdiger Safranski, plantea que la cultura es el espacio de juego por excelencia, que se construye en procesos de simbolización, representación y duplicación y que permite distancia respecto de la seriedad de una peligrosidad que forma parte de las posibilidades humanas."[82] .

La seriedad (no en términos de peligrosidad sino de importancia, de valoración de la acción, de posibilidad de simbolización, de "juego" poéticamente impregnado, de complicidad en una posibilidad trascendente) en las instituciones educativas consiste, de acuerdo a nuestro criterio y entre otras cosas, en el intento comprometido de:

- abrir espacios de interés y de inquietud,

- transmitir con fervor y rigor conceptual los conocimientos producidos por la humanidad,

- aceptar y propiciar espacios de producción de novedad,

- posibilitar el diálogo inteligente y generar condiciones para que pueda aprenderse a dialogar inteligentemente,

- distribuir equitativamente los productos del intelecto humano (que poseen la ventaja de no ser objetos materiales que si son poseídos por unos no pueden ser poseídos por otros sino que permiten la posesión individual y colectiva al mismo tiempo sin que haya que "tironear" de ellos para quedarse con un "pedacito"),

- amar la libertad.

Respecto del último punto. Sabemos que no se ama por decreto ni por ninguna otra pauta de legislación y que no es posible obligar a amar. Pero consideramos que la propuesta que estamos presentando de encuentro y diálogo inteligente, orientada hacia el fin más general y profundo de construir humanidad, tiene como requisito el amor a la libertad. Es más, pensamos que toda acción educativa (no sólo la que nosotros planteamos) verdadera y válidamente humanista tiene como condición de necesidad el amor a la libertad.

La seriedad a la que nos referimos es compatible con la posibilidad de jugar. Si tomamos lo planteado por Schiller, la seriedad de la vida cotidiana y la peligrosidad de la misma son sustituidas por la apertura de un espacio de juego: el juego del aprendizaje. Si consideramos lo planteado por Freud, diremos que en este juego del aprendizaje la realidad efectiva queda afuera: podemos jugar seriamente pero no tenemos que alambrar el campo

[82] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

y, por lo tanto, un error de cálculo no tiene consecuencias fácticas. Si leemos lo que propone Ágnes Heller, entendemos que el juego del aprendizaje desarrolla o moviliza capacidades humanas sin consecuencias "en realidad".

Simbolización, representación y duplicación tienen lugar, entonces, en el juego del aprendizaje. Paradigma del juego cultural, el juego del aprendizaje permite abrir espacios de moratoria, de espera en el tiempo y de tiempo esperanzado, de necesaria postergación, de oportunidad para ensayar y explorar, de aprovechamiento del error, de posibilidad de equivocarse y de aprender a equivocarse y soportar y sostener la frustración transitoria, de alegría por el cambio experimentado, de sorpresa, de descubrimiento del propio don (o dones).

Hemos transcrito en el presente ítem párrafos que escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*. La situación de aprendizaje en la institución educativa es un momento privilegiado de diálogo inteligente con las características con que lo hemos definido y con las posibilidades que señalamos en esos párrafos. Para ello, es necesario, entre otras cosas:

– des – dramatizar las dificultades,

– no censurar los errores ni ridiculizar a quienes los cometen,

– valorar las diferentes maneras de aproximación a la tarea en tanto estén dirigidas a la misma,

– poder reírse y divertirse en el transcurso del proceso de aprendizaje,

– admitir y vivenciar los momentos dolorosos asociados a circunstancias que suceden o a contenidos a estudiar,

– comprender que no importa quién aprende más o más rápido sino que cada persona tiene su propio modo y ritmo,

– comprender que la comparación a realizar es de cada uno consigo mismo en el tiempo y no con otros.

Dos cosas queremos aclarar.

Una es que el "juego del aprendizaje" no implica que haya que jugar a que se aprende. El aprendizaje es una actividad fundamental en la vida de los seres humanos. Una actividad importante y seria. Pero no con la seriedad con la que Schiller se refiere a la seriedad sin distancia, a las acciones que se llevan a cabo en términos de descarga, sin mediatizaciones, sin proceso de representación y duplicación. La seriedad del aprendizaje consiste, eso sí, en la capacidad humana de postergación y de sublimación lúdica que permite, tal como lo plantea el autor mencionado, tomar distancia y metabolizar la agresión, la sexualidad, la competencia, la enemistad, la angustia ante la muerte, la enfermedad y la decadencia.

Seriedad de la que Freud dice que no se opone el juego, dado que lo que el juego deja de costado no es la seriedad sino la realidad efectiva.

Otra cosa es que no se trata de organizar todo el tiempo juegos para aprender. "Aprender jugando" es una posibilidad, una hermosa posibilidad. Distribuir personajes entre los alumnos y jugar a una situación del pasado, por ejemplo, permite una aproximación a la situación que se está tratando sensible e intelectualmente fructífera. Muchos ejemplos podrían darse de juegos explícitos que posibilitan aprendizajes y, probablemente, reducen obstáculos (por ejemplo, cierta resistencia a aprender). En estos juegos explícitos en los que se aprende, es necesario que quienes participan sean conscientes de estar aprendiendo. Y también es sumamente importante que otras muchas situaciones de aprendizaje no estén vinculadas a juegos explícitos y que, también con conciencia de estar aprendiendo, permitan reconocer, asumir e intentar resolver los obstáculos y dificultades que pueden presentarse en el acto de aprender. Planteamos que esta experiencia, la de aprender siendo conscientes de estar aprendiendo y de estar resolviendo obstáculos y dificultades para poder hacerlo, puede constituir, en sí misma, una situación de juego en tanto se consiga generar un clima similar al que caracteriza al juego: imaginación, búsqueda, exploración, distancia respecto de la realidad efectiva, "como si" posibilitador, duplicación.

En *Realidad y juego*, escribe Winnicott: "Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de iniciación de la experiencia. Esa primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite forjarse la ilusión de que lo que él cree existe en la realidad.

La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora."[83]

La zona intermedia de experiencia que presenta conceptualmente Winnicott no queda exclusivamente referida a la vida del bebé. Esta situación se reproduce en la vida de los seres humanos de otras maneras, con relación a otros objetos y situaciones. Cada paso de una situación de "ser" a otra situación de "ser" supone un nuevo e inquietante modo de vincularse entre eso que ahora soy (yo, mi mundo) y el afuera que es condición de necesidad para que ese tránsito de una situación de "ser" a otra situación de "ser" (es decir, a ser sustancialmente el mismo pero con diferencias importantes) sea posible.

La artes, la religión, la vida imaginativa, la labor científica. En esta línea pensamos el aprendizaje como experiencia de zona intermedia y, por lo tanto, como juego que se incluye

[83] **Winnicott, Donald W**., *Realidad y juego Realidad y juego*, Gedisa editorial, Barcelona, 2002 (título del original en inglés Playing and Reality, 1971).

en el trayecto cultural y que construye cultura. Y planteamos el diálogo inteligente como objetivo e instrumento del aprendizaje en el camino y proceso de humanización.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LOS LÍMITES DE LA COMPRENSIBILIDAD

"¿Sabes, cuando el agua suena, / si es agua de cumbre o valle, / de plaza, jardín u huerta?"[84]

Antonio Machado

En el libro ya citado, escribe Rüdiger Safranski presentando lo que plantea Friedrich Schlegel:

"Lo 'infinito' de lo que habla Schlegel es lo simplemente supercomplejo. A este respecto no hay que pensar inmediatamente en 'Dios' por más que este entrará pronto en escena. 'Ironía es una conciencia clara de la agilidad eterna, del caos infinitamente lleno', escribe Schlegel.

Pero hay caos en varias dimensiones: el propio sí mismo es un caos. No hemos de imaginarnos que nuestros enunciados y acciones pueden agotarlo jamás y llevarlo a una representación adecuada. Individuum est ineffabile.

En segundo lugar, en relación con lo anterior se da el caos entre los hombres. Ninguna comunicación está realmente en condiciones de hacerse comprensible por completo. Lo que circula entre los seres humanos nada en un océano de cosas incomprensibles. La historia humana consta de historias de tergiversaciones, que pueden tener consecuencias trágicas, pero normalmente nos las componemos con ello. Nos ponderamos recíprocamente en lo relativo a la creencia de que nos entendemos los unos a los otros. ¿Esto es malo? No, responde Schlegel. Sería peor que creyéramos habernos entendido recíprocamente hasta lo más íntimo. Entonces habría desaparecido el misterio, el logos tan prometedor se convertiría en una tautología aburrida. El hombre tiene 'un sentido infinito para otros hombres', y precisamente por eso los otros seguirán siendo incomprensibles para él, pues nunca puede llegar hasta el final de la comprensión (…)

… lo incomprensible es una fuerza viva que se menoscabaría si el entendimiento pudiera sacarlo a la luz por completo (…)

Junto a las dos dimensiones del 'caos' incomprensible, la propia mismidad y la convivencia humana, hay una tercera dimensión (…): el universo, o el mundo en su conjunto es un 'caos'. Y aquí entra Dios en escena. Él es lo supercomplejo por excelencia, aunque no es procedente llamarlo 'caótico'. En cualquier caso, es lo absolutamente incomprensible. Y por eso donde mejor se expresa la verdadera devoción ante esta realidad monstruosa es en la

[84] **Machado, Antonio**, *Proverbios y cantares (XII),* en *Poesías*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1976.

ironía. Cualquier frase referida a lo absoluto y lo trascendente, ¿cómo habrá de poder pronunciarse sin reserva irónica? Decir algo finito sobre lo infinito sólo es posible en un plano irónico (…)

La ironía como respeto sonriente ante lo incomprensible evita las pretensiones dogmáticas igual que la pasmada humildad, y por eso es a la vez un arte sociable, investido de una 'sublime urbanidad'; permite el diálogo porque evita el punto muerto de la comprensión completa. La buena mezcla de comunicabilidad e incomprensibilidad es el elixir vital de la conversación ingeniosa (…)."[85]

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*, haciendo referencia a lo que planteamos en *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino*?:

"…en el plano de la relación del hombre (individuo y especie) con la existencia y con la realidad dada, original (entendiendo por tal lo que ya está dado como siendo, en principio, producto de una creación que no es propia del ser humano), hablar es un intento de poder hacer algo con lo inconmensurable. Planteamos, también, que en la conciencia (o resonancia) de nuestra pequeñez ante lo inconmensurable reside parte de la dignidad y de la grandeza de los seres humanos. Todo discurso (aun el científico) es un balbuceante intento de decir algo acerca de lo inabarcable, de lo no totalmente cognoscible, de lo que constantemente nos excede. Agregábamos que cuando ese plano de relación sostiene, fundamenta, cimienta el hablar correspondiente al plano que denominamos de la interrelación humana, entonces este otro hablar se complejiza y se hace diáfano. Asume su carácter de digna pequeñez –que no es insignificancia–, introduce en acto la problemática de la vida y de la existencia, de la realidad, de la creación, del sentido. Y, siendo así, en términos de lo que intentamos desarrollar ahora, este hablar y su correlato –escuchar– aceptan los límites de la comprensibilidad."[86]

Innumerables pueden ser las situaciones que se presenten espontáneamente y den lugar a intervenciones, también múltiples y variadas, que tiendan a transmitir la idea de los límites de la comprensibilidad. Del mismo modo, esta problemática, profundamente humana, brinda la oportunidad de ser abordada explícitamente, e incluso de forma planificada, en las clases de distintas materias como un contenido transversal.

Nos abocaremos a la actitud del docente, representante de la institución educativa, porque pensamos que en este aspecto –como en otros, pero en este muy especialmente– la posición del docente –y de la institución educativa– genera un marco de percepción, pensamiento y acción que opera, de hecho, como formativo respecto de la concepción que los alumnos vayan construyendo al respecto.

[85] **Safranski, Rüdiger**, *op. cit.*

[86] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

Durante años –siglos– las instituciones educativas y los docentes se presentaron explícita o implícitamente como exentos de errores y transmisores de saberes incuestionables. En nuestro país, por ejemplo, la Ley de Educación sancionada en 1884, de corte progresista –de acuerdo a los cánones y denominaciones vigentes y prevalentes–, declara el carácter científico de la educación. En la práctica –y en ciertas concepciones– la noción de "ciencia" se correspondió –durante tantísimos años a partir de entonces en las instituciones educativas– con la idea de un conocimiento perfecto, indudablemente verdadero, acabado. "Está demostrado científicamente", "es científico", "la ciencia así lo dice", son, entre otras, expresiones a las cuales se ha apelado –obviamente no sólo en las instituciones educativas, pero también en ellas– para afirmar el carácter de incuestionable de un conocimiento. Procedimiento que dista de ser científico; porque, precisamente, la ciencia declara el carácter de transitoriedad, parcialidad y refutabilidad potencial de los conocimientos que produce.

Sabemos que la postura a la que nos referimos en el párrafo anterior respecto de la manera en que los docentes –y las instituciones educativas– se presentaron a sí mismos y a los conocimientos que transmitían está, desde hace ya algunos años, en cuestión. Mucho se ha escrito al respecto. Pero visualizamos que los cambios tienen más lugar en las producciones teóricas que en las prácticas. No es de extrañar. Las leyes, las teorías, las concepciones intelectuales cambian antes que las mentalidades. El cambio en la mentalidad de cada persona –y de las sucesivas generaciones– es lento, porque cada uno de nosotros está formado por personas que han sido formadas en otra época y porque heredamos y recibimos lo que por años, por siglos, se ha ido incorporando y fijando en cada ser humano como consecuencia del devenir de la humanidad.

Una vez más, por lo tanto, destacamos la importancia del espacio de formación docente como lugar privilegiado para intentar contribuir al cambio de mentalidades de quienes tanta influencia tendrán en niños, adolescentes, jóvenes y también adultos que accedan a distintos niveles educativos.

Reformas educativas, políticas educacionales, orientaciones generales, teorías pedagógicas, intentos por mejorar la educación, cobran (o no) vida, diseño, realidad, especificidad, en el vínculo docente – alumno. Nos referimos, entonces, a la actitud del docente respecto de los tres niveles en los que hemos destacado los límites de la comprensibilidad: el sí mismo, el otro, el mundo (de acuerdo a lo que transmite Rüdiger Safranski).

Antes, queremos hacer una reflexión válida para el asunto tratado en este ítem y para otros. Es importante hablar. Muy importante. La conversación entre seres humanos acerca, configura situaciones de encuentro, abre la posibilidad de comprensión. Y, en muchas ocasiones, también es importante dejar de hablar. Forma parte de las características y condiciones del diálogo inteligente dejar de hablar cuando seguir haciéndolo –forzando la pretensión de comprensibilidad– nos llevaría a enfrentarnos, nos conduciría a una situación de cruce con características agresivas y no de encuentro, complicaría sin beneficio, nos

alejaría cada vez más de la posibilidad de comprender, nos aturdiría. En ocasiones, y más allá de la comprensión de lo que sucede, el hablar se interrumpe positivamente para dar lugar a un encuentro físico, a un contacto corporal, a un silencio en compañía. Otras veces, y en función de los límites de la comprensibilidad –y de tantas otras cuestiones– es necesario dejar de hablar para que no ocurra lo que renglones más arriba hemos referido como situación de cruce con características agresivas. Una distancia que podrá ser permanente en ocasiones, prolongada en otras y rápidamente transitoria a veces, es más fecunda que la insistencia, la repetición, el círculo vicioso, la perseverancia infértil en pretender comprender lo que no se está pudiendo comprender, ya sea porque hay obstáculos no salvables en ese momento que lo impiden o porque se ha llegado al límite de la comprensibilidad.

Nos adentramos, entonces, en reflexiones acerca del asunto que tratamos en el docente respecto de sí mismo, del otro –sus alumnos– y del mundo.

Respecto de sí mismo

Es frecuente escuchar decir a un docente –claro que no sólo a docentes, pero es el tema que nos interesa en este momento– frases como: "yo me conozco", "yo sé muy bien quién soy", "yo sé por qué actúo como actúo", "yo sé cómo reacciono", "yo me doy cuenta de cómo se dan las cosas", refiriéndose a su labor, al vínculo con sus alumnos, con los padres, con sus compañeros, con los directivos de la institución. Y por supuesto que ocurre que la experiencia en el trabajo, el transcurrir del tiempo en actividad, el habitar las aulas, van otorgando a una persona preocupada por y ocupada en su tarea un conocimiento de sí misma, una posibilidad de anticipar relativamente acciones y reacciones.

Aun así, dos cuestiones queremos destacar.

La primera cuestión se refiere a la concepción de subjetividad y sujeto que sustenta nuestros desarrollos.

Escribimos en *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente*:

"Consideramos la mencionada doble pertenencia como el fundamento de lo que denominamos componente esencial de subjetividad. En tal sentido planteamos que la subjetividad humana supone:

– Un componente social: entendido como construcción cultural, histórica y social.

– Un componente esencial: entendido como reservorio de humanidad, como mismidad, espiritualidad, incesante búsqueda y producción de sentido (que puede tomar forma y contenido en la participación social), como plasma germinal, ámbito de deseo, potencialidad transformadora, como disposición a ser social, participación en la universalidad cósmica (fundamentalmente la conciencia o resonancia y la consideración de la misma).

Definimos subjetividad como la particular articulación y combinación de los componentes antes mencionados y de los elementos que los constituyen. Ello hace de cada

ser humano alguien con características propias, único, irrepetible. La subjetividad, tal como la definimos por estipulación, conlleva la posibilidad de actuar (pensar, sentir) de manera no previsible. El ser sujeto tiene algo del orden de lo imprevisible. En esta capacidad de sorprender a otros y a sí mismo con sus acciones reside la subjetividad del ser humano. Si pudieran predecirse todas las conductas de un ser humano, la situación sería de cosificación. La humanidad habría perdido uno de sus caracteres centrales."[87]

Como ya planteamos, en esa posibilidad de descubrir en cada acción algo nuevo en nosotros mismos, de asombrarnos con nuestras conductas y asombrar a otros y, recíprocamente, de asombrarnos por las conductas de otros, la subjetividad y el proceso de subjetivación otorgan la sensación necesaria de continuidad, de ser uno mismo en esa diferencia. Es decir, contribuyen a confirmar el sentimiento de identidad.

Esta concepción es válida para pensar este aspecto y también, por supuesto, cuando nos referimos al docente respecto del alumno –el otro–.

Ningún ser humano puede estar tan seguro de sus acciones y reacciones futuras aun cuando se produzcan en situaciones muy similares a otras ya vividas. Sólo renunciando a la condición de sujeto ello sería posible. En tal caso, la posibilidad de anticipar fehacientemente la propia conducta no tendría como motivo el conocerse a sí mismo, sino el haber aceptado –en ocasiones, no conscientemente– comportarse en términos de automatismos no reconocidos, de sometimiento, de repetición a – crítica, aun cuando se esté convencido de estar ocupando un lugar de autoridad, saber y autoconocimiento. El ejercicio de la autoridad a modo de fotocopia –de sí mismo, de otros, del criterio vigente– es una forma de obediencia indiscriminada e irreflexiva.

Puede haber intentos, declarados o no, conocidos o no por quienes los instrumentan, de desconocer la propia subjetividad y/o la de otros. Estos intentos tal vez consigan sofocar la subjetividad, mas no anularla. Porque sería como pretender anular el ombligo en los seres humanos. La subjetividad es esencial a la humanidad y a cada persona. No hay manera de suprimirla. Y cuando se tiende a desconocerla, retorna de distintas maneras. Muchas veces, de modo disruptivo. Entonces quien afirmaba conocerse a sí mismo se sorprende, se asusta, se desconoce, siente que se ha despersonalizado, porque ha actuado de manera jamás imaginada y, muy frecuentemente, llevando a cabo acciones que connota y/o son connotadas negativamente.

La calidad de sujeto, que supone la imposibilidad de anticipar con total seguridad las conductas de una persona, no es fuente sólo de posibilidades indeseadas, negativas. Es fuente, también –y es esto lo que fundamentalmente queremos destacar–, de novedad, de capacidad de cambio, de creatividad.

[87] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

La segunda cuestión se refiere a ese pasado personal a partir del cual suele afirmarse el conocimiento de sí mismo y la seguridad respecto de presentes y futuras formas de actuar.

Tal afirmación implica creer que se conocen sin lugar a dudas los motivos por los cuales se ha actuado de la manera en que se ha actuado en determinadas circunstancias y, por lo tanto, se actuaría en circunstancias similares o asociadas.

A partir de formulaciones de Freud, haremos dos consideraciones.

En principio, nadie es consciente de su inconsciente. Nuestras conductas responden habitualmente a distintos motivos. Difícilmente a uno solo. Y entre esos motivos, no fácilmente desentrañables e identificables aun dentro de lo preconsciente – consciente, hay motivos inconscientes. Freud destaca la determinación inconsciente. Nosotros leemos esta afirmación de Freud como un alto condicionamiento por parte de lo inconsciente, no una determinación fatal. Esta característica de lo psíquico humano es una razón por la cual no es posible conocer exactamente y en su totalidad los motivos que hemos tenido para actuar de tal manera en tal situación aun cuando conozcamos elementos que la configuran.

Por otra parte, es necesario considerar lo afirmado por Freud respecto de un núcleo incognoscible en lo psíquico. Base de roca, ombligo del sueño son denominaciones utilizadas por el creador del Psicoanálisis para referirse a tal característica. Aun cuando un docente participe de un proceso psicoanalítico o psicoterapéutico en general y avance en tal sentido en el conocimiento de sí mismo –lo cual es posible y valorable–, este factor señalado por Freud torna imposible garantizar la razón absoluta de cada una de sus acciones –y de las de cualquier ser humano, personas psicoanalistas, personas en tratamiento psicoanalítico y personas psicoanalizadas, incluidas–.

Freud, para explicar, homologaba lo psíquico con capas de cebolla que se van sacando de a una, profundizándose en el sentido de acceder al centro de la misma. En el núcleo de lo psíquico, en su centro, hay un límite a la posibilidad de acceso.

Estas características de lo psíquico y la noción de subjetividad y sujeto son conocimientos a los que sería necesario acercarse en la instancia de formación docente.

Ello contribuiría, a nuestro entender, a que los futuros docentes pudieran pensar no certeramente sus propias cuestiones, acciones y reacciones y, por lo tanto referirse a sí mismos en términos menos duros, más abiertos y sinceros –en tanto reconocimiento del propio desconocer–. Una especie de soberbia involuntaria opera cuando afirmamos que nos conocemos y que podemos anticipar nuestras acciones. Y la soberbia no es compatible con el encuentro humano y el diálogo inteligente. Pensamos que tampoco lo es con un ejercicio saludable de la práctica docente.

Es de suma importancia en la institución educativa que los docentes tengan esta actitud de reconocimiento de las características de la subjetividad y de lo psíquico que ocasionan y señalan límites a la comprensibilidad para que tal reconocimiento pueda tener lugar en los alumnos. Condición que no es suficiente y tampoco necesaria (lógicamente

considerada) pero sí altamente favorable para la construcción de tal posibilidad en los alumnos. Por supuesto que a esta condición deberá sumarse y articularse un trabajo específicamente dirigido a los alumnos.

Respecto del otro –el alumno–

"Yo los conozco muy bien". "Yo sé qué se puede esperar de cada uno y qué no". "Yo puedo decirte qué se va a sacar en la prueba antes de corregirla y sin haberla mirado". "A la semana de clases ya te das cuenta quién es quién". Afirmaciones que, entre tantas otras, frecuentemente se escuchan entre docentes de todos los niveles y que se refieren al desempeño intelectual, a la dedicación al estudio, a cuestiones vinculadas con el comportamiento, la conducta, la disciplina (denominaciones, las últimas tres, ambiguas y que no alcanzan a designar un espacio de acción que parece no estar claro conceptualmente ni nítidamente delimitado prácticamente).

La capacidad de diagnosticar (no sólo en medicina y en psicología sino en cualquier ámbito) es muy importante. No es posible hacer un buen tratamiento si no es a partir de un buen diagnóstico. Aun cuando el diagnóstico pueda ir corriéndose, redefiniéndose a partir del avance en el conocimiento que permite el tratamiento.

En *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente* denominamos diagnóstico dinámico a un diagnóstico abierto, que se ha elaborado tomando en consideración la heterogeneidad de lo psíquico y no en base a designaciones fijas. Un diagnóstico que está sujeto a reformulaciones y al descubrimiento de aspectos de la persona diagnosticada que hagan necesario repensarlo.

Cuando hablamos de "diagnóstico" en el ámbito educativo –o en otros– no nos referimos al diagnóstico específico que se hace en medicina ni al psicodiagnóstico, sino a la posibilidad de tener un acercamiento comprensivo –y relativo– a una situación a los efectos de plantear objetivos posibles de trabajo y estrategias adecuadas.

Tanto en el ámbito psicoterapéutico como en el educativo, el reconocimiento del otro como legítimo otro, sin apelar a rotulaciones paralizantes, a esquematizaciones, a clasificaciones rígidas, requiere, al menos, dos cosas.

En primera instancia, entender que toda comprensión de una situación que involucra a seres humanos es relativa y está sujeta a cambio. Aun aquello que se presenta a la vista, y como susceptible de ser conocido (incluso lo concerniente a la naturaleza), no es transparente. La univocidad conceptual supone la necesidad y posibilidad de expresar sin incompatibilidad conceptual nociones explicativas acerca de cuestiones de la realidad; pero no supone que la realidad (ya sea que involucremos en este término fenómenos naturales o cuestiones humanas) sea estática y tenga una única forma de presentarse. Por lo tanto, expresiones del tipo "yo conozco a mis alumnos" son tal vez ciertas en determinados niveles respecto de ese "otro" pero no en otros niveles o perspectivas y proyecciones futuras. Si podemos estar atentos y abiertos a la realidad –siempre cambiante, produciéndose

continuamente– veremos que la misma hace interdicción a la creencia acerca de un conocimiento absoluto (en este caso, del otro: alumno).

Pensar una caracterización respecto de un alumno a partir de lo que se considera un conocimiento acerca del mismo, o como consecuencia de lo que docentes anteriores han informado, y actuar en consonancia con esa apreciación –tomada no como apreciación, sino como certeza o, al menos, como verdad con poca posibilidad de error–, suele conducir a lo que se denomina profecía auto-cumplidora, es decir, a generar un marco para las acciones del alumno que deje ningún o escaso margen para que tengan lugar otras que no son las esperadas y anticipadas. Por lo tanto, se cree confirmar lo que en realidad se ha contribuido a producir. La intención subyacente a dicho funcionamiento –en general, no consciente– es la de resguardar el orden previendo conductas no valoradas positivamente, es decir, estar "preparados" para la manifestación de lo desagradable; o bien, garantizar –en otros alumnos– el comportamiento esperado, positivamente valorado e, incluso, premiado. En ambos casos, un efecto de des– subjetivización habrá tenido lugar. Las respuestas de la subjetividad de los alumnos ante tal consecuencia pueden ser variadas. Algunos acatarán silenciosa y obedientemente el lugar asignado y generarán, probablemente, sentimientos depresivos, dolorosos, de vergüenza, acompañados de conductas de retraimiento, en el primer caso. Y en el segundo, probablemente los alumnos estarán insuflados por una especie de fantasía omnipotente, a veces acompañada de una postura tendiente a la soberbia y a cierto desprecio por los otros y, como contrapartida, podrán padecer –aun sin ser conscientes de ello– de una fuerte sobre – exigencia (del medio y de ellos mismos) y, muy frecuentemente, de enfermedades reiterativas, no graves pero sí molestas, a las que no se les encuentra la "razón de ser" desde el punto de vista biológico. Suele suceder, también, que, en el primer caso, algunos alumnos se rebelan indignados (aun sin clara conciencia de ello) ante el lugar desvalorizado que se les ha asignado y desarrollan comportamientos defensivo –hostiles considerados habitualmente como "mala conducta". En ocasiones, y de acuerdo a los distintos niveles educativos, esta disconformidad –como otras– podrá traducirse en reflexiones, propuestas y acciones críticas, normativamente encauzadas, posibilitando, asimismo, un proyecto colectivo. En el segundo caso, es más difícil que se presenten respuestas de rechazo al lugar asignado porque en general los alumnos suelen estar muy gratificados y elogiados. De todos modos, las enfermedades recurrentes tomarían el lugar de aquello que en el primer caso se refleja como "mala conducta" y también puede llegar a suceder que alumnos valorados positivamente tomen conciencia de la situación en que ellos y sus compañeros están inmersos y comprendan que tal distribución no es beneficiosa para ninguno de ellos.

En segunda instancia, es sumamente importante en esta situación que denominamos "del docente respecto del alumno –el otro"–, considerar el planteo de Freud al cual nos referimos respecto de la existencia en lo psíquico de un núcleo de inaccesibilidad, espacio no penetrable, no cognoscible, que hace del ser humano –de uno mismo y del otro– un enigma vital, una posibilidad continua de sorpresa. Entonces, decir, por ejemplo, "yo lo conozco", "yo sé cómo va a reaccionar", "yo sé lo que puede dar y lo que no" (refiriéndose, en

este caso, al rendimiento del otro – alumno en la institución educativa y basándose supuestamente en experiencias previas personales y profesionales y en un cierto conocimiento del otro) es desconocer una de las características esenciales de la humanidad como tal, consistente en que contiene un núcleo incognoscible para sí misma y que, por lo tanto, este núcleo inaccesible también reside en cada individuo de la especie. Es desconocer que los seres humanos no somos cognoscibles en nuestra más absoluta intimidad – profundidad. Es desconocer, en definitiva, que los seres humanos en nuestra profundidad somos seres originales, singulares, no susceptibles de ser comprendidos por aplicación científica de conocimientos ni por traslación comparativa de conductas previas de cada uno de nosotros mismos o de otros. Y pensamos que no es necesario extendernos demasiado para transmitir la seria inconveniencia de la situación en la que nos encontramos cuando una persona que ejerce la ejerce docencia desconoce eso que somos los seres humanos en nuestra profundidad.

Respecto del mundo

De acuerdo a lo que planteamos en el apartado *Definiciones por estipulación*, incluimos en la idea de mundo:

– todo aquello perteneciente a la naturaleza, cercano o lejano al hombre, descubierto o no por la humanidad,

– el espacio ecológico habitado por el ser humano y modificado por su acción,

– la vida social en sus distintos aspectos (sociológico, político, educativo, económico, psicológico, entre otros),

– las diversas teorías y producciones generadas desde diferentes formas de elaboración de conocimiento: mítica, religiosa, artística, basada en la tradición, filosófica, científica.

La pretensión de cientificidad –incorporada en la Ley de Educación Común en 1984 en la República Argentina, o al menos la declaración de la misma, ha convivido en las instituciones educativas (podemos afirmarlo en nuestro país) con versiones, comentarios, expresiones de tipo religioso o mítico. No consideramos un problema la coexistencia de estas formas de pensamiento. Más bien, nos resulta potencialmente enriquecedor. El inconveniente lo visualizamos cuando se pasa de una a otra forma sin previo aviso. Recursos, todos ellos, tanto la alusión a la "verdad" científica como a la "verdad" religiosa, o "mítica" o "tradicional" (que presentan –además– diferencias entre sí) tendientes, en ocasiones, a legitimar una afirmación, que, tal vez, no logra hacerse de otra manera. Situaciones en las que el docente (y/o la institución educativa) no consigue legitimar una afirmación con fundamentos y admitiendo la posibilidad de refutación de la misma y/o la capacidad y derecho de otras personas de no acordar con tal afirmación, de dudar, de requerir algún tipo de explicación más amplio o demostración en caso de ser factible o bien de mantener abierto un interrogante.

El asunto que aquí abordamos es el de la manera de presentar una afirmación, un conocimiento, una expresión que refiere a una cuestión acerca del mundo –tal como lo definimos por estipulación–. Postulamos una importante diferencia entre la transmisión de una afirmación cerrada, que no admite interrogantes, apertura y la transmisión de una afirmación que no es una sentencia absoluta, incuestionable, inamovible y que reconoce que el mundo a descubrir y conocer mantiene espacios de no comprensibilidad respecto de los instrumentos que los seres humanos hemos ido creando para abordarlo (y, tal vez, más allá de ellos). Espacios que podrán, en parte, irse esclareciendo y que, posiblemente, vayan abriendo o haciendo notar otros de inaccesibilidad.

Reiteramos lo dicho en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*:

En algún punto nos da la impresión que el ser humano intenta ser Dios, según cierta manera de considerar a Dios a nuestro juicio muy estrecha dado que está excesivamente penetrada por mezquindades y apetencias que caracterizan un estado de la humanidad aún no resuelto. Esto es, poder todo, no tener límites, tener derecho y posibilidad de penetrar en los más recónditos misterios. Pensamos que, de tal manera, proyecta sobre lo que denomina Dios formas muy poco elaboradas de lo psíquico vinculadas al deseo de omnipotencia y de una vida sin interdicciones, sin límites ni limitaciones.

Se hace necesario reconocer límites en la posibilidad de conocer. El propio proceso de producción científica pone en evidencia la parcialidad y transitoriedad del conocimiento y, por lo tanto, su carácter de no absoluto; esto es, sujeto a condiciones, potencialmente refutable, acotado. Una cosa es el intento científico de conocer respondiendo, de forma sistematizada y rigurosa, al interés general al conocimiento del ser humano y a los beneficios que las investigaciones y descubrimientos puedan aportar, y otra distinta la tendencia (de fondo des – constructivo e ilusorio) a arrasar con toda posibilidad de desconocimiento a los fines del manejo total del mundo y de la evitación de la inquietud que suscitan sus innumerables arcanos.

Hablar acerca del mundo nos pone ante la situación de hablar acerca de lo que no nos es totalmente conocido. Pretender referirse al mundo en forma categórica, certera, indubitable, desconociendo o desconsiderando el desconocimiento que indefectiblemente se nos presenta, conduce a posturas soberbias, negadoras, ostentosas que, como tales, se edifican sobre débiles cimientos.

Es de suma importancia –y, una vez más, reiteramos la función sustancial del espacio de formación docente– que los docentes comprendan que operan interdicciones respecto de la posibilidad de un saber absoluto y de un conocimiento que refleje transparentemente la realidad del mundo.

Aprovechamos la ocasión que nos brinda este tema para plantear una idea que, entre otras, forma parte de nuestra concepción acerca de la especie humana y, por lo tanto, tenemos en consideración en nuestro trabajo.

Los seres humanos tenemos infinita capacidad de desear, fantasear e imaginar. Y finita posibilidad de realizar. En primera instancia, un vínculo humano, por ejemplo de pareja, satisfactorio en lo fundamental, vínculo que volvería y vuelve a ser elegido por sus miembros después de años de haberse constituido, no puede ofrecer a ninguno de sus miembros la satisfacción de la totalidad de sus deseos y fantasías. Porque la totalidad no existe si por totalidad entendemos un conjunto finito y porque aunque existiera sería tan grande la cantidad de elementos contenidos en ella que nadie estaría en condiciones de poseer y, luego, entregar tal variedad de opciones. Y más aún, en segunda instancia, los seres humanos podemos imaginar que hacemos aquello que no podríamos hacer dadas las características de nuestra especie. Por ejemplo, podemos imaginar que volamos. Creamos, al respecto, ortopedias; como los aviones y, luego, metonímicamente, decimos que "volamos" de tal lugar a tal otro.

Freud se refirió a "el malestar en la cultura", en tanto el estar en la cultura requiere cierta sofocación de la pulsión: renuncia pulsional, ganancia cultural. Y también refirió posibilidades de culturas (futuras) que, por promover y facilitar la realización humana (fundamentalmente en el amor y en el trabajo), pudieran reducir considerablemente el "malestar". Pensamos que con lo que planteamos en el párrafo anterior, nos estamos refiriendo a un malestar existencial que cabe reconocer, asumir y considerar fuente de búsqueda, de propuesta, de caminos a construir. Y que constituye una importante y enriquecedora –en tanto pueda admitirse como esencial a la especie– interdicción a la aspiración humana a lo absoluto, a lo infinito, a lo ilimitado, a la certeza.

Interdicciones –las mencionadas– en definitiva, a la comprensibilidad total. Mojones en la admisión de la finitud humana que marcan límites a la comprensibilidad y constituyen condiciones de necesidad de apertura al encuentro humano y al diálogo inteligente.

El ser humano inteligente (de acuerdo a la definición de inteligencia que hemos propuesto), es aquel orienta constructivamente sus saberes y reconoce su ignorancia.

Entendemos que si los docentes pueden interiorizar este criterio (comprenderlo, vivenciarlo, sentirlo, reflexionar acerca del mismo) tendrán posibilidad de transmitirlo a quienes sean sus alumnos.

Será necesario y fértil que intervengan en muchas situaciones que espontáneamente tengan lugar y también que incorporen esta cuestión en sus planificaciones como problemática a trabajar de manera programada. Límites a la comprensibilidad en los alumnos respecto de sí mismos, de los otros y del mundo.

Docentes y alumnos podrán, así, aceptar:

– que suceden en ellos cosas que no logran explicar e, incluso, que tal vez no tienen explicación y que cabe reconocer y admitir tal dificultad y, aun, imposibilidad;

– que el otro es alguien en muy buena medida incognoscible, que puede no tener –quizá– "razón" en algo que piensa y dice pero que tiene "razones" probablemente no conocidas por él mismo, que no es transparente ni certeramente descifrable, y que lo que hace y dice responde a motivos personales y no necesariamente está especialmente dirigido a alguien;

– que el mundo es en muy buena medida inescrutable y que intentar ir más allá de ciertos límites suele resultar altamente perjudicial para todos.

Este proceso de aprendizaje (e interiorización) requiere del trabajo con un tipo especial de "frustración". Freud nos enseñó que la frustración da lugar a la regresión y a la agresión. Frustración – regresión – agresión. La frustración ante una situación actual produce una regresión a formas anteriores (por ejemplo, de satisfacción) y ello conlleva (como toda regresión) una des – mezcla pulsional que deja expedito el funcionamiento desamarrado de la agresión.

Cuando hablamos de la aceptación y el reconocimiento de los límites de la comprensibilidad, nos estamos refiriendo a un tipo de frustración que podemos llamar "existencial". Tratar de "comprender" los límites de la "comprensibilidad" supone admitir nuestros propios límites y superar la fantasía infantil de omnipotencia. Implica visualizarnos como dignos y, muchas veces, torpes aprendices que podrán alcanzar algunos poquitos conocimientos acerca de sí mismos de los otros y del mundo. Este tipo especial de frustración (que no es frustración ante lo que podría poderse) no tendría por qué producir regresión y agresión en tanto fuera ubicada como frustración existencial y no como imposibilidad personal o como impedimento producido por otro u otros.

El diálogo inteligente y el encuentro humano que lo contextualiza y al que ayuda a producir requieren personas que interactúan aceptando los límites inherentes a la comprensibilidad. Fundamentalismos, posturas fanáticas, certezas, expresiones que no admiten opinión distinta, son consecuencia de suponer que no hay límites en la comprensión; en la posibilidad humana (en general) y en la de alguna persona o sector (en particular). De allí que la aceptación y el reconocimiento de los límites de la comprensibilidad contribuyen a abrir las posibilidades de encuentro y diálogo inteligente y a transitar caminos de humanización.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LOS LÍMITES DE LA PALABRA

"…Tsukuru los siguió con la mirada, boquiabierto. Como quien se queda sin palabras en el instante en que estas empiezan a cobrar forma…

(…)

Varios sonidos se mezclaron fundiéndose en uno solo, muy agudo que le atravesó los oídos. Era un ruido particular que únicamente se podía captar en medio de un profundo silencio. No procedía de fuera. Lo producía él mismo en sus entrañas. Todas las personas viven con ese sonido en su interior. Pero apenas tienen ocasión de oírlo."[88]

Haruki Murakami

Sin palabras cuando creemos que las palabras van a tomar forma. Un sonido interior en medio de un profundo silencio, no fácil de ser oído. Oleadas…

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*:

"El Diccionario de la Real Academia Española define el vocablo 'inefable' de la siguiente manera: 'Que no se puede expresar con palabras'. Aclara que es un adjetivo y que proviene del latín 'ineffabilis, indecible'. Como todo adjetivo calificativo es susceptible de ser sustantivado anteponiéndole el artículo neutro 'lo'. Se trata, entonces, de 'lo inefable', sustantivo abstracto.

Preferimos la sustantivación de la palabra, en este caso, porque pensamos aquello que no se puede expresar con palabras como una entidad en sí misma, como algo que define una instancia y no sólo como un calificativo de otra. Pensamos que lo que no se puede expresar con palabras adquiere en la vida de los seres humanos características concretas, en el sentido de hacerse presente tanto en el espacio de lo íntimo de una persona como en sus vínculos privados y en su participación en el ámbito público.

La palabra 'indecible', según la etimología latina del vocablo 'inefable', tal vez exprese con más fuerza lo que intentamos transmitir, entendiendo la partícula 'in' en el sentido de indicar 'lo que no es fácticamente posible'.

Aun así, queremos aclarar que no planteamos lo que denominamos 'límites de la palabra' (…) como imposibilidad ni como prohibición y tampoco con ninguna otra acepción que remita a un contenido 'negativo'. Pensamos el límite de la palabra, el hablar balbuceante y el intento de nombrar lo que nos excede como características de lo humano que hacen al reconocimiento de su finitud en medio de lo inconmensurable. Y, fundamentalmente, consideramos el espacio de la 'no palabra' como una instancia de positividad, aun cuando la fuerza y el peso histórico del concepto 'palabra' nos lleve, en principio, a definirlo anteponiendo un 'no' delante del vocablo 'palabra'.

[88] **Haruki Murakami**, *Los años de peregrinación del chico sin color*, Tusquets Editores, Buenos Aires, 2013 (1ra. reimpresión argentina).

Intentaremos, entonces, plantear lo que entendemos que está contenido en tal instancia.

Cuerpo y cultura son los antecedentes del psiquismo en la propuesta teórica de Sigmund Freud. En términos de Freud -según la lectura que hacemos de su obra- la cultura se inscribe en las tres instancias que constituyen lo psíquico en la segunda tópica. En el yo, sede de identificaciones y aprendizajes. En el superyó, planteado por Freud como heredero del complejo de Edipo y, entonces, espacio interior de registro legal y normativo en sus tres funciones: auto-observación, conciencia moral y formación de ideales. En el ello, en tanto contiene representaciones primordiales o esquemas adquiridos en determinados momentos de la historia de la humanidad que constituyen una especie de reservorio de la misma (formas de vida, ideas, modalidades de relación, maneras de percibir y pensar que en épocas remotas constituyeron modos explícitos o implícitos pero no reprimidos, y que fueron abandonados al modo de una represión cultural y sustituidos por otros) y, también, en tanto lo que se reprime y allí se aloja tiene estrecha vinculación con lo que una cultura no acepta, censura, rechaza, intenta expulsar de su seno.

Hemos tendido a pensar –quienes somos y nos hacemos responsables de este libro– que cultura y palabra se implicaban necesaria y recíprocamente. Palabra como forma paradigmática de expresión en el seno de una cultura y como manera de 'poder hablar acerca de' (por ejemplo, acerca de una música que, específicamente, expresa en un lenguaje que no es el de la palabra). Ponemos en duda nuestra anterior idea. Muy especialmente, en lo que se vincula a la impronta cultural, al registro psíquico y corporal de lo cultural, a la historia de la cultura (y de las culturas) albergada en el interior de cada ser humano y a las maneras en que estas cuestiones se hacen presentes, de modos no fácilmente localizables, en los intercambios humanos formal y prácticamente regulados por la palabra. Diríamos, entonces, que la palabra supone cultura pero que también hay cultura (y transmisión cultural) en registros que no son palabra. Claro es que se trata de definiciones. Podríamos repensar, tal vez interminablemente, la cuestión. Porque lo que acabamos de escribir es susceptible de ser interrogado. ¿Esa cultura que se transmite por medios y se incorpora en registros que no son palabra no está ya en sí misma sedimentada, expresada y comprendida en palabra? Es posible. De hecho, ese contenido que se transmite en registro de 'no palabra' tal vez en su momento fue palabra. Planteamos el interrogante, la duda. También, la presencia de cultura, en cada persona, en registros que no son palabra (particularmente, cuerpo). Sostenemos el interrogante y la duda en sentido más general porque pensamos como posible que en un hipotético comienzo la humanidad pudiera comunicar, transmitir, vivenciar y, también, generar vínculos en registros (signos) no constituidos (tal vez, aún) en registros de palabras.

En tal sentido, pensamos que aun lo que ha tenido palabra (tanto otras culturas, otras 'existencias – yo', como las palabras que acompañan a los contactos de la mamá y el papá con el bebé) es psíquicamente registrado con la característica de la imagen. Representación-cosa que se sobreinviste cuando se liga a palabra pero que también es susceptible de no sobreinvestirse (o no sobreinvestirse en parte) y quedar exclusivamente como registro de y en otros 'lenguajes'. Estas representaciones – cosa a las que no se les enlaza palabra no son,

por lo tanto, traducibles; esto es, no se constituyen en palabra inmersa en un código (regulador semántico y sintáctico) que, por compartido, permite la comunicación verbal humana. Tales representaciones – cosa no sobreinvestidas mantienen eficacia y se nos hacen presentes por medio de irrupciones que quiebran la lógica formal (alterando intenciones, acciones, decisiones) y también a través de oleadas de sensaciones inexplicables a las que no podemos nombrar con palabras que nos hagan sentir que expresan lo que nos sucede. Son sensaciones que generalmente nos dejan en silencio y, también, perplejos, paralizados, confusos, vacilantes, dubitativos.

Pensamos que son al menos cuatro los elementos que constituyen la instancia que podríamos designar como 'más allá de la palabra' para distinguir y señalar su nivel de positividad.

Son ellos:

- el cuerpo –aquello del cuerpo que no ha sido, en principio, simbolizado pero que constituye en sí mismo una realidad y que emite estímulos registrados como sensaciones difusas, confusas, no puntualmente localizables ni descriptibles–. Cuando intentamos localizarlas y describirlas, no nos conforman las palabras que usamos, nos embarga una impresión de gran distancia entre lo que decimos y lo que sentimos.

- lo psíquicamente representado, vinculado a la historia personal no susceptible de traducirse en palabra preconsciente-consciente.

- lo registrado psíquicamente y también no traducible, vinculado a otras existencias-yo, a otras culturas, a lo vivido en otras épocas por la humanidad.

- el lugar que es condición de construcción de mismidad, anterior a la vida social, lugar de participación cósmica y universal. Característica esencial humana es la capacidad de conciencia o bien de estar en situación de cierta información respecto de esa copertenencia, de registrar sus resonancias, de afectarse por ello y de elaborar intentos de explicación. Estos intentos de explicación aluden a la conciencia o resonancia de la pertenencia universal y cósmica. Pero el espacio de coparticipacón es anterior al ser social (y condición de su construcción) y, por lo tanto, anterior a la palabra. También desde tal lugar el ser humano en su cotidianidad recibe oleadas de vivencias no susceptibles de ser designadas."

Estas 'oleadas' que, postulamos, provienen de estos cuatro elementos que constituyen la instancia que denominamos 'más allá de la palabra', se hacen presentes en la cotidianidad de la experiencia y existencia de cada ser humano. Y lo hacen sin claros y evidentes anuncios previos. En ocasiones, son sentidas como agradables, en otras como desagradables, o molestas, pero siempre, o generalmente, resultan inquietantes. Forman parte de lo que hace interdicción a la armonía total a la que solemos aspirar. Vienen a recordarnos el lugar, privilegiado y esencialmente incómodo, de la especie humana en el Planeta y en el Mundo que conocemos y vamos conociendo. Podemos tender a ignorarlas como si no estuvieran. Frecuentemente, los niños, si no son escuchados cuando llaman

"mamá" o "papá", van gradualmente levantando la voz hasta que se golpean y lastiman para –por fin– obtener respuesta de quien o quienes no ha/n respondido hasta ese momento a la convocatoria. De modo similar, estas oleadas aparentemente misteriosas insistirán con su presencia y –probablemente– si la persona a la que interpelan no las registra, las desmiente, las desconsidera o las niega , darán a lugar a diversas situaciones de malestar en esa persona –en su salud, en su cotidianidad, en sus intenciones, en su vida de relación–. Freud afirmaba que si a las pulsiones se las echa por la puerta regresan por la ventana. Respecto de estas 'oleadas' puede decirse que algo 'pulsiona', algo interpela desde el interior de uno mismo, y las consecuencias que resultan del intento de ignorar tales expresiones a las que nos estamos refiriendo pueden resultar similares a que las tienen lugar cuando se sofocan las pulsiones.

Estas inesperadas 'oleadas' pueden producirse de manera espontánea, sin que podamos saber qué es lo que las desencadena. Especialmente, las que provienen de los elementos que hemos designado en primer y cuarto lugar: el cuerpo con la especificación que hemos hecho y el lugar de mismidad. Es posible pensar que las que se vinculan con los otros dos elementos, mencionados en segundo y tercer término, puedan irrumpir por la dinámica propia del registro de inscripción psíquica de estos elementos y también por asociación –inconsciente– con situaciones presentes, según la lógica del proceso primario. Y podemos pensar que situaciones vividas en determinado momento (sensaciones, palabras, imágenes) pueden contribuir (a modo de elementos desencadenantes) a que estos cuatro elementos que configuran lo que denominamos 'más allá de la palabra' se hagan presentes a través de las 'oleadas' que mencionamos.

Esto puede ocurrir, y de hecho ocurre en numerosísimas situaciones, durante un intercambio entre dos (o más personas). Lo que en ese momento parece suceder es que una persona se queda sin palabra ante algo que se le dice, ante un problema que se le plantea, ante una 'pregunta' que se le formula.

Invade, entonces, una especie de sensación de vacío, de bloqueo, de mente en blanco, de querer expresar algo para lo que no se encuentran las palabras ni la manera de hacerlo y no se sabe en qué consiste, qué es ese 'algo'."[89]

Bellamente, el autor de *Los años de peregrinación del chico sin color*, novela conmovedora conceptual, ética y estéticamente, sintetiza algo que dificultosamente queremos transmitir. Al leerlo nos embarga el júbilo al que se refiere Winnicott cuando encontramos en el mundo algo que guarda relación con lo que confusa e intuitivamente percibimos en nuestro interior e imaginamos, soñamos, pensamos que tal vez exista.

Apelamos una vez más a George Steiner, que en *Lenguaje y silencio* escribe:

"…porque al hecho de su herencia greco-judía la civilización occidental debe su carácter esencialmente verbal. Este carácter lo damos por sentado. Es la raíz y el fruto de nuestra experiencia y no nos es fácil trasponer fuera de ella lo que imaginamos. Vivimos

[89] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

dentro del acto del discurso. Pero no podemos presumir que la matriz verbal sea la única donde concebir la articulación y la conducta del intelecto. Hay modalidades de la realidad intelectual y sensual que no se fundamentan en el lenguaje, sino en otras fuerzas comunicativas, como la imagen o la nota musical. Y hay acciones del espíritu enlazadas en el silencio. Es difícil hablar de estas, pues ¿cómo puede el habla transmitir con justicia la forma y la vitalidad del silencio?

(…)

Pero es decisivo que el lenguaje tenga sus fronteras, que colinde con otras tres modalidades de afirmación –la luz, la música, el silencio– que dan prueba de una presencia trascendente en la fábrica del universo. Por no poder ir más lejos, porque el habla nos defrauda tan maravillosamente, experimentamos la certidumbre de un significado divino que nos supera y nos envuelve. Lo que está más allá de la palabra del hombre nos habla elocuentemente de Dios (…)

Donde cesa la palabra del poeta comienza una gran luz. Este topos, con sus antecedentes históricos en las doctrinas neoplatónicas y gnósticas, confiere al Paraíso de Dante su principal movimiento espiritual."[90]

Dios, la Divinidad, lo que nos trasciende como se quiera o se pueda pensarlo y nombrarlo, lo que nos excede, lo que nos deja perplejos, lo que se revela para que lo contemplemos y para que nos atraviese, lo que nos convoca para que lo recibamos y no para que pretendamos escudriñarlo, lo inmanejable para nosotros. Eso que tal vez podemos sentir, aceptar, reconocer sin nombrar, padecer, gozar. Eso a lo que podemos, quizá, entregarnos para que nos involucre. Eso nos silencia. Y nos humaniza.

Planteamos, entonces, la importancia de la educación en esta cuestión. Son las instituciones educativas –en todos los niveles– espacios apropiados para que la conexión con estos lugares profundos de los seres humanos pueda ser reconocida, respetada, asumida, aprendida. Para ello se hace necesario que, sin restar importancia a los desarrollos curriculares, se abran espacios para que lo que se "siente" tenga lugar y razón de ser. La teoría producida por Freud nos enseña que el síntoma –que irrumpe, que trastorna, que quiebra el devenir del discurso y de las acciones reguladas voluntariamente– transporta –muestra y oculta, muestra ocultando, oculta mostrando– una verdad. No todo error aparente es error, puede ser formación del inconsciente.

Decíamos en *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*:

"Muchas veces nos ocurre que no podemos recordar algo que sabemos. Decimos: 'lo tengo en la punta de la lengua'. También nos sucede a menudo que 'se nos pone la mente en

[90] **Steiner, George**, *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Gedisa Editorial, Colección Esquinas, Barcelona, 2013.

blanco'. En este segundo caso, es como si no tuviéramos la menor idea de algo que nos han dicho, que hemos vivido, leído o estudiado y que habitualmente recordamos sin dificultad. Cuando estas cosas suceden, es probable que aquello que no podemos recordar o que se nos ha 'borrado' completamente haya entrado en conexión asociativa con contenidos inconscientes.

Si los recursos habituales que usamos para recordar (como, por ejemplo, tratar de reproducir las reglas que utilizamos para estudiar o recorrer el abecedario para ver si podemos relacionar lo que queremos recordar con alguna letra) no nos dan resultado, entonces es altamente probable que hayamos olvidado como consecuencia de lo antedicho.

(…)

Esto puede ocurrir a un alumno en situación de evaluación. Las maneras en que se consideran estos momentos involucran criterios acerca de lo que es un ser humano en general, un alumno en particular, la educación, el proceso de enseñanza – aprendizaje y la evaluación. Pero, además de la decisión que se tome, es importante diferenciar si estamos calificando un error, la falta de estudio o si estamos poniendo una nota a la consecuencia de un funcionamiento psíquico característico de los seres humanos."[91]

Del mismo modo, las "oleadas" a las que nos estamos refiriendo, provenientes de los elementos que componen ese "más allá de la palabra" se hacen presentes –y aun cuando no respondan necesariamente de manera puntual a la lógica de las formaciones del inconsciente– interrumpiendo un curso discursivo habitual sostenido preconscientemente. Las instituciones educativas pueden censurar, calificar mal, sancionar negativamente estas interrupciones o bien darles lugar, atenderlas –en el sentido de considerarlas positivamente–, tomarlas como punto de partida para reflexionar acerca de lo humano. Tomar una u otra postura constituye una decisión con espesor ideológico. ¿Nos proponemos formar individuos de supuesto alto rendimiento que –aun a costa de una actitud forzada y constipada– se dirijan hacia objetivos definidos evitando todo obstáculo, o nos planteamos formar sujetos que puedan aceptar e integrar en la medida de lo posible los distintos componentes que nos hacen ser personas pertenecientes a una especie con especificidades complejas y ricas? No se trata de "interpretar" estas "oleadas" ni tampoco de reconocer el origen de las mismas, sino de admitirlas y valorarlas como esenciales a lo humano para que quienes están en proceso de formación hagan una experiencia que además de incluir el aprendizaje de contenidos curriculares consista muy especialmente en un aprendizaje de humanidad.

Cuando planteamos el papel y el lugar de la educación en este sentido, nos referimos a las grandes políticas educativas que pueden –y deben, según nuestro criterio– seguir pensando y repensando los fines de la educación y la concepción de sujeto que se plantean.

[91] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

También, y con especial énfasis, nos referimos a la acción educativa que cada docente lleva a cabo diariamente y no está determinada –aunque sí condicionada– por tales políticas.

Muy especialmente, intentamos abordar lo que cada docente puede hacer en su cotidiana tarea, en y con los límites que enmarcan su labor, y con la convicción, sustentada en vocación, de la posibilidad de elegir y decidir entre transponer creativamente cercos que impiden el despliegue de las capacidades humanas o privilegiar el orden estático por sobre la apertura a interrogantes que, necesariamente, generan inquietud, desordenan, dinamizan.

Pensamos algunas oportunidades de acción dentro de las instituciones educativas susceptibles de viabilizar el acercamiento a la aceptación, vivencia y reconocimiento de los límites de la palabra y, al hacerlo hacemos referencia, también, a políticas educativas y a la planificación más general de la educación.

Una situación vivida en una escuela secundaria ilustra una cuestión que se encuadra dentro de la problemática a la que nos estamos refiriendo. Un alumno, que habitualmente obtenía buenas calificaciones, estudioso, muy querido por sus compañeros, estaba exponiendo acerca de lo que el profesor había consignado como tema a estudiar. Lo hacía, como era su costumbre, de manera clara, ordenada, pausada. No repetía memorísticamente, sino que organizaba su ponencia de acuerdo a lo que había estudiado y entendido. De pronto, se quedó callado, paralizado, sin poder articular palabra. El profesor esperó unos instantes y luego le preguntó con mucha calidez qué le pasaba. El alumno dijo que "se le había hecho una laguna" y que no recordaba absolutamente nada de lo que seguía. El profesor dijo que eso sucedía a menudo e inició una charla acerca del funcionamiento psíquico, de las "trampas" que a veces nos hace la memoria y de cuestiones generales alrededor de ese tema. No tiene importancia si lo que el profesor explicó respondía específicamente a lo que le sucedía al alumno en ese momento. Lo importante es cuánto y cómo su intervención ayudó a comprender y vivenciar respecto de la complejidad humana, y, muy especialmente, lo que transmitió con su actitud de acercamiento humano. Los otros alumnos participaban entusiasmados y daban ejemplo personales de situaciones escolares y de la vida cotidiana. El alumno que estaba en el frente tenía una actitud también interesada, algo se le estaba acomodando en su interior y daba la impresión de estar en dos lugares al mismo tiempo: la clase y esa conversación, y los contenidos que componían su exposición. Al cabo de un rato de diálogo, diálogo inteligente, el profesor lo miró haciendo un gesto con su cabeza, el alumno sonrió y continuó con su exposición del modo en que lo venía haciendo antes de la interrupción. Cuando terminó, sus compañeros inundaron cálida y armónicamente el aula con aplausos y el profesor dijo que se merecía un once, por la excelente exposición y por haber sostenido la situación, en principio incómoda.

El ejemplo anterior muestra una manera, en el contexto del encuentro humano y el diálogo inteligente, de tomar en consideración las "oleadas" a las que nos referimos, sin necesidad de indagar acerca de qué se trata específicamente "eso" que impide recordar y, obviamente, sin proceder de la forma más lineal y reduccionista que en este caso consistiría en suponer que el alumno no estudió lo suficiente, que no tiene buenas condiciones para

exponer o que no tiene sentido perder el tiempo esperando que recuerde y dar por terminada su intervención con una baja calificación (o, tal vez, en situaciones como la relatada, sin calificarlo dado sus antecedentes como estudiante).

Pensamos que las acciones docentes que posibilitan el acercamiento de los alumnos a esta característica humana a la que nos estamos refiriendo son muchas. Destacamos algunas.

- Intervenciones espontáneas

Con "intervenciones espontáneas" nos referimos:

A las que pueden tener lugar cuando una situación se presenta (como en el ejemplo que anteriormente desarrollamos). En tal sentido son espontáneas, pero están previamente pensadas desde el punto de vista conceptual y se dirigen a un objetivo que se plantea como importante.

Estas intervenciones pueden ocurrir cuando un alumno –o un grupo de alumnos–, en lo que respecta a cuestiones académicas, se "traba". Se "olvida", se le "pone la mente en blanco", muestra signos de confusión, entre otras tantas posibilidades de manifestación de lo que denominamos "oleadas". El modo de intervención del profesor en el ejemplo mencionado nos proporciona un modelo posible para tomar como punto de partida. Luego, cada docente interesado en estas cuestiones y compenetrado de esta realidad humana podrá ir desplegando su propia creatividad para elaborar intervenciones fructíferas en los momentos necesarios y en las oportunidades que la vida institucional posibilita.

A las que pueden tener lugar cuando dos alumnos, o un grupo de alumnos, está hablando y uno de los que intervienen en la conversación se traba, se olvida, se muestra confuso. Esto puede ocurrir dentro del aula, en un momento de recreo, y vincularse en lo explícito con cualquier tema del cual se esté conversando, no necesariamente académico. El docente puede estar presente en tal situación o puede no haber estado presente y haber sido posteriormente informado. Suele ocurrir que la persona que da muestras de haber olvidado, de estar en medio de una "laguna mental", es apurada para que continúe con lo que estaba diciendo, para que exponga lo que piensa de una vez por todas y si no puede hacerlo, es habitual que quede "descartado", es decir, puesto al margen de lo que se estaba hablando o decidiendo. Esta actitud de los otros (que se aleja del encuentro humano y del diálogo inteligente y que tiene connotaciones des – constructivas) es sumamente frecuente, fundamentalmente porque responde a una modelo comunicacional prevaleciente (ideológicamente sostenido). Se hará necesario que el docente transmita a los alumnos el criterio que estamos planteando, manteniendo una actitud comprensiva tanto con el/los alumno/s que ha/n tenido el olvido, la laguna mental, como con el/los alumno/s que en principio no ha/n entendido de qué se trata (no tendría/n por qué haberlo entendido dado el modelo comunicacional al que nos hemos referido como prevaleciente) y, por lo tanto, ha/n tenido con su/s compañero/s una actitud de exigencia, de acoso, de desdén o lo/s ha/n marginado.

La posibilidad de modificar esa modalidad de intercambio de inicio e incorporar el criterio que estamos planteando, brinda la oportunidad de transformar dicha situación que adquiere en principio las características de cruce, habitualmente con connotaciones agresivas, en una situación de encuentro y diálogo inteligente.

- Intervenciones programadas

No deja de sorprender que en la República Argentina (probablemente también en otros países) una persona egrese de las instituciones de estudios primarios, secundarios, terciarios y universitarios sin haber tenido un acercamiento conceptual (o muy escasamente) a la dinámica psíquica humana. El ser humano, en cuanto a su funcionamiento psíquico, es el gran olvidado en los programas de estudio de las diferentes opciones salvo las que explícitamente se refieren a ello.

No nos extenderemos acá en la exposición de teorías del aprendizaje. Distintos autores han hecho al respecto magníficos aportes y sus escritos están al alcance de quienes deseen consultarlos. Un común denominador a las distintas teorías es fácilmente reconocible. Un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento configuran una correlación (es decir, no existe uno sin el otro). El objeto es objeto de conocimiento en tanto un sujeto lo designe como tal, y un sujeto es sujeto cognoscente en tanto dirija su interés y sus acciones hacia un objeto para conocerlo.

El sujeto cognoscente es un sujeto íntegro. No se disocia en el momento de conocer escindiendo de sí todo aquello que no esté específicamente vinculado al acto de conocer. De diferentes maneras, todo lo que configura su realidad corporal y psíquica, su inserción social, su historia personal y familiar, su realidad cultural, sus afectos, sus preocupaciones, están presentes cuando se constituye y desempeña como sujeto cognoscente. No deja de ser sujeto por ser sujeto cognoscente.

Las "oleadas" a las que nos estamos refiriendo irrumpen, más o menos intensamente, más o menos evidentemente, en cualquier momento de la vida de las personas. Incluso, cuando intentan aprender.

Consideramos de mucha importancia y potencial fecundidad la incorporación programada –en los distintos niveles educativos– de temas que se refieran al ser humano en lo que respecta a su funcionamiento corporal y psíquico. Estudiar y pensar al ser humano. Reflexionar, investigar, dialogar acerca de nosotros mismos. Favorecer que los alumnos puedan relacionar la información que se vaya transmitiendo con lo que les sucede como personas. Ir construyendo un marco conceptual que permita comprender los propios procesos vitales.

Entendemos que lo que planteamos en el párrafo anterior es válido desde la perspectiva de distintas teorías –biológicas, psicológicas, sociológicas, políticas, pedagógicas-. Específicamente, queremos destacar la importancia de un trabajo de información y formación que incluya la dimensión inconsciente de lo psíquico humano y,

puntualmente, la cuestión de esto que venimos desarrollando bajo la denominación de "oleadas" (que hacen a un "más allá de la palabra").

Consideramos, ahora, fronteras del lenguaje colindantes con otras tres modalidades de afirmación (tomando en consideración el planteo de George Steiner).

– Iluminación

Escribe George Steiner en *Lenguaje y silencio*:

"Pero a medida que el poeta se acerca a la presencia divina, el corazón de la rosa de fuego, el esfuerzo de traducir en palabras se hace más abrumador. Las palabras son cada vez menos adecuadas para traducir la revelación inmediata. La luz pasa al idioma de forma decreciente; en lugar de hacer que la sintaxis sea más translúcida, parece desparramarse en un resplandor irrecapturable o convertir en cenizas las palabras.

(…)

…en su límite extremo, cuando bordea con la luz, el lenguaje de los hombres se vuelve inarticulado, como el del niño antes de aprender a manejar las palabras. Quienes asedian al lenguaje más allá de la esfera ordenada por la divinidad, quienes quieren reducir el logos a las palabras, confunden tanto el genio del habla como la inmediatez intraducible de la revelación. En vez de apoderarse de la luz, meten las manos en el mismo fuego…"[92]

Nicolás Casullo escribe acerca de "el silencio de los dioses". Los dioses crearon el mundo y se retiraron, dejando al hombre en un vacío explicativo que ha sido fuente de creación de mitos, religiones. Mitos, religiones, filosofía, arte, ciencia participan –con sus particularidades y diferencias conceptuales y metodológicas– del intento de entender y explicar la vida y sus alternativas y de buscar y construir sentido.

Consideraremos lo que George Steiner denomina "divinidad" –tomando en consideración una de las tradiciones a las que alude en su libro– a partir del concepto transmitido por Nicolás Casullo.

Podemos imaginar al ser humano en sus inicios: el día y la noche, el sol y la luna, las estrellas, el rayo. Luces inexplicables traducidas como manifestaciones de "un más allá". Explicaciones balbuceantes que siguen siéndolo aun en las racionales y metodológicamente fundamentadas concepciones científicas. Aquel inicio es, pensamos, el inicio de la perplejidad: la perplejidad de la existencia, tal como lo plantea Paul Ricoer, que en *Hermenéutica y acción* escribe: "…sólo el hombre tiene un mundo y no simplemente una situación…"[93]

[92] **Steiner, George**, *op. cit*.
[93] **Ricoeur, Paul**, *Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Editorial Docencia; primera edición 1985; segunda edición 1988; Buenos Aires, 1988.).

Perplejidad que induce a buscar palabras que puedan acompañar la vivencia que provoca el estar anonadados. Perplejidad que, en algún profundo lugar, supera a la palabra y la vuelve estéril en su propósito explicativo. Perplejidad ante la cual la intención de pronunciar la palabra debería detenerse para que la contemplación –de la perplejidad, de la luz- pudiera instalarse, en tales circunstancias, como vigencia de máxima humanidad.

Rollo May plantea en *El dilema del hombre. Respuesta a los problemas del amor y de la angustia* que la angustia neurótica es consecuencia de la reticencia a asumir la angustia existencial.

Lo que nos deja perplejos, eso que nos deja sin palabras, lo inefable, la luz ante la cual la palabra se detiene, forma parte de la angustia existencial. Lo inconmensurable, lo misterioso, la conciencia de la finitud humana inmersa en lo que percibimos o intuimos como infinito y eterno.

Consideramos de suma importancia dos formas, al menos, de abordaje de esta problemática humana en las instituciones educativas.

Una de ellas consiste en incorporar explícitamente y de manera programada este asunto fundamental de la existencia humana en los distintos niveles educativos, obviamente adecuando la transmisión y reflexión a dichos niveles. Así como abordar la cuestión cuando surja, directa o indirectamente, como inquietud o interrogante en los alumnos.

La otra forma de abordaje se vincula con la posibilidad y la propuesta de contemplar. Entendemos que la actitud de contemplación, no muy difundida entre nosotros, occidentales, es de sustancial valor en la vida de los seres humanos.

Cuando concurríamos a la escuela primaria, hace ya más de sesenta años, una actividad frecuente, a partir de lo que entonces se denominaba "primero superior" (segundo grado o año de enseñanza primaria en la actualidad) consistía en que el docente colgaba una lámina en el pizarrón y los alumnos teníamos que escribir una "descripción" de la misma lo más detallada posible. Podíamos agregar algunos elementos de imaginación o interpretación a partir de lo que veíamos. Por ejemplo, si la lámina mostraba una mujer adulta con delantal dándole de comer a las gallinas y cerca de ella un niño y una niña mirando o jugando, escribíamos, habitual y muy probablemente, que "la mamá daba de comer a las gallinas mientras los hijos jugaban (o miraban)". Se trataba de favorecer la capacidad de observación y el desarrollo del vocabulario y la escritura. Se nos enseñaba a "redactar". Valoramos el propósito de la escuela de entonces de propender a la obtención de un lenguaje bien construido, de un vocabulario rico y de una utilización adecuada del mismo. Obviamente, no es a esto a lo que nos referimos cuando consideramos la importancia de la actitud de contemplación. Se trata de dos acciones que no se oponen pero que son distintas. La contemplación, tal como la concebimos, no está instrumentalmente dirigida ni supone la percepción lo más fehaciente posible de una situación y sus detalles. Destacamos que la contemplación requiere silencio. Precisamente, se trata de "la no palabra", del silencio ante

el éxtasis, ante la percepción y la vivencia de lo que afuera o adentro de nosotros nos conmueve y nos silencia.

Proponemos, por tanto, favorecer situaciones de contemplación aun cuando pensamos que aquello que nos silencia porque nos deja perplejos aparece sin convocarlo y, generalmente, sin anunciarse con anterioridad. Pero acercarnos y acercar a los alumnos a la contemplación (sin posterior intento de "puesta en palabras" y menos aún para ser "calificadas") de paisajes, de una puesta de sol, de obras de arte, de intercambios humanos que reflejen compenetración, profundidad, espiritualidad, es un camino posible para vivenciar el silenciamiento de la palabra ante la conmovedora presencia de la luz.

– Música

Escribe George Steiner en *Lenguaje y silencio*:

"Una tradición encuentra en la luz los límites del lenguaje. Otra, no menos antigua ni activa en nuestra poesía y en nuestra poética, encuentra la música.

La interpenetración de poesía y música es tan estrecha, que su origen es indivisible y por lo general está enraizado en mitos comunes. Aún hoy el vocabulario de la prosodia y de la forma poética, de la tonalidad y de la cadencia lingüísticas coinciden deliberadamente con el de la música (…) La idea de que la estructura del universo está ordenada por la armonía, de que hay una música cuyos modos son los elementos, la concordia de las órbitas planetarias, la melodía del agua y de la sangre, es tan antigua como Pitágoras y nunca ha perdido su vida metafórica.

(…)

De este tema inextinguible de las interacciones de la música con el lenguaje quiero abstraer un solo asunto: la idea de que la poesía lleva hacia la música, que se convierte en música cuando alcanza la intensidad máxima de su ser. Esta idea tiene la implicación evidente y grave de que la música es, en última instancia, superior al lenguaje, de que dice más o lo dice más directamente. Pensar en una rivalidad entre el poeta y el músico es antitético con los orígenes y con la realización plena de los dos…

(…)

En la música nuestras vidas ensordecidas pueden obtener de nuevo un sentimiento del movimiento interior y de la coherencia del ser individual, y nuestras sociedades algo de la perdida visión de una concordia humana. Por medio de la música las artes y las ciencias exactas pueden llegar a una sintaxis común." [94]

En nuestro país es sumamente escasa la presencia de la música en las instituciones educativas. Nula en los estudios terciarios y universitarios que no estén especialmente dirigidos al aprendizaje de la música. En las escuelas primarias y secundarias se reduce a

[94] **Steiner, George**, *op. cit.*

alguna/s hora/s dentro de la distribución curricular. Pero no forma parte de la cotidianeidad, no se constituye en modo de expresión y comunicación y tampoco se la vincula con "el movimiento interior" al que se refiere George Steiner.

El autor mencionado nos habla de la "sintaxis común" a la que por medio de la música pueden llegar las artes y las ciencias exactas. La música no es solo para músicos, artistas, personas dedicadas o especialmente interesadas. Pensamos que sería necesario que quienes tienen a su cargo las decisiones acerca de las políticas educativas y quienes diariamente habitan como docentes las instituciones educativas idearan, fomentaran y pusieran en marcha situaciones en las cuales la presencia de la música fuera relevante en cuanto a tiempo e importancia.

Es común en las escuelas primarias y secundarias hacer que los alumnos lean un cuento o un libro para luego "tomar lección" o "una prueba" acerca del texto leído. Entendemos que es una sutil o tal vez no tan sutil manera de alejar a los alumnos del placer por la lectura. El diálogo inteligente consistiría en tales casos en poder conversar acerca de lo leído y que los alumnos pudieran expresar en la medida de lo posible las vivencias, sentimientos, emociones, ideas, interrogantes que la lectura les ha suscitado. George Steiner escribe en el libro mencionado: "Cuando es algo más que fantaseo o un apetito indiferente emanado del tedio, la lectura es un modo de acción, Conjuramos la presencia, la voz del libro, Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad (…) Leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos…" Este riesgo, esta puesta en juego de nuestra vulnerabilidad, puede, también, dejarnos sin palabras. Tantas veces, entonces, no poder hablar no es consecuencia de no haber leído, de no haber dedicado a la lectura el tiempo suficiente o de no haber entendido, sino de haber comprendido profundamente.

Este criterio vale muy especialmente para la música. No necesariamente la cuestión consiste en "aprender" música en el sentido de poder interpretar (situación nada desdeñable, por otra parte). Se trata de generar espacios en los cuales la música no quede vinculada a la promoción de una materia, sino, tomando palabras de Steiner, a la interioridad del ser individual y a la concordia humana.

– Silencio

Nuevamente, George Steiner: "Pero hay un tercer modo de trascendencia: en él el lenguaje simplemente se detiene y el movimiento del espíritu no vuelve a dar ninguna manifestación externa de su ser. El poeta entra en el silencio. Aquí la palabra limita, no con el esplendor o con la música, sino con la noche."

Y más adelante cita a Ionesco: "…No hay palabras para las experiencias profundas. Cuanto más trato de explicarme, menos me comprendo. Naturalmente que no todo es imposible de decir con palabras: únicamente la verdad desnuda."[95]

La noche, la verdad desnuda, las experiencias profundas. Límite de la palabra.

Es de fundamental importancia conocer esta realidad si queremos generar encuentros humanos y diálogos inteligentes. El silencio no supone necesariamente una reticencia a hablar. Puede estar poniendo en evidencia el límite de la palabra. Y es muy probable que esto incomode a quien ha quedado en silencio y a quien escucha, porque estamos demasiado acostumbrados a pensar que todo se puede decir, a actuar en consonancia y, por tanto, a vivenciar el silencio como hostilidad, reticencia, alejamiento, voluntad contraria a la comunicación. Pero, aun así, la inquietante incomodidad, tal vez, se deba a que un saber ancestral, hondo y no necesariamente reconocido nos informa acerca del límite de la palabra y de la profundidad de lo que lo que nos deja en silencio.

En la dirección que venimos proponiendo, es muy importante transmitir estas ideas a los alumnos de todos los niveles educativos –obviamente, ajustando la manera de hacerlo en cada caso– tanto en forma programada como cuando se produzcan espontáneamente situaciones que así lo ameriten y que brinden la oportunidad para ello.

Por lo que venimos diciendo, no es fácil sostener, soportar (en el sentido de "ser soporte"), comprender, el silencio. Solemos llenar de palabras muchas veces vacías momentos de intercambio para no quedarnos en silencio.

En las instituciones educativas, la palabra "silencio" (que para expresar relativamente lo que se transmite cuando se la pronuncia podríamos escribirla como "¡Silencio!", imaginando énfasis y tono de voz elevado) es utilizada, habitualmente, para indicar o imponer disciplina, orden, buen comportamiento o como primer paso del pedido imperativo de atención. Claro es que en lo que venimos desarrollando y proponiendo, no nos referimos a ese "silencio".

Una Directora de escuela primaria relataba a los maestros de la escuela que dirigía, como modo de enseñarles cómo actuar, que cuando ella era maestra nunca perdía tiempo y que si en una clase le "sobraban" cinco minutos sacaba de su armario carteles que tenía preparados con palabras de ortografía compleja o que respondían a reglas ortográficas o constituían excepciones a las mismas y las mostraba y leía explicando lo necesario en cada caso, para que los alumnos las "fijaran" y así pudieran tener una buena ortografía. No desmerecemos el intento, pero nos interrogamos –no ingenuamente, como corresponde a lo que definimos por estipulación como interrogante– acerca de la necesidad de tener a los alumnos siempre ocupados, del concepto de "pérdida de tiempo" y de la imperiosa necesidad

[95] **Steiner, George**, *op. cit.*

de evitar momentos de silencio, momentos de "no hacer", momentos de posible introspección.

Parece ser que le tememos a noche, a la verdad desnuda, a las experiencias profundas, al límite de la palabra. Y no está mal ese temor. Sólo que, como muchos otros, es un temor necesario, rico, humano, importante de ser sostenido, reconocido, aceptado y que puede favorecer el conocimiento de nosotros mismos, de los otros, del mundo, de la humanidad como particular especie. Y, también, es un temor que puede ser interrogado.

Cuando dialogamos con docentes, sugerimos que al entrar al aula después de un recreo no intenten inmediatamente lograr la atención de los alumnos para iniciar la clase, sino que puedan dejar unos minutos para que se vayan "cerrando" relativamente las situaciones (charlas, consecuencias de los juegos) generadas en el recreo. Los pasajes de situación no son automáticos en los seres humanos y los procesos psíquicos no se corresponden puntualmente con los ritmos institucionales.

En el ítem que estamos desarrollando, las sugerencias están referidas a los procesos psíquicos involucrados en el silencio y a la profundidad humana del silencio.

En principio, proponemos el respeto al silencio. No es posible saber por anticipado qué palabra, qué tema, qué relato pueden generar asociaciones en una persona como para vincularla con "la noche, con la verdad desnuda, con las experiencias profundas, con el límite de la palabra". Comprender que el silencio no necesariamente implica un callar dirigido a alguien o a algo sino que puede estar compenetrado con las realidades humanas mencionadas abre la posibilidad de encuentros humanos y diálogos inteligentes y, por lo tanto, de una pedagogía centrada en el ser humano íntegro y de actos educativos constructivos, amorosos, fecundos.

Luego, favorecer momentos de silencio en el sentido que estamos trabajando y que hemos recogido del planteo de George Steiner y de la cita que este autor hace de Ionesco. Momentos de vinculación con lo profundo de uno mismo –condición de necesidad para comprender lo profundo del otro humano–. Momentos sin palabras. Espacios constituidos en el "más allá de la palabra".

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LA COMUNICACIÓN POR MEDIOS DISTINTOS A LA PALABRA

"Cuando Luis salía al alba rumbo al campo se besaban con labios húmedos, cálidos. Julia le acariciaba la barbilla con el dorso de la mano mientras los ojos oscuros de ambos se cruzaban miradas profundas, su hombre la sostenía rozándole la nuca y devolviendo la mirada con una sonrisa. Las palabras habrían sobrado."[96]

Marta Haydée García

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*:

"En este caso, la noción de medios distintos a la palabra no alude a las consecuencias de las 'oleadas' que desarrollamos en el apartado anterior, sino que forma parte de lo que se denomina comunicación analógica, es decir, todo aquello que circula sin palabras o que acompaña a las palabras: gestos, ademanes, miradas, silencios (que necesariamente son portadores de mensajes), posturas, actitudes corporales, entonaciones de voz.

Piera Aulagnier escribe en *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*: '…en el momento en que la boca encuentra el pecho, encuentra y traga su primer sorbo de mundo. Afecto, sentido, cultura, están copresentes y son responsables del gusto de estas primeras moléculas de leche que toma el infans: el aporte alimentario se acompaña siempre con la absorción de un alimento psíquico que la madre interpretará como absorción de una oferta de sentido…'[97]

Una mamá sujeto y transmisora de lenguaje y cultura. Su acción, amorosamente fundacional, es corporal. Si cumpliera con el requisito biológico de alimentar a su bebé y además de ello solo le dirigiera palabras no podría comunicarse con él, no podría aportar afecto, sentido, cultura. Por lo tanto, afecto, sentido y cultura no podrían estar copresentes como responsables del gusto de las primeras moléculas de leche. Aun en el contexto de la palabra, es imprescindible una acción corporal, gestual, posicional, epidérmica para dar al niño la bienvenida al mundo y para iniciar, en él y con él, el proceso de humanización.

Somos palabra y somos contacto. Somos palabra y somos cuerpo que expresa y recibe expresiones de otros cuerpos. Es posible, y frecuente, que al intentar entender gestos, ademanes, miradas, silencios, posturas, entonaciones de voz y actitudes corporales, pensemos –e, incluso, pronunciemos– palabras. Pero hay un primer momento de registro

[96] **García, Marta Haydée**, *Caricias* en *Ni lindos. Ni ricos. Ni famosos*, Coordinación editorial El Bodegón ediciones, Argentina, 2012.
[97] **Aulagnier, Piera**, *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*; Amorrortu editores; Buenos Aires, 2001.

corporal, afectivamente connotado, emocionalmente intenso que opera en la base de la posibilidad de expresar corporalmente y de recibir e interpretar la expresión corporal de otras personas.

Estos registros de comunicación por medios distintos a las palabras forman parte del diálogo inteligente y del encuentro en el que tiene lugar y al que contribuye a producir."[98]

El cuerpo dice sin palabras. Pero no es fácil saber qué dice. Muchas veces, dice más allá de la intención consciente de quien quiere decir. Puede ser que acompañe las palabras en cierta armonía con ellas o que manifieste algo distinto –incluso contradictorio– a lo que expresan las palabras. El cuerpo de una persona, incluso, puede "decir" aun cuando esa persona hubiera preferido "no decir".

Si alguien dice con palabras "estoy muy contento" y mientras habla tiene la cabeza gacha, los hombros levantados e inclinados hacia adelante, mira hacia abajo y su tono de voz es monótono y poco audible, ¿a quién le creemos?: ¿a las palabras?, ¿al cuerpo? Tendemos a creerle al cuerpo. Y probablemente no nos equivoquemos. Tal vez, esa persona no quiere preocuparnos y por eso dice lo que dice con palabras, pero su cuerpo pone en evidencia otra verdad.

Aun no siendo fácil, es menos difícil ejercer control (relativo) sobre lo que se dice con palabras que respecto de lo que se dice con el cuerpo. La comunicación analógica es semánticamente rica y suele transmitir distinto de lo que nuestra voluntad prefiere y expresa digitalmente.

Tantas veces los docentes hacemos esfuerzos para que no se nos "note" lo que nos sucede –que puede tener que ver o no con cuestiones de la institución educativa en la que desarrollamos nuestra tarea– y, sin embargo, de pronto, un alumno nos pregunta qué nos pasa. Esto ocurre muy a menudo en la relación entre padres e hijos y en otros vínculos afectivamente connotados. Tal vez, resultara interesante que buscáramos la manera de poder anticipar sin necesidad de entrar en detalles que algo nos está pasando para acotar la cuestión y favorecer que no se magnifique la preocupación de quién o quiénes puede/n advertir nuestras expresiones analógicas, probablemente disímiles a lo que transmitimos con palabras.

Los docentes no somos seres omnipotentes, nadie lo es. No tenemos el control absoluto de lo que nos sucede, nadie lo tiene. No somos dominadores totales de lo que queremos transmitir, nadie lo es. Somos seres humanos como todos, y llevamos a cabo una tarea compleja y de altísimo valor. Nos puede suceder que tengamos especial simpatía por un alumno (obviamente, no nos estamos refiriendo a situaciones ilegales o aberrantes). También es posible que algún niño, sin que sepamos por qué, nos genere, en principio, sentimientos de antipatía. Hemos trabajado sobre esto cuando nos referimos al "proceso de transferencia". Muy probablemente, la comunicación analógica exprese estas diferencias que

[98] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

no quisiéramos que se notaran y que nos esforzamos en no transmitir con palabras. Si podemos observarnos a nosotros mismos o si estamos abiertos a la observación que otra persona puede hacernos, entonces el lenguaje corporal servirá de ayuda para descubrir lo que nos sucede y trabajar sobre ello.

Obviamente, también los alumnos comunican con el cuerpo. Suele suceder que la preocupación de un docente por un alumno se desprende de lo que ese alumno transmite con su cuerpo más que con sus palabras. Transmisión de "algo" que no sabemos qué es, que no es necesario escudriñar, pero que puede señalarnos la importancia de un acercamiento afectuoso.

Pensamos que sería muy importante poder incluir esta problemática de la expresión analógica en las instituciones educativas. Tanto de manera programada como mediante intervenciones puntuales y adecuadas cuando espontáneamente se generen situaciones que las posibiliten. En todas las personas opera la comunicación analógica y, por lo tanto, es necesario que los alumnos accedan a este conocimiento y puedan entender este funcionamiento humano que interviene en los vínculos entre las personas.

No se trata de "interpretar" (ni de intentar enseñar a hacerlo) las manifestaciones analógicas de las personas. Tampoco de atravesar la intención de alguien y tratar de averiguar lo que no quiere dar a conocer. Se trata de considerar la existencia de este modo de comunicación distinto a la palabra para poder humanizar cada vez más los vínculos humanos. A ello se dirige nuestra propuesta de encuentro humano y diálogo inteligente.

Las instituciones educativas han dado prioridad a la comunicación digital y, en líneas generales, han soslayado la importancia de la comunicación analógica o, incluso, en muchas ocasiones la han sancionado negativamente. Hace años, era frecuente que en la escuela primaria se hiciera recitar poesías a los niños en público y se les indicaran los ademanes –exagerados, repetidos y casi protocolares- que debían reproducir.

Pensamos que, además de lo que anteriormente planteamos respecto de la inclusión de la cuestión, sería de suma importancia que en las instituciones educativas se abrieran espacios curriculares de trabajo con el cuerpo y su potencialidad expresiva.

Una posibilidad que presentan las palabras

Podríamos escribir un ítem aparte respecto de este tema. Preferimos mantener los ítems (y la secuencia de los mismos) tal como los escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad* y plantear esta "posibilidad que presentan las palabras" en este ítem que, junto con el anterior, se refieren a la palabra y a lo que no siendo palabra forma parte de la humanidad y de los intercambios humanos.

Escribimos en *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*:

"En *Para la prehistoria de la técnica analítica*, texto publicado en 1920, Freud hace referencia (en relación con la asociación libre) a un libro de Ludwig Borne (traducido del

alemán, *El arte de convertirse en escritor original en tres días*, redactado en 1823 e impreso en el primer volumen de sus obras completas en 1862) en donde el autor plantea:

'Y aquí viene la prometida recomendación. Tomen algunas hojas de papel y escriban tres días sucesivos, sin falsedad ni hipocresía, todo lo que se les pase por la mente. Consignen lo que piensan sobre ustedes mismos, sobre su mujer, sobre la guerra turca, sobre Goethe, sobre el proceso criminal de Fonk, sobre el Juicio Final, sobre sus jefes; y pasados los tres días, se quedarán atónitos ante los nuevos e inauditos pensamientos que han tenido. ¡He ahí el arte de convertirse en escritor original en tres días!'

Con abstracción de cierta exageración o ironía de Ludwig Borne, Freud reconoce en la asociación libre un recurso fundamental para la creación literaria. Las personas que hayan participado activamente en actividades creativas artísticas (literarias, plásticas, escultóricas, musicales) tienen la experiencia de esto que Freud denomina asociación libre. La actividad creativa requiere un proceso de libre fluir, es decir, de un fluir de ideas, impresiones, sensaciones y acciones que no estén obligadas a encuadrarse y circunscribirse temáticamente. En pasos posteriores se trata de dar a este material así surgido formas comunicables."

Y en renglones anteriores: "Recordemos que entre preconsciente y conciencia existe una censura (segunda censura o investidura de atención) que es un selector temático; es decir, que en la vida cotidiana selecciona qué representaciones preconscientes acceden a la conciencia y cuáles no porque no son necesarias, no hacen al tema y obstaculizarían el proceso de pensamiento o la acción a realizar. El psicoanálisis requiere el esfuerzo contrario. Se le propone a la persona que quiere analizarse que diga todo lo que le se le presenta, todas sus ocurrencias, sin censura, aunque le parezca poco importante o crea que no tiene nada que ver con lo que se está hablando (todo lo contrario de lo que hacemos habitualmente). Esto se denomina asociación libre."[99]

Se aclara luego que el término "libre" hace referencia a la posibilidad de asociar y expresar sin censura, de decir lo que aparezca en la conciencia, pero que las representaciones que así se ponen de manifiesto forman parte de un complejo (en tanto red) psíquico y ello supone un nivel de determinación psíquica y no de libre elección total por parte de la persona que asocia.

Mano – hermano – humano – humus – fértil; y…podemos seguir. Es un ejemplo de asociación libre en la que están presentes asociaciones por analogía (en este caso similicadencia "mano") y una asociación de significado "humus – fértil" pero de un significado que "aparece" por asociación libre y no por reflexión respecto de un conjunto de ideas y palabras dirigidas a un objetivo planteado, a un fin preconcebido, a una tarea proyectada.

[99] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

El psicoanálisis trabaja con esta técnica a los efectos de revelar conexiones desconocidas que aludirán a representaciones y procesos inconscientes y que darán lugar a interpretaciones específicas. Obviamente no se trata de eso en el diálogo inteligente. Consideramos importante considerar que una asociación libre (o una cadena) puede aparecer sin que busquemos producirla. La apariencia será que lo que alguien dijo "nada tiene que ver con lo que estaba hablando". Y claro es que nada tiene que ver desde el punto de vista temático, pero algo tendrá que ver en la persona que la produjo. La no aceptación de esa situación, la burla, el excluir a esa persona del intercambio o interrumpirlo abruptamente (aparentemente por ese motivo) si es un intercambio entre dos, el aprovechamiento de lo ocurrido a los efectos de lograr algo por parte de quien no ha sido quien produjo esa asociación, son, entre otros, indicadores de un intercambio con características de cruce y hostilmente connotado. La aceptación de lo sucedido e, incluso, el aprovechamiento de esa asociación por parte de todos quienes participan para el enriquecimiento del intercambio y para contemplar la posibilidad de que dicha asociación incorpore, procesándola y articulándola racionalmente, una distinta comprensión respecto de lo que se estaba hablando son, entre otros, indicadores de diálogo inteligente y encuentro humano.

Proponemos para las instituciones educativas dos tipos de intervenciones (seguramente, ente tantas otras que los docentes pueden crear).

Una se refiere a la explicitación de esta posibilidad humana y la necesidad e importancia de considerarla y respetarla si espontáneamente surge en un intercambio entre personas.

Otra alude a la potencialidad liberadora y creativa de la asociación libre. Series de palabras no dirigidas por el significado socialmente consensuado y no orientadas a cuestiones temáticas determinadas pueden abrirnos un rico campo de originales, novedosas, impensadas versiones y visiones de nosotros mismos, de la vida, de porciones de realidad. Es un juego interesante para incorporar al trabajo educativo (una vez más, adecuándolo a los distintos niveles) proponer a los alumnos asociar (escribiendo, por ejemplo) sin censura a partir de una palabra, una frase o una imagen. Asociación "libre" que podrá dar a lugar a palabras, a sílabas, a sonidos sin aparente sentido, a garabatos, a dibujos… Luego, apreciar la posibilidad de "hacer algo" con eso así producido o simplemente dejarlo así (opciones, ambas, igualmente válidas). Momento liberador en el cual legítimamente en la institución educativa se hace lugar a otro tipo de asociación y pensamiento; distinto al que nos mantiene aferrados a una necesidad temática. Momento liberador y potencialmente creativo.

RESPECTO DEL DIÁLOGO INTELIGENTE Y LO QUE HEMOS TITULADO: "DE LA CONFRONTACIÓN HOSTILMENTE CONNOTADA AL DIÁLOGO INTELIGENTE"

"El encuentro del hombre consigo mismo, sólo posible y, al mismo tiempo, inevitable, una vez acabado el reinado de la imaginación y de la ilusión, no podrá verificarse sino como encuentro del individuo con sus compañeros, y tendrá que realizarse así. Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo, como hombre, y marche desde este reconocimiento a penetrar en el otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador."[100]

Martín Buber

El *Diccionario de la Real Academia Española* define de la siguiente manera la palabra confrontar: *cotejar, estar o ponerse de frente*.

Otra definición posible es: *comparar y examinar una cosa para apreciar sus diferencias y semejanzas con otra*.

Escribimos en *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*:

"Asistimos en la República Argentina (no podemos afirmar qué sucede en otros lugares del mundo) desde hace varios (y, a nuestro entender, como consecuencia de una dinámica social, interaccional y política que excede a un gobierno en particular) a un estilo de intercambio comunicacional al que, de manera generalizada, se hace referencia con el término confrontación.

La forma de vinculación –por ejemplo, y de manera paradigmática, entre un gobierno y la oposición de ese momento en sus distintas expresiones– es la confrontación.

Lo mismo puede observarse entre miembros del espectáculo en programas televisivos, entre futbolistas al hacer declaraciones y en distintos espacios del conjunto social. En cierta medida se reconoce el estilo pero se lo sigue reproduciendo; afirmando, habitualmente, que el que confronta es el otro (o los otros). La palabra 'confrontar' es usada, para calificar estas situaciones, con el significado de estar o ponerse de frente y con una carga de hostilidad. No se hace referencia con ella al significado de 'confrontar' como cotejar.

Por lo tanto, el título de este apartado toma a la palabra 'confrontar' (o 'confrontación') con la acepción con la que está siendo usada de hecho (reiteramos, al menos en la República Argentina). Cuando decimos 'de la confrontación hostilmente connotada al diálogo inteligente' proponemos pensar cómo pasar de un intercambio signado por el enfrentamiento y la agresión al diálogo inteligente.

La confrontación hostilmente connotada consiste en la descalificación o la acusación que cada uno lleva a cabo respecto del otro u otros que participa/n del intercambio.

Nos hemos ocupado en páginas anteriores del mecanismo mediante el cual la definición del otro como enemigo parece ser condición para definir el propio lugar, la propia

[100] **Buber, Martín**, *¿Qué es el hombre?*,Fondo de Cultura Económica, México, 2005 (vigésima cuarta reimpresión).

identidad. Ese otro así ubicado es caracterizado como ignorante, mal intencionado, mentiroso, indeseable, incapaz, autoritario, intolerante, obcecado, hipócrita, falto de capacidad para entender, entre otros calificativos.

En situaciones de ese tipo, la pelea marca y define el estilo de vinculación con el otro, los otros, el mundo, la vida. En tal sentido, hemos diferenciado en el aparatado *Definiciones por estipulación* las nociones de lucha y pelea.

Pelear, de acuerdo a estas definiciones por estipulación, supone un enfrentamiento contra otro u otros. Es pretender ganar a otro u otros lo que se disputa, mediante procedimientos violentos. La pelea se deriva del predominio de las pulsiones de des – construcción y, por lo tanto, no da lugar a la construcción.

Luchar es trabajar esforzadamente –superando obstáculos y generando posibilidades– para lograr instalar (para todos o para la mayor cantidad posible de personas) situaciones sociales, políticas, familiares, individuales, que favorezcan el despliegue de lo que, en nuestra concepción, hemos denominado condiciones de humanidad. Luchar es, en primera instancia, una acción dirigida hacia el interior de uno mismo para reconocer los propios, diversos, contradictorios componentes e intentar hacer prevalecer las tendencias constructivas.

En la definición de diálogo que transcribimos del *Diccionario de Filosofía* de Ferrater Mora podemos leer: '(…) El diálogo auténtico (implique o no comunicación por medio de palabras) es aquel en el cual se establece una relación viva entre personas como personas. El diálogo falso (calificado de 'monólogo') es aquel en el cual los hombres creen que se comunican mutuamente, cuando lo único que hacen en verdad es alejarse unos de otros…'.

El tipo de intercambio del que nos estamos ocupando, calificado como 'confrontación' según el sentido consignado, es diálogo falso; es decir, monólogo. ¿Por qué monólogo? Porque si bien hay referencias y construcciones verbales dirigidas al otro, ese otro es escuchado parcialmente y sólo para tener en cuenta lo que dice a los efectos de seguir interviniendo en la línea ya trazada (descalificación y/o acusación). Anunciados debates (que podrían pensarse según el sentido de cotejar del término confrontar) no son tales en tanto quienes participan en los mismos expresan como conclusión lo que ya habían expuesto (o callado estratégicamente) al principio de la presentación. Decíamos, al proponer nuestra definición de diálogo, que si las personas cuando salen de una acción pensada como diálogo están exactamente igual que cuando entraron entonces no ha habido diálogo estrictamente hablando sino monólogo (monólogo de a dos o monólogo colectivo).

Los monólogos colectivos típicos de los niños del Jardín de infantes no tienen, necesariamente, contenido agresivo. Los intercambios a los que nos estamos refiriendo, sí. En la dinámica (mórbida; des – constructiva) de estos intercambios, el otro no está excluido sino que está incluido de esa manera y además resulta imprescindible (aunque se tienda a menospreciarlo, más bien, es imprescindible precisamente para ello).

Descartaremos la posibilidad de presentar una propuesta para situaciones en las que las personas que intervienen no tienen intención de cambiar el modo de vinculación, dado que hacen de la confrontación hostilmente connotada una estrategia o una forma elegida de vivir. Tal vez, estas personas puedan decidirse a modificar tal modalidad vincular (que, supuestamente, les proporciona lo que consideran beneficioso) cuando tengan posibilidad de observar y reconocer el beneficio humano y verdadero que obtienen otra personas que participan de modalidades de intercambio signadas por el intento y búsqueda de comprensión recíproca.

Por lo tanto, el planteo que haremos a partir del título de este apartado estará referido a personas incluidas en un estilo de intercambio caracterizado por la confrontación hostilmente connotada y que en algún momento pueden reconocer la necesidad, importancia y posibilidad de salir del mismo para asumir formas más ricas y constructivas."[101]

En el ya citado libro *Lenguaje y silencio*, escribe George Steiner: "La posibilidad de que la inhumanidad política del siglo XX y ciertos elementos de la sociedad tecnológica de masas que siguió a la erosión de los valores burgueses europeos hayan afectado al lenguaje, es el tema constante de este libro."[102]

Pensar en la inhumanidad política del siglo XX no implica afirmar que los siglos anteriores se hayan caracterizado por la humanidad política. Referirse a la erosión de los valores burgueses no supone adherir a la totalidad de los mismos o a una concepción burguesa de la sociedad. Plantear que ciertos elementos de la sociedad tecnológica de masas hayan contribuido a afectar al lenguaje no conlleva necesariamente a negar la importancia de la democracia y de acciones dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las personas. Eso es así en la interpretación que hacemos del párrafo transcrito.

Queremos destacar la idea de afectación del lenguaje a la que se refiere George Steiner. Es fácilmente observable en lo que respecta a la injerencia de elementos de la sociedad tecnológica de masas. Mucho se habla, se discute, se debate acerca de ello y de los efectos sobre el pensamiento y la comunicación entre las personas.

En su libro *En la búsqueda del ser*, la Profesora Isabel Hernando de Pelloli se refiere a este tiempo como un tiempo de "conexión sin comunicación".[103]

Nos interesa especialmente referirnos a la afectación del lenguaje como consecuencia de "la inhumanidad política del siglo XX". Nos hemos referido a la afirmación del autor

[101] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

[102] **Steiner, George**, *op. cit.*

[103] **Hernando de Pelloli, Isabel**, *En la búsqueda del ser*, De los cuatro vientos editorial, Buenos Aires, 2014.

respeto de la tensión de lo inhumano que nuestra época experimenta en escala de magnitud y de horror singulares.

George Steiner escribe ricamente acerca del lenguaje.

Tomaremos el lenguaje como construcción paradigmática de la comunicación humana, sin desconocer (como hemos planteado) otros elementos que intervienen en la comunicación y que, entendemos, también participan de la afectación a la que se refiere George Steiner respecto del lenguaje.

Las "guerras mundiales" del siglo XX que dieron por tierra con la ilusión de un progreso continuo de la sociedad humana fueron, quizá, las máximas expresiones de la "inhumanidad política". Las torturas y otras atrocidades llevadas a cabo por agentes de gobiernos dictatoriales (o no, formalmente hablando) y por grupos fanatizados que suponían y aún suponen en algunos casos que estaban/están llamados a la misión de "limpiar" el mundo de lo que consideran el "mal" se ubican en la serie de tales expresiones.

Venimos sosteniendo a lo largo de este libro, de maneras más o menos directas (y en los anteriores que hemos escrito), que cuando un ser humano, un grupo de seres humanos o diferentes asociaciones llevan a cabo determinadas acciones están poniendo en evidencia algo de lo que los seres humanos somos portadores. Esto vale, a nuestro entender, para las grandes creaciones (y para los grandes creadores) y para las acciones aberrantes. El gran mérito de las personas que orientan su vida hacia el bien, hacia la construcción, hacia la producción de "humanidad" (tal como hemos definido por estipulación las nociones de "humanizar", "proceso de humanización" y "condiciones de humanidad") no es contar con elementos particulares en el interior de sí mismos. El mérito es que contando con los mismos elementos que todos los seres humanos intentan, trabajosamente, tal vez, hacer prevalecer aquellos que contribuyen a las orientaciones mencionadas.

Es posible que, de acuerdo a determinadas disposiciones congénitas, constitucionales, algunas personas tengan mayor predisposición hacia las pulsiones de construcción y otras hacia las de des – construcción. Pero esto es condicionante y no determinante. Salvo situaciones extremas, los seres humanos, en mayor o menor medida, con mayor o menor calidad de información, estamos al tanto de las acciones y orientaciones que contribuyen a mejorar la vida de todos o de la mayor cantidad posible de personas y que son, por lo tanto, acciones y orientaciones signadas por el amor, y de las acciones y orientaciones que se dirigen en dirección contraria a las anteriormente citadas. Son las intenciones de cada persona y el trabajo cotidiano consigo misma factores fundamentales que van a intervenir privilegiadamente en el sentido que cada persona otorgue a su vida.

En los intercambios entre seres humanos (también entre los seres humanos y la naturaleza) en este siglo XXI son observables (pensamos que no muy dificultosamente) ciertos componentes de inhumanidad que los impregnan.

La confrontación (en la acepción que hemos tomado del término) puede adquirir distintos grados de intensidad y variadas formas. Ello supone diferencias en los niveles de

inhumanidad. Pero la inhumanidad es inhumanidad aun considerando tal diferencia y cuando transitamos y nos involucramos en formas y grados de inhumanidad que pueden considerarse "menores" podemos pasar a otros considerados "mayores"; incluso, de manera imperceptible.

Escribimos en un artículo que titulamos *Diálogo inteligente entre generaciones*, publicado en el número 296 de la revista Novedades Educativas:

"Muchas veces vemos en la televisión, escuchamos en la radio:

– programas que sustentan el rating que los constituye como 'exitosos' exponeniendo confrontaciones aparentemente despiadadas (¿reales, simuladas, exacerbadas?) entre famosos/as,

– otros en los cuales políticos de distintas pertenencias se enfrentan ante las cámaras intentando hacer prevalecer lo que pretenden difundir sin que importe demasiado la congruencia lógica y la posibilidad de corroboración empírica de sus argumentos,

– noticieros que muestran sesiones de las cámaras legislativas inundadas de acciones y procedimientos provocativos, agresivos, descalificadores respecto de los otros y que sustituyen el debate conceptualmente fundamentado por adhesiones acríticas, consignas repetidas e improperios.

Nos preguntamos en esas ocasiones: ¿qué hace mañana (y cómo) un docente en un curso de escolaridad primaria o secundaria cuando intenta transmitir el valor del esfuerzo en la consecución de objetivos, de la racionalidad en la argumentación, de la solidaridad, del diálogo, del respeto al otro y a sus opiniones, de la búsqueda de consenso entre las personas, de la comunicación franca y sin estrategias de manipulación?

Podríamos decir que la realidad social no ayuda a la labor docente.

Pensamos adecuado diferenciar entre la realidad social publicada (que no es lo mismo que la realidad social pública) y la totalidad de la realidad social. Muchos seres humanos en ámbitos públicos y privados generan acciones dignas de ser consideradas ejemplares. Pero no es lo habitualmente publicado. Suele suceder que se exhiban actos que se direccionan explícita y ruidosamente a ayudar al prójimo, pero lo que suele observarse es que tales actos están impregnados de asistencialismo, explícita conmiseración por quién/es será/n beneficiado/s, una especie de amor por quién/es padece/n (amor proclamado, exhibido, orgullosamente planteado como 'lo que humildemente puedo hacer') y una 'inmensa' admiración por la 'pobreza', la 'discapacidad', por aquello que pone en situación de 'inferioridad' a la/s persona/s que recibirá/n la ayuda de quiénes 'pueden' (consideración de inferioridad muy frecuente y burdamente disfrazada en el discurso como simple 'diferencia' o como una forma de 'superioridad en el dolor'). Y también se observa de parte de quién/es reciben: la declaración de agradecimiento infinito, la tendencia a idolatrar a quien conduce estos actos y la explicitación de que si no fuera por esa colaboración recibida en ese momento jamás le/s hubiera resultado posible salir de la situación en la que se

encontraba/n. A nuestro juicio, esto muestra de hecho las falencias sociales, la falta de ocupación por parte de los Estados y sus administradores a lo largo de la historia y el afán –consciente o no, declarado o no– de dejar establecidas las diferencias respecto de la pertenencia a sectores sociales y económicos determinados, lo cual no supone necesariamente la voluntad de bregar para la superación social delas mismas."[104]

Escribimos en *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino?* :

"Dar es 'dar' lo que se construye. Ni se tiene ni no se tiene y, al mismo tiempo, se tiene y no se tiene. Lo que se tiene es la posibilidad de construir –lo que supone capacidades afectivas, intelectuales, simbólicas–. Lo que no se tiene es el objeto, hecho, asunto construido con anterioridad. Por lo tanto 'dar' en tanto construir para otro supone la transformación cualitativa de la propia persona.

Cuando un maestro 'da' una clase, cuando un terapeuta 'da' una sesión, cuando un médico 'da' una línea de tratamiento, cuando un artista 'da' una obra, cuando un carpintero 'da' un mueble, cuando una mamá 'da' una comida, ellos construyen –basándose en un saber previo– lo que dan específicamente para ese momento, para esa o esas personas que reciben. En ese acto de 'dar' confluyen reflexión, acción de construcción y entrega afectiva.

La persona que 'da' no queda posicionada en un lugar de superioridad inconmovible, ni disminuida en lo que tenía, ni despojada, ni desposeída. Queda modificada en su ser porque la confluencia de reflexión, acción de construcción y entrega afectiva que constituye el acto de 'dar' supone que se involucren estructuras internas que no quedan igual que antes.

Esta noción de 'dar' intenta, entonces, diferenciarse tanto de versiones burocráticas y asistencialistas como melancólicas y sacrificiales de este concepto. El "dar", en esta versión, transforma y agrega, resignifica y abre; re-introduce recreativamente en el circuito comunicacional y en la circulación de significados, la materia constituyente de la producción colectiva humana. Este 'dar' es ámbito de despliegue de la vocación, que no existe por fuera de este dar."[105]

Muchos, muchísimos seres humanos tienen actitudes francamente generosas, entregan lo que producen, "dan".

Afortunadamente no estamos despojados de humanidad en la humanidad. Estamos construyendo y recorriendo lentamente lo que denominamos 'proceso de humanización'. Demasiado lentamente, tal vez. Porque en tanto la 'inhumanidad' –tomando la expresión de George Steiner– sigue campeando en el mundo humano, continúan existiendo –

[104] **Rivelis, Guilermo**, *Diálogo inteligente entre generaciones* en revista *Novedades Educativas*, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico S.R.L., Nº 296, 2015.

[105] **Rivelis, Guillermo**, *op. cit.*

vergonzosamente para todos, aun para quienes no tomen conciencia o no se consideren 'responsables' de ello– niños desnutridos, guerras, muertes provocadas, personas –muchísimas– en situación de carencias extremas, medio ambiente contaminado, desigualdades sociales y económicas que hacen de la expresión 'justa o injusta distribución de la riqueza' una broma de mal gusto porque no es precisamente la 'riqueza' lo que se distribuye, entre tantísimas aberraciones que podrían enumerarse. Pero, reiteramos, no estamos despojados de humanidad. Es fundamental y necesario que muchos seres humanos puedan reconocer en sí mismos generosidad, capacidad de dar, condiciones de amor y entrega, y tengan intención de profundizar y enriquecer estos valores. Tal vez, entonces, esos seres humanos con intenciones de contribuir a que todas las personas tengan acceso a las condiciones de humanidad habrán de influir mucho más directa y abarcadoramente en el proceso social, histórico, político de las naciones y del mundo.

Cambiar supone una nueva y más rica manera de mirar y comprender; luego, de actuar. Cambiar es hacer crecer constructivamente la mentalidad. Participar activa, comprometida e integradamente con otros, del proceso de humanización.

Y nuevamente George Steiner, en *Lenguaje y silencio*:

"…somos cómplices de lo que nos deja indiferentes."

"Un humanismo neutral es o una pedantería o un preludio de lo inhumano."

Los docentes conocemos situaciones de ejemplaridad. Las conocemos en la historia, en la vida social, en la cotidianeidad de nuestras vidas. Tenemos mucho a nuestro alcance para hacerles llegar y transmitirles a nuestros alumnos. Es necesario que nos conectemos con ello, que nosotros mismos luchemos para hacer prevalecer nuestras tendencias constructivas y para no dejarnos tomar por el desánimo, el escepticismo, la sensación de no poder hacer algo para que el rumbo de la humanidad esté orientado hacia la humanización.

Consideramos que una manera de favorecer el proceso de humanización es trabajar para que podamos aprender a dialogar inteligentemente.

La docencia, como trabajo humanístico, implica no neutralidad. Supone compromiso ideológico, lo cual no es lo mismo que hacer proselitismo en las aulas. La forma más cercana a la objetividad que concebimos, es que el docente explicite –adecuándose al nivel educativo en el que esté trabajando– la concepción ideológica a partir de la cual realiza cierta lectura de la realidad y formula y fundamenta sus intervenciones. Entonces, tenemos que elegir, a cada momento, la manera, el criterio, la orientación que le damos a nuestra labor.

Decíamos en *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino?,* que, en nuestra concepción, poder es poder hacer. En tal sentido, se hace necesario que asumamos y nos hagamos cargo de nuestro poder (hacer).

En este ítem, estamos planteando una diferencia sustancial en la forma de abordar conflictos.

El problema no es el conflicto sino los modos de considerarlo y tratarlo. El conflicto forma parte de la vida humana. Cada uno de nosotros tiene conflictos consigo mismo, conflictos intrapsíquicos, dados como consecuencia de la heterogeneidad psíquica a la que ya nos hemos referido. Y surgen conflictos en las relaciones humanas, en los vínculos entre las personas, los grupos, los sectores sociales, las naciones. Conflictos de intereses, de criterios, de expectativas, de perspectivas, de maneras de pensar y vivir.

Proponemos un modo de abordaje de conflictos: el diálogo inteligente.

Postulamos que la confrontación (en la acepción con la que la hemos considerado en este texto) es producto de la prevalencia de las pulsiones de des – construcción mientras que el diálogo inteligente es producto de la prevalencia de las pulsiones de construcción.

Nuestra cultura está impregnada de elementos agresivos. Aun reconociendo las notables diferencias entre unas cosas y otras, entendemos que hay una continuidad des – constructiva entre las peleas cotidianas por cuestiones muchas veces nimias (otras veces no tan nimias), la confrontación como modo de hacer política y de discutir acerca de asuntos políticos, la agresión en las canchas de fútbol, la agresión y/o la divulgación de la misma como estrategia para elevar el rating de los programas de televisión, la violencia en las calles, las guerras… Expresiones tales como "explotó una bomba en el mundo del espectáculo", para referirse a un hecho habitualmente agresivamente connotado, concitan el interés y se encaminan al objetivo de aumentar la audiencia. Claro que el público se "interesa" y el "objetivo" se logra, habitualmente. Porque estamos entrenados. Cuidémonos de no estar acercándonos a una situación que podría definirse diciendo que "estamos amaestrados". No sería lo mismo que la concepción de "domesticar" que vuelca Antoine de Saint-Exupèry en El principito, porque ahí "domesticar" significa "crear lazos" y hacerse responsable por el otro del lazo y por el lazo.

Con motivo del desembarco de las tropas de Estados Unidos en Irán, ocurrida el 19 de marzo de 2003, y que dio origen formal a la guerra, escribimos en la revista Ciudad Z, que se editó por un tiempo en la ciudad de Zárate:

"(…) Una pregunta, habitualmente vacía de respuesta taladra la conciencia de, al menos, algunos de nosotros: ¿qué podemos hacer?

Aparentemente, nada para detener lo que se decide en esferas a las que no tenemos acceso ni siquiera con la imaginación. Nos envuelve una sensación de estar absolutamente alejados de los centros de decisión, carentes de la más mínima posibilidad de ejercer algún poder. Nos invade una sensación de pavorosa ajenidad: este mundo que habitamos nos es extraño, pertenece a unos pocos.

Y sin embargo hay algo que sí podemos hacer. Podemos reconocer qué y cuánto hay en cada uno de nosotros de aquello que nos espanta cuando lo vemos afuera y elevado a una potencia de impensable numeración. Podemos preguntarnos si el poder (cuando es arbitrario y violento) y quienes lo ejercen temeraria y cruelmente se bastan por sí mismos o si requieren de nuestra callada y tal vez inconsciente complementariedad.

Podemos preguntarnos en qué medida y de qué maneras directas o sutiles ejercemos cotidianamente una cuota de terrorismo. Podemos preguntarnos cuáles son nuestros maniqueísmos y qué agresiva división de mundo resulta de los mismos. Podemos preguntarnos por qué nuestros vecinos se tornan en enemigos por vía de un partido de fútbol, por qué queremos que nuestros hijos se transformen en ganadores (intelectuales, sociales, económicos) aun a costa de una dosis de soberbia y prepotencia si fuera necesario, por qué adherimos de hecho al modelo de consumo que clasifica a las personas según sus pertenencias, por qué empujamos para pasar primero, por qué hacemos valer lo poquito que sabemos (siempre se sabe poquito porque lo que existe es muchísimo) como si fuera lo fundamental en la vida, por qué no nos miramos cuando hablamos, por qué creemos que podemos salvarnos individualmente, por qué competimos tan inútilmente con tanta frecuencia, por qué nos sentimos orgullosos cuando creemos que nos envidian, por qué tantas veces tenemos ganas de que desaparezca del mapa lo que nos molesta.

Es cierto que lo macro (cultural, social, económico, político) condiciona la vida de los individuos. Pero también es cierto que cada uno de nosotros –individuos– solemos tender a reproducir mecánicamente tendencias existentes en lo macro y con ello contribuimos a fijarlas, cristalizarlas, eternizarlas. Un resultado de ello es que tendemos a pensar como naturales cuestiones que tienen configuración histórica y social; incluso cuestiones aberrantes.

Lo más probable es que no podamos en esta instancia hacer algo para detener la guerra y para evitar lo que parece inevitable. Pero podemos hacer mucho para cambiar las condiciones que en cada uno de nosotros y en el conjunto de la sociedad hacen posible que lo descarnadamente bestial ocurra ante nuestra mirada atónita pero entrenada.

Podemos dejar de esperar a que nos den permiso para cambiar lo que está en nuestras manos y que refiere a las relaciones que cotidianamente mantenemos con nuestro prójimo. Podemos dejar de alegar que en tanto no cambie lo grande nosotros no podremos cambiar lo personal y las relaciones humanas habituales.

Podemos empezar ahora, en simultáneo con el inicio de una guerra que no está en nuestras manos. Podemos empezar a deponer el clima bélico cotidiano en el cual participamos a veces imperceptiblemente. Podemos no declararnos la guerra nuestra de cada día. Podemos desarmarnos. Podemos saludarnos, tratarnos mejor en las calles, negocios, hospitales, escuelas. Tal vez si nos acostumbramos nos empiece a pasar que los hechos aberrantes como las guerras además de aterrarnos nos asombren.

(…)

Tal vez es hora de echar mano de los grandes textos religiosos, filosóficos, políticos, sociales, literarios, científicos. Hora de contemplar las grandes obras de arte. De considerar los grandes ejemplos. De reconocer las actitudes silenciosas y anónimas de millones de seres solidarios que todos los días entregan lo que construyen. De mirar a la humanidad en los ojos de cada ser humano y pensar en cada ser humano cuando mencionamos a la humanidad. De

apoyarnos en lo que cada uno de nosotros tiene de profundamente humano para no aceptar la desespiritualización del mundo y de la vida.

Estas cosas están en nuestras manos y nadie puede quitarnos esa libertad. Sólo cada uno de nosotros puede decidir por sí renunciar a ella o bien responsabilizarse por ella, asumiendo el incómodo y dignificante compromiso que conlleva, y contribuir a la construcción del futuro."[106]

Entonces: no se trata de incurrir en actitudes negadoras de la realidad o de ocultar a los alumnos lo que existe de des – constructivo en las relaciones humanas tal como se han desarrollado y se desarrollan. Se trata de no mostrar solo eso, sino de acercarse y acercarlos a lo constructivo que también existe y habitualmente no se difunde. Se trata de intentar hacer cambiar el foco de interés, de lograr que resulten atractivas las actitudes ejemplares.

Entendemos que esta opción por el diálogo inteligente que proponemos no constituye el descubrimiento de un elixir ni la manera absoluta de resolución de los problemas que como humanidad nos acosan, sino un aporte a la construcción de la paz dinámica y a la felicidad ética de los seres humanos.

Las instituciones educativas son ámbitos adecuados y privilegiados para intentar contribuir a la humanización de la humanidad. Respecto del asunto que estamos desarrollando en este apartado, son muchas las oportunidades de acción e intervención que ofrecen.

Algunas de tales oportunidades se presentan espontáneamente, porque espontáneamente se presentan los conflictos. El docente tendrá entonces la ocasión para proponer, mostrar, transmitir una modalidad de resolución de los mismos que se funde no en la confrontación (en la acepción con que tomamos el término en este texto), sino en esto que llamamos diálogo inteligente y que puede, en muchas ocasiones, tener como resultado no un acuerdo sino una clara y respetuosa explicitación del desacuerdo.

También, el docente podrá de manera planificada organizar actividades en las cuales se ponga en juego la posibilidad de reconocer que las diferencias entre lo que los seres humanos pensamos no son absolutas, que muchas veces dependen de los contextos y de las posiciones que ocupamos y que tratando de ponernos en el lugar del otro, en la medida de lo posible y con los límites inherentes a ello, tal vez podamos comprender sus razones, sus perspectivas, sus criterios. Esto constituye un elemento fundamental del encuentro humano y del diálogo inteligente.

Por ejemplo, un actividad interesante, y que puede resultar sumamente entretenida y hasta divertida, es plantear (una vez más, de acuerdo al nivel educativo del que se trate) una situación problemática (imaginada, tomada de la historia, del presente político, de una situación de la vida cotidiana, entre otras posibilidades) y proponer que un alumno (o grupo

[106] **Rivelis, Guillermo**, *Irak: 19 de marzo de 2003. ¿Qué podemos hacer?,* en *revista Ciudad Z, N° 12*, 2003.

de alumnos) fundamente una posición ante tal problemática y otro alumno (o grupo de alumnos) otra posición. El docente intervendrá para intentar que en la mayor medida posible este intercambio tenga características de diálogo inteligente. Luego, propondrá que se cambien los lugares y que los alumnos (o grupos de alumnos) que participaron fundamenten la posición contraria a la que fundamentaron anteriormente. Este juego puede dar lugar a que cada uno advierta que la posición del otro no es disparatada, carente de sentido, descalificable, ridícula; sino que los cambios de perspectivas implican movilidad en las opiniones, en los puntos de vista, en los pareceres.

Claro es que docentes imbuidos de vocación, de capacidad y que compartan esta propuesta serán quienes produzcan las maneras creativas, tanto en las situaciones espontáneas como en las planificadas, de hacer llegar a los alumnos la concepción y puesta en acción del encuentro humano y del diálogo inteligente que le es inherente. Encuentro y diálogo inteligente que contienen –así lo pensamos y queremos transmitir– la posibilidad de participar comprometidamente en el proceso de humanización.

EDUCAR. CONSTRUIR HUMANIDAD

Todo niño es (si se construye la situación deseable y saludable) un niño adoptado. Aun siendo hijo biológico de los padres que serán sus padres. Porque "tener" un niño no supone necesariamente recibirlo. La recepción es una adopción. Mucho dice de esto la frase que hemos citado de Pièra Aulagnier ("… en el momento en que la boca encuentra el pecho, encuentra y traga su primer sorbo de mundo. Afecto, sentido, cultura, están copresentes y son responsables del gusto de estas primeras moléculas de leche que toma el infans: el aporte alimentario se acompaña siempre con la absorción de un alimento psíquico que la madre interpretará como absorción de una oferta de sentido").

Ese primer aporte alimentario, primer sorbo de leche, oferta de sentido, afecto, cultura, se renueva bajo formas simbólicas muchas veces en la vida. El momento de recepción de los alumnos (cuando ingresan a la institución educativa, sean niños, adolescentes, jóvenes, adultos), cuando comienza cada año lectivo y, en definitiva, todos los días, reproduce de unas u otras maneras (con diferencias en cada persona respecto de las otras) vivencias de "nacimiento", de "inicio", angustias ante el quiebre de una consolidación narcisista (réplica, aunque alejada en el tiempo, de la pérdida de la situación uterina, inscripta en un sistema, inconsciente, que no registra "tiempo") y ante el establecimiento de una relación de objeto desconocida. ¿Cómo procesar esa "pérdida", y los sentimientos asociados, para que sea posible acceder a la vivencia de "ganancia", de "apertura", de "vida"? ¿Cómo hacerlo en el nacimiento real y cómo hacerlo en los nacimientos simbólicos? Función de los adultos: padres (biológicos o no) en la acción amorosa de "adoptar", docentes (en las instituciones educativas) en un vínculo habitualmente intergeneracional.

Educar. Adoptar, recibir, abrir, encantar el mundo en la transmisión (sin necesidad de ocultar "ominosas realidades"), hacer sentir la posibilidad de transformación y de construcción de un mundo sin "crueles realidades sociales", entusiasmar, favorecer, validar y festejar la esperanza, contribuir a la inquietud con calma, al compromiso con paz, a la responsabilidad con placer. Humanizar.

Educar es recibir y es humanizar.

Quienes nos concedan alegría por haber leído las páginas que escribimos dirán si nuestra propuesta de encuentro humano y diálogo inteligente se orienta en el sentido que buscamos e intentamos colaborar a construir. Tal sentido, contribuir al proceso de humanización, es guía y razón en nuestras vidas.

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, Piera, *El derecho al secreto, condición para poder pensar* en *Un intérprete en busca de sentido*, Editorial Siglo XXI editores S.A., segunda edición, Buenos Aires, 2005.

Aulagnier, Piera, *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Amorrortu editores; Buenos Aires, 2001.

Bauman, Zygmunt, *Vida líquida*, Paidós, 1° ed., 4° reimp., Buenos Aires, 2009.

Berger Peter L. y Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1ª ed. 18ª reimpresión.

Bergson, Henri, *La energía espiritual*, Editorial Cactus Serie perenne, 1ra. Edición en español, Buenos Aires, 2012.

Bergson, Henri, *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu,* Editorial Cactus, Buenos Aires, 2006.

Blázquez, Eladia, *A un semejante*.

Bleger, José, *Psicología de la Conducta*, Paidós, Buenos Aires, 2001.

Buber, Martín, *¿Qué es el hombre?,* Fondo de Cultura Económica, México, 2005 (vigésima cuarta reimpresión).

Carrière, Jean-Claude, *El círculo de los mentirosos. Cuentos filosóficos del mundo entero*, DEBOLS!LLO, España, abril de 2010.

Casullo, Nicolás, *Carpeta de trabajo de Artes y estéticas en la historia de occidente*, correspondiente a la *Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades del Programa Universidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes*.

Deleuze, Gilles, *Spinoza: Filosofía Práctica*, Fábula Tusquets Editores, Buenos Aires, 2006.

Ferraro, Giuseppe, *Saber de los lazos. Por una filosofía de la educación para el mundo de la* vida en *Revista Novedades Educativas*, año 18, N° 190, 2006. Reproducción de la ponencia en el marco de las Segundas Jornadas Internacionales de Filosofía, "Infancias en la filosofía: experimentar el pensar; pensar la experiencia", Buenos Aires, 2006.

Ferrater Mora, José, *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Editorial Ariel, primera edición, revisada, aumentada y actualizada en Ariel Referencia, 1994.

Frankl, Viktor, *Psicoterapia y existencialismo: escritos selectos sobre logoterapia*, Herder, Barcelona, 2ª edición, 2003.

Freud, Sigmund, *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1978

Fromm, Erich, *El arte de amar*, Paidós, 3ª reimpresión, Buenos Aires, 2006.

From, Erich, *El humanismo como utopía real*, Paidós, Nueva Biblioteca Erich Fromm, Barcelona, 2007.

García, Marta Haydée, *Caricias* en *Ni lindos. Ni ricos. Ni famosos*, Coordinación editorial El Bodegón ediciones, Argentina, 2012.

García Morente, Manuel, *Lecciones preliminares de filosofía*, Losada, Buenos Aires, vigésimo segunda edición, 1980.

Gurman, Isidoro y **Stilman de Gurman, Estela**, *Clases en AGRUPO*, años 1982, 1983 y 1984.

Haruki Murakami, *Los años de peregrinación del chico sin color*, Tusquets Editores, Buenos Aires, 2013 (1ra. reimpresión argentina).

Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona, 1970.

Hernando de Pelloli, Isabel, *En la búsqueda del ser*, De los cuatro vientos editorial, Buenos Aires, 2014.Una muchacha

Jung, Carl Gustav, *Tipos psicológicos*, Editorial Sudamericana Buenos Aires, impreso en España, 2ª edición, abril de 2000.

Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Baptiste (bajo la dirección de Daniel Lagache), *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

López, Julián, *Una muchacha muy bella*, Eterna Cadencia Editora, Buenos Aires, 2014 (tercera reimpresión).

Luzuriaga, Isabel, *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1998.

Machado, Antonio, *Proverbios y cantares (XII),* en *Poesías*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1976.

Mandrioni, Héctor Delfor, *La vocación del hombre. Ensayo filosófico*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, segunda edición, 1967.

Maturana, Humberto, *El sentido de lo humano*, Dolmen Ediciones/Granica, Chile, novena edición, 1997.

May, Rollo, *El dilema del hombre. Respuesta a los problemas del amor y de la angustia*, Gedisa editorial, Barcelona, España, 2000.

Nachmanovitch, Stephen, *Free lay. La improvisación en la vida y en el arte*, Paidós, Argentina, 2008.

Ortiz, Juan L., *Para que los hombres (poesía) en Antología poética*, coquena ediciones, Argentina, 1982.

Pierini, Margarita y **Labeur, Paula**, *Carpeta de Trabajo de Introducción a la Literatura correspondiente a la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes (Programa Universidad Virtual),* 2001.

Proust, Marcel, *En busca del tiempo perdido, Vol. II: A la sombra de las muchachas en flor*, Ed. Losada, 1ª ed.- Buenos aires, 2007.

Ricoeur, Paul, *Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*, Editorial Docencia; primera edición 1985, segunda edición 1988, Buenos Aires, 1988.

Rivelis, Guillermo, *Construcción Vocacional. ¿Carrera o camino?,* Noveduc, Buenos Aires, 2007.

Rivelis, Guillermo, *Diálogo inteligente en la construcción de humanidad*, Noveduc, Buenos Aires,

Rivelis, Guilermo, *Diálogo inteligente entre generaciones* en *revista Novedades Educativas*, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico S.R.L., Nº 296, 2015.

Rivelis, Guillermo, *Freud. Una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*, Noveduc, Buenos Aires, 2009.

Rivelis, Guillermo, *Irak: 19 de marzo de 2003. ¿Qué podemos hacer?*, en *revista Ciudad Z, N° 12*, 2003.

Rivelis, Guillermo, *Psicoterapia. Encuentro y diálogo inteligente. Condiciones de humanidad y criterios de salud*, Buenos Aires, Noveduc, 2012.

Ronsino, Hernán, *La descomposición*, Interzona editora S.A., Buenos Aires, 2007.

Safranski, Rüdiger, *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*, Tiempo de memoria Tusquets editores, Barcelona, España, 2ª edición, septiembre de 2009 (1ª edición: 2009).

Saussure, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye con la colaboración de Albert Riedlinger, Editorial Losada, Argentina, 1986.

Savage, Miguel, en *Radio F.M. 89.9, Radio con vos*.

Schützenberger, Anne Ancelin, *¡Ay, mis ancestros!,* Taurus, Buenos Aires, 2008.

Steiner, George, *Lecciones de los Maestros*, Ediciones Siruela, Buenos Ares, 2011.

Steiner, George, *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Gedisa Editorial, Colección Esquinas, Barcelona, 2013.

Terigi, Flavia, *Carpeta de Trabajo de Psicología Educacional, correspondiente a la Licenciatura en Educación del Programa Universidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes, impreso en Universidad Nacional de Quilmes*, 2000.

Waserman, Mario, *Condenados a explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia*, Noveduc, Buenos Aires, 2011.

Watzlawick, Paul, *¿Es real la realidad?*, Editorial Herder, Barcelona, 1979.

Watzlawicz, Paul, **Beavin Bavelas**, **Janet; Jackson**, **Don D.**, *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, Barcelona, Herder, 1995.

Winnicott, Donald W., *Deprivación y delincuencia,* compilado por Clare Winnicott, Ray Sheoherd y Madeleinne Davis, Argentina, Paidós, 7° reimpresión, 2011.

Winnicott, Donald W., *Realidad y juego*, Gedisa editorial, Barcelona, 2002 (título del original en inglés Playing and Reality, 1971).

Zweig, Connie y **Abrams, Jeremías**, *Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana*, Editorial Kairós, Barcelona, duodécima edición en Buenos Aires, julio de 2008.

El presente texto iba a formar parte del libro “Diálogo inteligente en la construcción de humanidad”. Decidimos, luego, que constituyera un libro en sí mismo. Ello hizo que tuviéramos que ampliarlo para encuadrar cada uno de sus ítems y que pudieran leerse y entenderse en congruencia con el libro anteriormente mencionado.
Intentamos, en este libro, recorrer las características de lo que denominamos diálogo inteligente en situación de encuentro para vincularlas con el proceso educativo. Especialmente, el que tiene lugar cotidianamente en las salas y aulas de todos los niveles educativos.
Una forma de contribuir con quienes desde su lugar docente participan con entrega y vocación favoreciendo el necesario proceso de humanización.

GR