

“ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ENTRE DIRECTIVOS Y ALUMNOS ADOLESCENTES”

(Autora: Lic. Analía Claudia GHÍO – Profesora Asesora en la Secretaría de Evaluación del CMN-IESE, e-mail: anyghio@hotmail.com)

Resumen

La comunicación interpersonal entre el director y los alumnos adolescentes, es de vital importancia a la hora de sostener la trama de la institución educativa.

Capacitando a los protagonistas de la gestión educativa en las áreas interaccionales, generaremos un vínculo pedagógico diferente que permita encontrar a los jóvenes, en la escuela, un espacio donde poder educarse integralmente, a través de un aprendizaje que les permita subjetivarse, siendo reconocidos como personas con derechos a expresar sus necesidades y sus emociones, frente a una autoridad que pondera como fundamental para su tarea, el encuentro dialógico con el beneficiario directo de la tarea educativa.

Quieren ser estas ideas un aporte para aquellos educadores preocupados en mejorar la convivencia y disminuir un síndrome que ataca a toda la sociedad en su conjunto: la violencia desencarnada entre sus protagonistas.

Desarrollo

Las interacciones comunicacionales.

“ No podría idearse un castigo más monstruoso, aun cuando ello fuera físicamente posible, que soltar a un individuo en una sociedad y hacer que pasara totalmente desapercibido para sus miembros.”

William James

Introducción.

Un gran pensador como William James puede ayudarnos a profundizar la temática propuesta, ya que en pocas palabras logra poner claramente de manifiesto, el dolor profundo que ocasiona en el ser humano el simple hecho de ser abandonado o “soltado” -como dice el famoso psicólogo- en un grupo social que ignora, que no percibe, que actúa con total indiferencia.

Me pregunto si muchos de nuestros alumnos, no experimentan el castigo monstruoso de no ser percibidos por sus docentes, que entran y salen de las aulas con los tiempos justos, mientras los directivos estamos instalados en nuestro despacho, tratando de cumplir con reuniones o disposiciones externas.

Los que fuimos formados en la década del setenta, sin duda recordaremos al famoso Spitz (3), que en la misma línea de pensamiento de James, deja claramente en evidencia que los niños recién nacidos, “soltados” o arrojados en los brazos de una madre indiferente, contraen patologías mentales, llegando en algunos casos a morir, como única respuesta posible ante el castigo monstruoso de pasar desapercibido.

Cuando soy captado por los sentidos de algún miembro de la sociedad, me convierto en receptor de un mensaje, pasando a ser considerado valioso por otro ser humano que está interesado en compartir su mundo interno conmigo. En última instancia, cuando no soy ignorado tengo un espacio para ser escuchado, atendido y valorado por otro sujeto, que al verme, oirme o tocarme, me entrega el preciado regalo de su ponderación.

La temática que abordaremos de aquí en más, pretende penetrar en la compleja trama de la comunicación que se entabla entre directores y alumnos adolescentes, que más de una vez circulan por las escuelas, pidiendo a gritos ser percibidos por una autoridad, que esté verdaderamente interesada en comunicarse con su universo de emociones y pensamientos.

Los que trabajamos con seres humanos, sabemos que no son iguales todas las relaciones que un sujeto mantiene con las diferentes personas que integran su mundo. Algunas vinculaciones resultan indiferentes, pero otras gozan de un prestigio distintivo por ser respetadas tradicional e institucionalmente. La diferencia radica precisamente en que las emociones involucradas son distintas.

Los alumnos que ingresan a nuestras escuelas perciben a su director como una figura de autoridad a la que toda la sociedad ha atribuido prestigio y poder. Seguramente, en sus primeras experiencias escolares, la imagen del director se revistió de una trama de significados, totalmente diferente de la del maestro. De allí que la comunicación que logre entablar con él, será portadora de distintas emociones, y el encuentro con su director, se tornará altamente significativo en su vida escolar.

No considero pertinente un análisis del vínculo comunicacional entre el director y el alumno adolescente, si dejamos de lado el lugar preponderante que ocupa el campo emocional, racional y accional, el universo de la cultura en el que ambos sujetos se hallan insertos, el campo del lenguaje que les permite comunicarse, pasando luego a mirar el mundo interno del adolescente y el campo profesional del director, como verdadero líder gestional de la calidad educativa.

Si logramos atravesar la mirada en estas direcciones arribaremos a algunas conclusiones que nos permitirán ver con más claridad, esta maravillosa y compleja temática propuesta, para que todo lo dicho en las páginas que siguen, pueda colaborar de algún modo, en demostrar la importancia de mejorar el vínculo interpersonal entre el director y el alumno adolescente, evitándole a éste último, el castigo monstruoso, parafraseando a James, de sentirse arrojado en la sociedad escolar, donde el director sólo lo “percibe” al contarle una y otra vez en el Registro Anual de Matriculación, que siempre archiva prolijamente en el mismo cajón de esa oficina, en la que entran los alumnos sólo cuando se portan muy mal.

La unicidad del yo que piensa, siente y actúa.

“En la sociedad humana, en todos sus niveles, las personas se confirman unas a otras de modo práctico, en mayor o menor medida, en sus cualidades y capacidades personales, y una sociedad puede considerarse humana en la medida en que sus miembros se confirman entre sí...”

Martín Buber

Ser “yo” en la sociedad humana.

Este pensamiento de Martín Buber parece responder al de James previamente citado, ya que si en una sociedad los seres que participan en ella no son “percibidos” o “confirmados” en sus características propias, la sociedad debería dejar de considerarse humana.

Para que una organización merezca autodefinirse como humana debe brindar verdaderos espacios de confirmación entre los distintos miembros que la integran, para que entre ellos se perciban y se comuniquen.

Es una idea que deberíamos tomarla para preguntarnos cuánto tienen de humanas nuestras organizaciones escolares. ¿Nos sentimos confirmados como docentes por nuestros directivos? ¿Aprendimos a confirmarnos entre nosotros mismos como equipos docente? ¿Transitamos nuestras aulas confirmando a nuestros alumnos?

A partir de estas cuestiones, me parece interesante compartir con ustedes una experiencia que me resultó inolvidable. Como vicedirectora quedé totalmente sorprendida, al emocionar hasta las lágrimas a una profesora de Geografía, cuando al hacerle la devolución de su observación de clase, me dijo totalmente conmovida, que en dieciséis años de ejercicio de su tarea, nunca un director la había ido a observar al aula, ni se había tomado la molestia de registrar por escrito sus debilidades y fortalezas. Lo llamativo fue que al devolverme firmado su informe me dijo:

- No sé cómo agradecerle que hayas venido a observarme.

Realmente este hecho me sirvió para hacer una profunda reflexión sobre el valor de observar o confirmar a mis colegas, resultándome indudable que esta docente también padecía el castigo monstruoso, de sentirse arrojada en una sociedad escolar que no la percibía y que tampoco la confirmaba en un importante número de sus capacidades.

Sin el efecto autoconfirmador, la comunicación humana no habría tenido el desarrollo que tuvo a lo largo de la historia, y hubiera quedado reducida a meros intercambios informativos básicos para la supervivencia.

La experiencia pone en evidencia que la mayoría de las comunicaciones humanas tienden a “buscar confirmaciones”, para lograr autopercepciones verificando por medio de los otros, aspectos de la propia identidad. Los seres humanos que durante largos períodos de tiempo sólo se comunican consigo mismos, demuestran claramente que no logran sostener su equilibrio mental.

No olvidemos que esta necesidad de ser afirmado o de ser visto por otro influye directamente sobre la identidad y la autoestima, siendo éste uno de los postulados más importantes que guían la perspectiva psico-cultural de la educación, dado que la experiencia de ser “yo” es una de las experiencias más universales de todo ser humano.

Nosotros sabemos bien que la educación que un niño reciba en su entorno familiar o escolar tendrá una gran influencia en la conformación de ese yo, del cual el niño se valdrá como principio de agencia, porque a partir del mismo logrará reconocer su poder para llevar a cabo determinada acción. El yo le posibilitará al individuo reconocerse como hacedor y como sujeto agente de los sucesos que protagonice en su historia de vida.

El yo se vincula con una estructura activa de la personalidad que registra y organiza lo vivido, comprende el presente en pos del pasado y genera proyectos por cumplir, pero no es un ente que ha quedado aislado en un ámbito privado al que nadie tiene acceso. Este concepto del yo incluye un mundo cargado de afectos, es construido en intimidad por el individuo, pero a la vez se relaciona con el mundo de los otros y lejos de quedar encapsulado, se derrama en las acciones cotidianas con el entorno físico y humano que lo rodea.

La función de la escuela ante la autoestima del alumno:

Si hay un espacio donde este yo se expone es especialmente el espacio escolar, donde el éxito y el fracaso son confirmados por los otros que intervienen en dicho espacio. Todos nosotros sabemos bien la expectativa que generamos en nuestros alumnos ante la devolución de la prueba recién corregida, donde las notas son el alimento indispensable, que les permite seguir soportando llenar páginas y páginas de fotocopias.

En nuestras escuelas nosotros juzgamos permanentemente el comportamiento moral e intelectual de los niños y de los jóvenes, pero el alumno no queda ajeno a este proceso, él también se responde a sí mismo evaluándose en consonancia con lo sostenido por su contexto social.

He allí la importancia de nuestra tarea. Nosotros confirmamos con nuestro juicio crítico la autopercepción que los alumnos elaborarán acerca de sí mismos, y terminarán aceptando cada vez más el sabor de estas valoraciones externas, que llegarán a conformar su autoconcepto o autoestima.

La forma en que un ser humano experimenta su autoestima varía tremendamente de sujeto a sujeto y de cultura a cultura, sin embargo podemos hacer una afirmación genéricamente válida para cualquier persona: la autoestima es muy afectada por las afirmaciones externas, por lo que el mundo social termina diciendo sobre uno mismo, que luego es retomado por el yo, quien de tanto percibir “siempre lo mismo”, termina conformando, una baja o alta autoestima.

Nuestras escuelas no pueden desentenderse de los efectos que genera una baja autoestima dado que la misma suscita sentimientos de culpa, vergüenza, tristeza y puede llegar inclusive a la depresión y a la muerte. Por ello cualquier política nacional que empequeñezca la función de la escuela en esta área fracasa, porque una de sus funciones primarias es actuar como sostén en la conformación de un yo que debe estimarse a sí mismo, para luego transformarse en un sujeto agente capaz de crear nuevos aparatos tecnológicos o nuevas propuestas científicas.

Tomemos conciencia que si la escuela no aborda este desafío, el niño que fracasa en ella sale a buscar nuevos “mercados” para “vender” esas capacidades, que la institución escolar no ha

sabido “cotizar”, mercados que compensan ese vacío, e introducen en prácticas sociales mucho más emparentadas con el delito que con el trabajo.

Esto es bastante simple de comprender, después de lo reflexionado, ya que como venimos diciendo, resulta totalmente insoportable no ser percibido y confirmado por los demás, por lo tanto, la única forma de sobrevivir en medio de una sociedad indiferente, es salir a buscar en algún grupo marginal esa ponderación que nadie supo dar a tiempo. Para muchos de estos seres humanos es preferible ser un buen ladrón o estafador antes de no ser nada para nadie.

Traslademos esto al ámbito aúlico. Muchos de nuestros alumnos adoptan el rol del indisciplinado, el lento o el agresivo para que nuestra mirada docente, que tanto necesitan emocionalmente, por lo menos se detenga en sus carencias, ya que no logran cautivarnos desde sus riquezas.

Si afirmamos junto a Bruner que la autoestima es tan importante en la construcción de un yo agente de todas sus acciones, y que la escuela es la institución social que más peso tiene, junto con la familia, para que ese yo se construya a partir de una estima sólida, la escuela debe preguntarse hasta qué punto ha dejado sin atender ese mundo emocional del sujeto, a partir del cual se construirá la imagen de un sí mismo, que más adelante le permitirá insertarse en la sociedad y brindar un servicio, a través del ejercicio de su ciudadanía.

Emoción, acción y pensamiento en la vida del alumno.

No podemos seguir cayendo en el error de trazar fuertes límites conceptuales entre la emoción, la acción y el pensamiento, como si fueran campos mentales inconexos, tratando luego de unir forzosamente desde puentes teóricos complejos, lo que realmente nunca tendríamos que haber separado.

Si nos planteamos como docentes la problemática que implica el estudio de lo cognitivo, no podemos dejar excluido lo afectivo y lo emocional, ya que lejos de ser conceptos opuestos, la propia experiencia emocional del niño que interactúa afectivamente con su entorno humano, es la posibilitadora del desarrollo interno o intrapsicológico de categorías cognitivas.

Pese al reconocimiento de esta íntima conexión entre lo emocional y lo racional, la vinculación de estos dos conceptos sigue siendo una temática pendiente que requiere un mayor análisis científico, que logre restablecer la unidad de lo que nunca debió separarse, encontrando algún término, que logre expresar en un solo concepto estas caras de un mismo ser humano que piensa, actúa y siente en total interdependencia con su entorno físico y social.

Según Valdez (1999) el pueblo japonés se vale del concepto *kokoro* en el cual incluye al corazón, la mente, la sensación, el pensamiento y las mismas entrañas. En dicha palabra se logra unificar la totalidad que conforman las ideas, sensaciones, pensamientos, emociones y hasta las vivencias corporales, aspectos vitales que cuando se manifiestan en el acontecer diario de las personas, se suscitan los unos y los otros en forma tan articulada y entrelazada que resulta impreciso el comienzo de uno y el final del otro.

El rol del maestro en la vida del alumno.

Para ejemplificar lo dicho hasta aquí, podríamos pensar en la situación que atraviesa un alumno que percibe la desvalorización de su maestro porque no es capaz de resolver exitosamente una dificultad; en él se suscitan emociones de dolor, tristeza, angustia, que se suman a conceptos propios de “lento”, “tonto”, “fracasado” para pasar luego a empalidecer y sentir un nudo en el estómago que no lo deja respirar. Todas esas vivencias humanas tan bien resumidas en *kokoro*, producen en él una autopercepción que, de repetirse con frecuencia, terminará generando una baja autoestima que con el tiempo hasta podría incrementar los índices de fracaso escolar.

Este enfoque unicista, que estamos proponiendo, integra diversos aspectos, considerando que se ha caído en un gran equívoco al plantear el desarrollo humano a partir de una falsa separación entre desarrollo cognitivo y desarrollo social, como si fueran dos líneas de evolución incongruentes.

Es bueno que recordemos que estos postulados también ya fueron sostenidos por Vigotsky, pensador ruso que en la primera parte del siglo XX, a lo largo de toda su obra, planteó la íntima vinculación entre lo social y lo cognitivo, llegando a afirmar que las funciones superiores de la mente tienen un origen social, ya que las mismas son producto de llevar hacia el interior o internalizar, la interacción con los otros con los que se convive .

***Metis-nous* dividiendo la realidad humana.**

Considero que es absurdo intentar analizar la capacidad intelectual del hombre, disociada de la realidad humana que la hizo posible. Esta tentación dicotómica es muy antigua en el pensamiento occidental, los griegos ya hablaban de dos formas diferentes de inteligencia: "***metis*** y ***nous***", las cuales abarcaban áreas claramente delimitadas e inconexas. Riviere

El ***nous*** expresaba la capacidad humana de razonar en forma abstracta, lógica, coherente y organizada. Es una forma de pensamiento utilizada por el mundo científico y valorizada por tanto en todo el ámbito escolar, manifestándose como una inteligencia estática, cuyos postulados son silogísticamente válidos. Fue la forma de inteligencia priorizada por los griegos, cuyo sistema de pensamiento ha llegado a constituir la gran herencia filosófica de occidente.

La ***metis*** en cambio, resume aquellas capacidades humanas vinculadas con aspectos pragmáticos de la vida que incluyen el actuar en el mundo y con los otros. Es una inteligencia más dinámica, capaz de recurrir a la astucia o a la empatía, cuando juzga que es conveniente su utilización, de acuerdo con el contexto situacional que está protagonizando.

Es indiscutible que la tradición cultural de Occidente ha dividido desde tiempos remotos la inteligencia en estas dos formas, privilegiando siempre el ***nous*** sobre la ***metis***, lo cual no es sino valorar el saber sobre el hacer. De tal manera la historia del pensamiento ha impregnado la cultura que, ha llegado al siglo XXI, esta tendencia ha desacreditar lo pragmático en pos de lo racional, hecho que vislumbramos claramente al analizar el curriculum escolar, donde una mayoría de los espacios han sido ocupados por disciplinas netamente referidas al campo del ***nous***.

Esta priorización desmedida de una forma de inteligencia sobre la otra ha actuado en contra de la tendencia natural del niño que se escolariza, dado que desde pequeño el ser humano manifiesta claramente, haber nacido con una inteligencia social y práctica ***metis*** mucho más desarrollada que su inteligencia racional ***nous***.

La parcialidad de la postura piagetiana.

Como ustedes bien saben, esta tendencia es parcialmente sostenida por la teoría de Jean Piaget, quien a lo largo de toda su obra plantea que el origen de la inteligencia humana es netamente práctico, y sitúa la génesis de la misma en un período llamado "sensorio-motor".

Sin embargo, si vamos a etiquetar los primeros dieciocho meses de vida con la rúbrica "sensorio-motor", es necesario hacer algunas aclaraciones de la implicancia de otras áreas de la vida psíquica de un niño que Piaget parece no haber considerado, quizás debido a las características de su tradición filosófica occidental como ya señaláramos en párrafos precedentes.

"En primer lugar existen formas de conocimiento que van más allá del mundo de los objetos y que incluyen particularmente las comunicaciones de los niños con otros, la vida emocional y el incipiente sentido del sí mismo. Estas formas de conocimiento se desarrollan en las capacidades sensoriales y motrices pero dirigiéndolas hacia un ámbito por completo distinto de la experiencia: el mundo humano en contraste con el mundo inanimado."

Howard Gardner (1991.64)

Este autor nos hace reflexionar sobre la parcialidad de la postura piagetiana, la cual no supone otras formas de conocimiento que incluyan el área social, tan fundamental en la vida del niño, puesto que hasta le posibilitan ir construyendo su propia identidad. Luego observa que tanto niños ciegos, como aquellos que nacieron sin miembros superiores, como causa del fármaco talidomida, utilizado en embarazadas sin el debido control médico en la década del '60, han podido desarrollar un claro conocimiento del mundo de los objetos aunque estén impedidos de "actuar físicamente" en él.

Desde una perspectiva colindante a la enunciada, podemos citar la postura de Riviere y Nuñez (1996) quienes subrayan que la inteligencia social *metis* es previa a la física, ya que el niño, desde muy pequeño, demuestra poseer capacidad para interpretar las interacciones humanas que acontecen en su medio próximo.

La influencia de los afectos y de lo contextual.

Otro autor que también reconoce la importancia de no descuidar los aspectos emocionales en pos de lo cognitivo, es Carretero (1997) quien deja asentada su preocupación sobre la escasa importancia y consideración, que ha tenido el estudio de la influencia de los afectos y de lo contextual, dentro de la psicología cognitiva que ha optado por considerar al sujeto de una manera individual y aislada. Justifica esta carencia al mencionar que tal vez se ha realizado un recorte en el análisis, para mejorar la precisión científica en el estudio de la mente y lograr progresos fácilmente reconocibles en el campo de la cognición.

Si nos ponemos a pensar, era razonable que apareciera en el campo psicológico un pensador como Gardner, que planteara la existencia en el hombre de inteligencias múltiples, entre las cuales ocupa un importante lugar la inteligencia interpersonal e intrapersonal, sumadas a muchas otras formas de inteligencia vinculadas con la música, lo matemático, lo lingüístico y lo corporal, entre otras.

Otro texto que hoy ha llegado a la mano de muchos de nosotros, nos aporta una afirmación interesante:

"Salovey y Mayer fueron los primeros en definir la inteligencia emocional como "un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones."

Shapiro, L. (1997.27)

En esta capacidad reconocida como intelectual-emocional a la vez por estos autores, observamos una tendencia a tratar de "crear puentes" entre estos mundos, poniendo a la emoción como guía y orientadora del pensamiento y la acción, como si detrás de ella pudiera organizarse lo que se piensa y lo que se hace.

Las emociones fundamentan la razón.

Resulta interesante citar la óptica de Maturana, quien retoma la dicotomía entre razón y emoción que venimos analizando. Para este pensador chileno, los diferentes argumentos racionales que todos los seres humanos sostienen sobre cualquier cuestión, tienen en su base una emoción que los fundamenta.

Si analizamos en profundidad el motivo último por el cual un sujeto ha elegido tal o cual idea religiosa o política, llegaremos a descubrir que más allá de todos los motivos lógicos hay una emoción de rechazo, de amor, de aceptación o empática por la cual se ha optado por esa línea de pensamiento.

"Todo sistema racional se funda en premisas fundamentales aceptadas a priori, aceptadas porque sí, aceptadas porque a uno le gustan, aceptadas porque uno las acepta simplemente desde sus preferencias."

Maturana 1997.17

La emoción, tantas veces desprestigiada por una sociedad racionalista, aparece con todo su peso cuando no se pueden esgrimir justificaciones racionales sobre preferencias que, en última instancia no tienen más fundamento que un acto volitivo.

Pensemos simplemente, que cuando adoptamos posturas pedagógicas, políticas o artísticas, que defendemos desde la lógica de sus ideas, el fundamento último de esta decisión, es una emoción vinculada con la afinidad, el gusto, o alguna forma de identificación amorosa, como ocurre habitualmente con la elección del equipo predilecto de fútbol, que suele adoptarse por mandato familiar.

Las emociones son entendidas por este autor como disposiciones corporales dinámicas que definen las acciones cotidianas de los hombres, a tal punto que al cambiar de emoción también se cambia la acción que se estaba llevando a cabo.

Cualquier ser humano que atraviesa por una determinada emoción, hay cosas que llegar a hacer, a pensar y a sentir en su propio cuerpo, que serían incomprensibles sólo desde la lógica racional. Sobran ejemplos frecuentes, algunos de los cuales ocupan primeras planas en los periódicos, de acciones concretas realizadas por un ser humano bajo estado de pánico o de emoción violenta que, de no mediar la variable emocional, serían juzgados con mayor severidad por la sociedad en su conjunto.

Transtornos comunicacionales: los des-encuentros.

Me parece importante que a la hora de analizar un acto de comunicación humana, tengamos en cuenta que los sujetos que intervienen en la misma tienen, en el fundamento de su actuar o de su hablar, emociones diversas que los llevan a plantear sus discursos como emisores, o a decodificar los mensajes recibidos, de muy diversas maneras de acuerdo con las emociones subyacentes.

Cuando las emociones que fundamentan las argumentaciones no son consideradas por los sujetos intervinientes en el diálogo o la conversación, aparecen serios transtornos comunicacionales y dicho intercambio se transforma en incomprensible.

Todos nosotros conocemos de sobra la angustia que nos ocasiona determinada discusión en el ámbito escolar o personal, que sólo nos resultará comprensible si nos detenemos a analizar las emociones que nos fueron afectadas.

Podemos afirmar junto a Maturana, que los desacuerdos fundamentales no son aquellos que tienen un contenido racional. Cuando un alumno equivoca la fecha de una batalla, no entra en un grave desacuerdo con su docente, quien rápidamente lo manda a corroborar la fecha en un libro.

Existen debates o intercambios netamente teóricos donde los seres humanos se enojan, se violentan, se angustian y muchas veces les resulta inentendible por qué, en medio de la conversación, se les “nublaron los ojos” o “comenzaron a temblar”, si sólo estaban intercambiando ideas sobre una temática totalmente racional.

Lo que generalmente ignoramos es que en todo desencuentro comunicacional, entran en juego las emociones que, en última instancia sostienen los argumentos racionales que se esgrimen frente a los demás, motivo por el cual a lo largo de “encendidos intercambios”, muchas veces se siente que los otros, con discursos sostenidos desde sus mismas emociones, amenazan la coherencia “racional-emocional” de la propia existencia.

Miles de reuniones de familia, de personal docente o de grupos de adolescentes, terminan con crisis de llanto o portazos que dan por concluido el *des-encuentro*, pues no estaba centrado en los argumentos que lógicamente cualquiera de las partes trataba de esgrimir.

Es muy importante considerar esta perspectiva a la hora de comprender los intercambios comunicacionales con nuestros alumnos, dado que especialmente en la adolescencia, todas las emociones se encuentran en proceso de reestructuración en torno a una identidad que empieza a delinearse. Para todos nosotros es frecuente observar cómo un adolescente queda atrapado en la red de lo que siente, mientras intenta dialogar con nosotros, quedando todos sus argumentos racionales claramente envueltos en su problemática emocional.

Es indudable que los desencuentros comunicacionales que enfrentamos a diario generan una situación de malestar. Ningún sujeto psicológicamente sano disfruta de momentos de tensión, donde el diálogo inicial se transforma, a medida que las emociones circulantes se potencian, en una fuerte discusión.

El inicio natural de la comunicación humana.

Esta tendencia natural a no querer entrar en conflicto con los demás, sino en intentar armonizar con los otros, en una primera instancia podríamos explicarla desde el aporte de Daniel Stern, quien sostiene que el bebé al llegar al mundo social, tiende a ponerse en vinculación con sus cuidadores, tratando de lograr una correspondencia funcional entre su mundo y el de los demás, construyendo un espacio común caracterizado por la armonización.

Diariamente observamos lo difícil que resulta armonizar con un bebé recién llegado, donde ambos, familia y neonato, comienzan a funcionar en esta nueva forma de vinculación social.

Para nosotros, en las escuelas, es frecuente escuchar de labios de compañeras o madres de nuestros alumnos, los desajustes de horarios, costumbres o desentendimientos con el nuevo integrante. Sin embargo, a medida que pasan las primeras semanas, la vinculación se optimiza, aparecen los primeros códigos entre ambos y, se tiende a establecer un estado de armonía donde bebé y cuidador parecen “confirmarse mutuamente,” como decía Buber al comienzo de este apartado.

Durante el primer año de vida, esta emoción en la que se tiende a funcionar en armonía, con el mundo social es la preponderante; de tal forma que si el niño logra vivir armónicamente con los demás que lo rodean, se siente feliz y cuando surge el conflicto y se quiebra la armonía, el niño se torna marcadamente infeliz.

Después de largos años en el área directiva me animo a afirmar que la gran mayoría de nuestros alumnos recién llegados a la escuela, tienen una tendencia natural a entrar en armonía con el sistema. Suelen aceptar con bastante flexibilidad las normas del uniforme, de los horarios, y hasta las características de personalidad de variados docentes.

Los que asumimos el desafío de gestionar una institución educativa, en más de una ocasión debemos mediar pidiéndole a los adultos y a los adolescentes, que hagan un esfuerzo por entrar en un clima de escucha y de negociación para evitar los costos de una vinculación disarmónica, que producirá infelicidad para ambas partes.

Los vínculos sociales en el mundo personal.

Debemos tener presente que el niño adquiere los conocimientos sobre las personas a través de las distintas experiencias afectivas interpersonales, siendo lo intersubjetivo lo que primero aparece para que luego sea posible acceder a lo subjetivo.

Por todo esto, el rol que ocupan los vínculos sociales en la conformación del mundo personal es realmente preponderante, otorgando una singular significación a las primeras relaciones afectivas que el bebé mantiene con su entorno.

Indudablemente existe en el hombre una disposición a sintonizar con los otros, y por ello podemos llamarlo *Homo Psychologicus* expresando con este término una tendencia a querer entrar en vinculación con su mundo social, para no quedar sometido al dolor de no ser percibido, retomando la idea de James

El amor desde una perspectiva social.

Si como ya dijimos todo dominio de acción está sostenido en última instancia por una emoción, el único modo en el que el lenguaje puede haber surgido, fue dentro de grupos humanos que estaban juntos en interacciones recurrentes fundadas en una emoción predominante: el amor.

Este concepto del amor no debemos interpretarlo desde una perspectiva cristiana o romántica, sino desde una perspectiva social que lo define como una emoción que posibilita una forma de interacción entre los hombres, caracterizada por la aceptación, el respeto, el reconocimiento legítimo del otro y la cooperación.

"El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Por esto el lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, no pueden haber surgido en la agresión que restringe la convivencia (...)"

Maturana_1997..23

El amor fue la emoción que sostuvo el dominio de la acción social de grupos humanos, que lograron convivir en un espacio interpersonal donde los otros fueron aceptados como legítimos, porque las acciones sociales estaban sostenidas por un amor que incluyó, afirmó y sumó individualidades, apareciendo la necesidad de negociar los primeros significados, creando códigos comunicacionales que les permitieran acordar cómo organizarse, para custodiar la pequeña llama de fuego, que les permitía soportar las bajas temperaturas de la caverna.

La historia de hominización es posible gracias al amor, porque sin esta emoción fundamental, el hombre no se habría reunido en agrupaciones sociales, a partir de las cuales habría logrado un espacio y una posibilidad de ser aceptado, sin tener que quedar relegado a la soledad y al aislamiento desde los cuales ninguna cultura podría haberse estructurado.

Comunidades reunidas en torno al amor.

El amor del que partimos es una emoción unitiva, que congrega, suma diferencias, cohesiona y propicia acciones concretas de organización y cooperación que redundan en bien de todos.

Si nos ponemos a hilar fino, lo que hoy recibe el nombre de Derechos Humanos, tiene en su fundamento al amor como emoción preponderante. Cuando hablamos de acción social, dentro de un programa gubernamental, estaríamos indicando que el mismo se lleva a cabo por un reconocimiento "amoroso" de las necesidades que enfrentan otros sujetos, a los que solidariamente se deben sostener, para que no sigan quedando al margen de esta historia de hominización.

Maturana (1997) es tajante al afirmar que "el amor es la emoción que funda lo social" y sólo considerará sociales a aquellas vinculaciones caracterizadas por la aceptación y el respeto. De allí que no considere social a la competencia, que enfrenta y busca la derrota del oponente, para generar una victoria únicamente posible cuando el otro fracasa. Tampoco considerará social a acciones discriminatorias o violentas.

En este contexto teórico podríamos preguntarnos si es el amor la emoción fundante de toda la gestión directiva, si realmente quienes la ejercemos sostenemos nuestra tarea desde el amor por la tarea, los colegas y los mismos alumnos. Sería bueno empezar a pensarlo y sobre todo indagarlo en quienes reciben los beneficios de nuestro rol ¿Se sentirán amados? ¿Será la gestión directiva una labor eminentemente social?

El hombre : animal compartidor.

Las acciones fundamentales del hombre en comunidad, desde todos los tiempos, se caracterizan por ser realmente sociales porque el amor las sostiene. El hombre es aún un

animal recolector que disfruta tomando alimentos de las góndolas de los supermercados, aún es un animal compartidor que está dispuesto a reunirse en torno a la mesa con amigos, aún es un animal solidario, capaz de sentir el dolor del otro y empáticamente colaborar con la pobreza o la desgracia de un país completo. El hombre aún es un animal que vive en un pequeño grupo humano llamado familia, en el cual el macho no es indiferente ante la crianza de su prole, y donde se conserva una vinculación sensual, que permite un encuentro personalizado con el otro a través de lo sexual, un micromundo donde hay lugar para la ternura, que tanto caracteriza lo humano, en su vida de pareja y en su vinculación con los hijos.

Los seres humanos somos producto de primeras comunidades reunidas en torno al amor, que es el auténtico fundamento de lo social. Surgimos a la vida en medio de rostros que nos expresan aceptación, respeto, alegría por nuestra existencia, y pasa a ser tan fundamental esa convivencia social, que a lo largo de toda nuestra existencia buscaremos reproducir ese primer grupo social al que llegamos, conformando nuevas vinculaciones que se le parezcan.

Generar espacios de aprendizaje para sentir y pensar.

Nosotros sabemos bien que actualmente ha surgido una crisis de la familia tal como era concebida tradicionalmente. Ha aumentado significativamente el índice de familias uniparentales, o las llamadas ensambladas, donde los hijos de anteriores matrimonios conviven con hijos de nuevas unidades; sin embargo, pese a haber variado en su organización, la familia se sigue sosteniendo a lo largo del tiempo, por representar esa “forma de convivencia armónica” a la que casi todo ser humano aspira para sentirse “confirmado” de algún modo.

Considero muy valioso compartir con ustedes estas propuestas teóricas, en un trabajo como el presente, en el cual se aborda la problemática comunicacional donde muchas veces los sujetos participantes son “infelices”, por no haber logrado un estado básico de armónica interacción en su medio escolar, que resulta ser para todo adolescente, un espacio social altamente significativo, después de su familia.

Tal vez parafraseando a los autores podríamos pensar que muchos alumnos “abandonan las escuelas” o manifiestan un creciente desinterés en estudiar, que es otra manera de irse, cuando sus vínculos comunicacionales, con su entorno próximo, llegan a entrar en una disarmonía tal, que les resulta intolerable la vida en comunidad.

Para concluir este primer apartado, donde he tratado de abordar la unicidad del yo que piensa, siente y actúa se utilizarán dos textos muy claros de Bruner (1996), y de Moreno Marimón (1998) pues sirven como síntesis de la postura expresada, que no merece más comentario que su lectura articulada con todo lo dicho hasta aquí.

“Los componentes de la conducta de los que estoy hablando no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural. La emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita. La cognición no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción (ya sea para perturbar su claridad o no). Y la acción es un sendero común final que se basa en lo que uno sabe y siente.”
Bruner 1996.123

“Integrar lo que amamos con lo que pensamos es trabajar a la vez razón y sentimientos; supone elevar estos últimos a la categoría de objeto de conocimiento, darles existencia cognitiva, ampliando así su campo de acción. Enseñar a pensar y a sentir, a amar y a entender a las demás personas, es posibilitar la comprensión de lo que amamos. Ésta es la finalidad que guía el Proyecto Ea, el que se trabaja simultáneamente lo cognitivo y lo afectivo.”

Moreno Marimón 1998.20

Los dos autores están pensando en la misma dirección, priorizando la totalidad sobre las partes, señalando -especialmente Marimón Moreno- que cuando integramos el mundo racional

y emocional podemos llegar a la comprensión de lo que amamos, constituyéndose los sentimientos en categorías cognitivas que puedan ser pensadas, sin dejar por eso de ser sentidas.

No podíamos comenzar a pensar la comunicación sin fundamentar cuál es el marco teórico, desde el cual observamos al ser humano como el gran protagonista del hecho comunicacional.

Cuando como directores nos comuniquemos con nuestros alumnos, en todo momento estaremos poniendo en juego la entramada red de nuestros pensamientos, acciones y emociones, que saldrá al encuentro de un adolescente que también es portador de la misma urdimbre de vínculos lógicos, emocionales y pragmáticos, comenzando a instalarse la maravilla de la interacción, cuando ambos universos personales comiencen a intercambiar galaxias de significados que seguramente ninguno de los dos, ni en sueños habíamos visitado.

“El director educacional es aquel que verdaderamente ama a los alumnos por encima de otras instancias que tientan a todo director.”

Alvarez Fernandez

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 1

1. Desde pequeño, **el niño busca y seguirá buscando un clima armónico** de relaciones con los otros; esto no excluye a su ambiente escolar y es fundamental que la escuela colabore con el alumno en su imperiosa necesidad de autopercebirse.
2. Como **la autoestima** es prioritaria en la conformación del yo, la escuela tiene en esta tarea, una de sus funciones primordiales. Si se gesta una autoestima tan baja, se puede producir el fracaso escolar y la depresión, apareciendo otros sectores sociales que pueden estar vinculados con el delito, que darán valoración a lo que no estimó la escuela.
3. Por ello **las interacciones con los alumnos** son muy valiosas desde el rol que ocupan los vínculos sociales en la conformación del mundo personal porque el ser humano tiene una natural sintonización con el mundo de los otros.
4. **Las emociones** subyacen a todo lo que el alumno dice, piensa y hace. Todo alumno tiene una profunda necesidad de ser confirmado por su entorno social y el director es una figura relevante en esta tarea.
5. **El director y su escuela** deben posibilitar una auténtica convivencia porque en su fundamento está el amor como emoción que genera respeto y aceptación.
6. Significa realmente un castigo monstruoso para un alumno **no ser percibido por la autoridad** de su escuela a tal punto que si el director insistiera en esta actitud, el alumno podría llegar a preferir salir del sistema.
7. **En conclusión** sería muy bueno que “la ciencia no separará lo que siempre ha estado unido” y encontrara un sinónimo de “*kokoro*” que le permitiera amalgamar en un solo concepto la profunda unicidad del pensamiento, la acción y el sentimiento de los seres humanos (Bruner, Carretero, Riviere-Núñez, Maturana, Gardner, Lawrence y Shapiro, Moreno Marimón, entre muchos otros que no han sido mencionados en este trabajo, pero que sostienen la misma línea de pensamiento).

g.38

ombre,
físico y
ndo los
cabada

uralista
ones y
ntra en
idades
para
cado a
entre

el que
hablar
enlaza
y entre
mental,

amente
uye su
al”, en

osidad
lado la
en su
piel de
perpetúa
por sólo

mencionar alguna de ellas.

La mente nuestra como educadores y la de nuestros alumnos, va obteniendo su propia forma gracias a la cultura y se va materializando a través de la misma. Es impensable una mente sin la cultura que la hizo posible, ya que la historia de la evolución del hombre está entrañablemente unida a la convivencia entre las personas y a la entramada red de símbolos compartidos, que entre todos han generado para comprenderse.

Nosotros sabemos bien que en encuentros con colegas, no hacemos más que hablar de las costumbres nuevas de los adolescentes que para nosotros son inadmisibles. En nuestro sistema cultural una muchacha jamás le hubiera gritado “potro” al chico que le gustaba, como tampoco nos animábamos a salir a bailar si no era el hombre el que sacaba a bailar a la mujer. Esa fue una trama de significados que nosotros, los de más de treinta aceptamos como ley, mientras actualmente nuestros alumnos nos dejan con la boca abierta, cuando en los boliches todos bailan con todos, aunque sean del mismo sexo.

El tesoro cultural en la mente del joven.

Sin embargo los símbolos que entre todos compartimos en una cultura, se caracterizan no sólo por ser aceptados por los miembros de la comunidad sino que son celosamente preservados a lo largo del tiempo.

No hay cultura que no tenga sueños de perpetuación en las generaciones jóvenes. Desde los tiempos prehistóricos, pese a la carencia de la escritura, el hombre se empeñó, a través de dibujos en cavernas o de extensos relatos orales, en dejar a buen resguardo en el cofre de las mentes jóvenes, todos los “tesoros cosechados” en su bagaje cultural.

Las causas de esta preocupación por la perpetuidad son muchas, algunas pueden estar vinculadas con el deseo de eternizarse en el tiempo o con el miedo a la pérdida de lo atesorado, pero desde un punto de vista más social, toda comunidad ha invertido un gran esfuerzo y mucho tiempo en conseguir el bien imponderado, de asignar significados a determinadas cosas, que debían “negociadamente” ser aceptados por la mente de todos sus miembros para que la comprensión entre los mismos fuera posible, siendo este esfuerzo mancomunado una de las causas por las cuales ninguna generación elige “tirar por la borda” semejante tesoro.

Cuando todos participamos de distintos ambientes culturales, entregamos nuestros significados privados que pasan a ser públicamente compartidos. La forma de vida que una comunidad adopta, depende estrechamente, por un lado, del bagaje de significados personales que son públicamente puestos a disposición de los demás y aceptados como tales, y por otro lado también depende de las formas de discurso que se han utilizado para acordar diferencias y pactar acuerdos sobre los mismos.

Este proceso resulta evidente si observamos cómo a lo largo del tiempo determinados significados sociales, sufrieron grandes transformaciones gracias a que la sociedad en su conjunto fue realizando aportes y nuevas negociaciones sobre los mismos, que la llevaron a escribir renovados “contratos significacionales” que se fueron firmando despaciosamente a lo largo de la historia.

Por ejemplo, para que una comunidad cultural como la argentina pudiera ir restando diferencias y sumando acuerdos, respecto de los derechos sociales de la figura de la mujer como ciudadana, debió “correr mucha agua bajo el puente de los acuerdos, de las negociaciones, de las leyes y de los contratos sociales” que todos los argentinos fueron firmando, a medida que el agua de los derechos de la mujer corría por todo el planeta.

Un país tampoco termina en la piel de sus límites geográficos sino que, muy por el contrario, está extendido en la piel de una globalización que especialmente hoy en día, recubre a todos los países entre quienes se entreteteje una trama de significados mundializados, para utilizar la jerga sociopolítica.

Micromundos culturales.

Los seres humanos no ingresamos directamente al mundo de lo macrocultural, sino que en una primera instancia habitamos un espacio social próximo, de mucho menor alcance: nuestro medio familiar. En dicho espacio social participamos por primera vez del espacio público y allí empezamos nuestro primer ejercicio como “negociadores de significados”, que luego ejercemos en distintos espacios sociales mucho más amplios como la escuela, clubes o grupos de amigos.

En franca diferencia con lo enunciado podemos mencionar el pensamiento piagetiano, quien concibe al desarrollo cognitivo como un proceso “monológico” donde el sujeto “habla consigo mismo”, construyendo a solas una representación del mundo, a partir de la cual surgirá el lenguaje como un subproducto de los procesos cognitivos internos y privados.

Sin embargo el infante que propone el culturalismo, se comunica e interactúa con los otros y gracias a las herramientas que los demás le acercan, puede ir interpretando el mundo social y físico al que ha arribado.

Diferencias comunicacionales entre las clases sociales.

Bruner desarrolla algunas ideas muy valiosas en las que señala cómo influye en los niños la familia, discriminando los logros y dificultades que tienen en la adquisición del lenguaje, niños que han nacido en la clase media o en la clase baja. Allí se indica que no es que los niños difieran en la cantidad numérica de palabras a su disposición, sino que la diferencia radica en el uso del lenguaje que ellos realizan, dentro de su marco familiar.

El autor describe diversas experiencias en las cuales se observó que las madres de clase media, en su gran mayoría, tienden a permitir que los hijos realicen tareas llevándolas adelante a su propio ritmo, saben hacer sugerencias como para que sus hijos puedan resolverlas solos, y suelen acompañar la actividad con estímulos verbales que le indican al niño que todo está bien; en cambio, las madres de clase baja generalmente no estimulan a sus hijos al observar la dificultad, realizan observaciones específicas y prácticamente les impiden, resolver problemas por sí mismos, interrumpiendo de forma no verbal la tarea.

La modalidad de interacción lingüística de las madres de clase media es más interrogativa, porque colaboran con sus hijos desde la pregunta, por considerar que a través de ella, el hijo “descubrirá caminos” para resolver la tarea. En cambio, las madres de estratos sociales bajos utilizan modalidades más imperativas a través del dictado de órdenes, súplicas o quejas, y no emplean palabras para motivar los resultados satisfactorios o para describir resultados o bien premiar esfuerzos.

Antes de pasar a otra temática creo interesante reflexionar sobre estas palabras del autor, que iluminan un problema frecuentemente observable en nuestras escuelas, con niños que integran familias de clases bajas.

“El entorno social en el que viven estas familias suele caracterizarse por una sufrida conformidad con su “condición de inferioridad” y por una exigua perspectiva o esperanza a largo plazo de salir a flote. (...) Parece más oportuno preguntarse de qué modo los patrones de conducta de los más desfavorecidos se transmiten a través de la familia dando origen a formas de enfrentarse a la vida típicas de las clases pobres (...)”
Bruner, 1995. 124

Ambos párrafos explicitan claramente cómo esa primera experiencia social donde el niño accede a una negociación constante de significados, puede influir tanto en él, que termine por ser confirmado por los otros y por autoperibirse como inferior a los demás, interpretando de antemano sus posibilidades en el futuro, de una forma muy distinta a niños de otras clases sociales, que no crecen en un ambiente familiar donde preponderen esas tramas de significados desalentadoras .

¡Cuántas veces habremos sospechado que detrás del “no entiendo”, “no puedo”, o “ todo me sale mal” de muchos de nuestros alumnos, había una cultura familiar que lo estaba confirmando como incapaz!

Nosotros bien sabemos que cultura y pobreza económica son conceptos que tienen especial vigencia en la actualidad, donde los índices de indigencia trepan día a día, resultando oportuno volver a hacernos la pregunta que el autor se formula, para reflexionar sobre la influencia que la familia carenciada socioeconómicamente ejerce sobre sus hijos, al entregar una trama de significados sobre su condición de inferioridad y de imposibilidad de superación, que deja a nuestros jóvenes atrapados en una interpretación muy desesperanzada de su futuro.

La clase media, en cambio, se vale de la utilización de una red de lenguaje más analítica, que le permite enseñarle a sus hijos, en ese foro de negociación constante de significados que es la familia, que siempre debe existir un espacio para la incertidumbre que no anule una gama indefinida de posibilidades. Los niños de clase media por ello utilizan más expresiones inciertas

como “quizás...”, “tal vez...”, “creo que...”, “sería posible si...” que le otorgan mayor flexibilidad a su pensamiento. (Bruner 1995)

En otro de sus textos Bruner expone que la realidad y los significados no están esclavizados a ser siempre de la misma manera. Insiste en que esto debería ser claramente transmitido a los jóvenes para que ellos puedan concientizarse de que no hay sólo una realidad y que muchos mundos son posibles, porque el hombre es arquitecto de la realidad que habita y negociador, en su comunidad, de una nueva trama de significados que le permiten sostener su historia.

Conclusiones

1. Desde pequeño, **el niño busca y seguirá buscando un clima armónico** de relaciones con los otros; esto no excluye a su ambiente escolar y es fundamental que la escuela colabore con el alumno en su imperiosa necesidad de autopercebirse.
2. Como **la autoestima** es prioritaria en la conformación del yo, la escuela tiene en esta tarea, una de sus funciones primordiales. Si se gesta una autoestima tan baja, se puede producir el fracaso escolar y la depresión, apareciendo otros sectores sociales que pueden estar vinculados con el delito, que darán valoración a lo que no estimó la escuela.
3. Por ello **las interacciones con los alumnos** son muy valiosas desde el rol que ocupan los vínculos sociales en la conformación del mundo personal porque el ser humano tiene una natural sintonización con el mundo de los otros.
4. **Las emociones** subyacen a todo lo que el alumno dice, piensa y hace. Todo alumno tiene una profunda necesidad de ser confirmado por su entorno social y el director es una figura relevante en esta tarea.
5. **El director y su escuela** deben posibilitar una auténtica convivencia porque en su fundamento está el amor como emoción que genera respeto y aceptación.
6. Significa realmente un castigo monstruoso para un alumno **no ser percibido por la autoridad** de su escuela a tal punto que si el director insistiera en esta actitud, el alumno podría llegar a preferir salir del sistema.
7. **En conclusión** sería muy bueno que “**la ciencia no separará lo que siempre ha estado unido**” y encontrara un sinónimo de “*kokoro*” que le permitiera amalgamar en un solo concepto la profunda unicidad del pensamiento, la acción y el sentimiento de los seres humanos (Bruner, Carretero, Riviere-Nuñez, Maturana, Gardner, Lawrence y Shapiro, Moreno Marimón, entre muchos otros que no han sido mencionados en este trabajo, pero que sostienen la misma línea de pensamiento).
8. **La cultura** es un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones y oportunidades; es construida por sociedades humanas y a la vez es constructora de las mentes que participan en su arquitectura. Las personas entregan sus significados privados que pasan a ser públicamente compartidos. La creación de significados que cada cultura fue estructurando a lo largo del tiempo requiere de una constante interpretación.
9. Los seres humanos no ingresan directamente al mundo de lo macrocultural, sino que en una primera instancia habitan uno mucho menor: **la familia**. Las personas al nacer se encuentran con los sistemas simbólicos que “los suyos” utilizan para construir significados. La familia influye en los niños; no obtienen iguales logros, en la adquisición del lenguaje los que han nacido en diferentes clases sociales.
10. **El hombre** es un ser que se adapta a su ambiente cultural, mucho más que a un mundo natural del cual cada día vive más alejado. La realidad y los significados no están

esclavizados a ser siempre de la misma manera. No existe una sola una realidad, muchos mundos son posibles.

BIBLIOGRAFÍA.

- ALVAREZ FERNANDEZ. M. **El liderazgo –de la calidad total-** Ed: Praxis. Barcelona. 1998.
- BRUNER, J **La educación, puerta de la cultura.** Ed: Aprendizaje Visor. España (1997a)
- BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles.** Ed: Gedisa. España (1996)
- MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política.** Ediciones/ Granica.Chile (1997)
- RIVIERE, A. y NUÑEZ, M. **La mirada mental.** Aique :Buenos Aires. (1996)
- SPITZ, R. (1966) **El primer año de la vida del niño** Madrid: Editorial Aguilar.
- VALDEZ D. **Psicología del aprendizaje y la instrucción.** Buenos Aires: Fundec Mód. 3 y 4. (1999)
- WATZLAWICK, P. HELMICK BEAVIN, J JACKSON, D. **Teoría de la comunicación humana** Editorial Tiempo Contemporáneo.Palo Alto California (1966)

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.

- BRUNER, J. **El habla del niño.** Paidós :Argentina:. (1997 b)
- BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje.** (Compilación de J. Linaza) España: Editorial Alianza. (1989)
- CARRETERO, M **Introducción a la psicología cognitiva.** Bs. As.: Aique. (1997)
- FRANKL, V. **Ante el vacío existencial.** Barcelona: Biblioteca de Psicología (1994)
- GARDENER, H. **La mente no escolarizada.** México-España: SEP (México) y Cooperación Española. (1991)
- SHAPIRO, L (1997) **La inteligencia emocional de los niños.** España: Grupo Z