

92
291



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



LA IMPORTANCIA DE FOMENTAR LA AUTOESTIMA EN LA EDUCACION. EL PAPEL DEL MAESTRO EN ESTE IMPORTANTE RECURSO PSICOLOGICO.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA PRESENTA ZUNIGA EUROZA ROSA ISELA

ASESORA: LIC. ALICIA LOPEZ CAMPOS



MEXICO, D. F.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Dios, al amor, a la vida y a mis
PADRES...

INDICE

INTRODUCCION.....	1
1.- EL DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN	
1.- EDUCACIÓN INTEGRAL.....	5
1.1. Concepto de educación integral.....	6
1.2. Metas de la Educación integral.....	8
1.3. El ser humano como unidad biopsicosocial.....	11
2.- COMUNICACIÓN HUMANA.....	14
2.1. Que se entiende por comunicación.....	18
2.2. Niveles de comunicación.....	19
2.3. Proceso de comunicación.....	22
2.4. Papel de la comunicación dialógica en la educación.....	25
2.5. Educación de los perceptores.....	29
3.- EDUCAR EN LA CREATIVIDAD.....	32
4.- TEORÍA MOTIVACIONAL.....	43
5.- LA AFECTIVIDAD Y SU INCIDENCIA EDUCATIVA.....	50
5.1 Génesis de la afectividad infantil.....	51
5.2 Fenómenos que integran la vida afectiva.....	51
5.3 La afectividad y su repercusión en la educación.....	54

II.- LA IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA EN LA EDUCACIÓN.

1. CONCEPTO DE AUTOESTIMA.....	58
1.1. Desarrollo del concepto de autoestima.....	58
1.2. Elementos de la autoestima.....	72
1.3. Fundamentos de la autoestima.....	75
1.3.1. Fuentes interiores de la autoestima.....	75
1.3.2. Fuentes exteriores de la autoestima.....	105
2. LA AUTOESTIMA EN LAS ESCUELAS.....	113

III.- LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA.

1.- EL PROFESOR Y LA FORMACIÓN DE LA AUTOESTIMA DEL EDUCANDO.....	116
2.- ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA.....	119
CONCLUSIONES	133
BIBLIOGRAFÍA	149

I N T R O D U C C I O N

Al ser humano se le debe considerar como un individuo único, indivisible, creativo y poseedor de un potencial latente e innato, que tiende a desarrollarse, a tener armonía consigo mismo y con sus semejantes y a la autorrealización. Desde su nacimiento, el ser humano tiende a buscar y lograr la sobrevivencia, el desarrollo y la realización personal. Esta tendencia humana natural lo impulsa hacia una búsqueda permanente de sí mismo.

El hombre es una unidad que no puede ser dividida, las divisiones que se han hecho de éste han servido para analizar y estudiar sus partes. En la educación cuando se pretende el desarrollo, no se puede descuidar ninguna de estas partes, ya que toda actividad humana lleva consigo el funcionamiento de todo el organismo. Por tanto, es importante atender a la persona en todos sus aspectos: físicos, intelectuales, emocionales, afectivos y sociales.

Hoy las exigencias educativas necesitan no sólo de un nivel extraordinariamente elevado de conocimientos y aptitudes, sino también de una autonomía personal, confianza en sí mismo y la capacidad de tener iniciativa, creatividad, en una palabra autoestima.

Tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima es un presupuesto determinante de la eficacia y de la perfección que se desea alcanzar en la formación de ésta. La causa de que en los objetivos, programaciones y actividades escolares se descuide el fomento y la educación de la autoestima estriba en la ignorancia y la inadvertencia respecto al influencia decisiva que tiene en todo el proceso de maduración personal

La autoestima como vivencia psíquica, es tan antigua como el ser humano, pero la historia de la autoestima como constructor psicológico se remonta a William James, en

las postrimerías del siglo XIX. Lo anterior aunado con la preponderancia de la psicología conductista hizo que durante bastante tiempo se descuidase el estudio sistemático de la autoestima, pues se la consideraba una hipótesis poco susceptible de medición rigurosa; fue a mediados de nuestro siglo, con el advenimiento de la psicología fenomenológica y de la psicoterapia humanista que la autoestima adquiere un papel central en la autorrealización de la persona y en el tratamiento de sus trastornos psíquicos.

En este contexto destaca la contribución de Carl Rogers "El tercer teórico, después de Freud y Skinner, que más ha influido en la psicología contemporánea", cuya psicoterapia gira en torno a la autoestima. Para Rogers, la raíz de los problemas de muchas personas es que se desprecian y se consideran seres sin valor e indignos de ser amados; de ahí la importancia que le concede a la aceptación incondicional del cliente.

Nathaniel Branden² considera que "una autoestima saludable se correlaciona con la racionalidad, el realismo y la intuición, con la creatividad, la independencia, la flexibilidad y la capacidad para aceptar los cambios, con la benevolencia y con la disposición a cooperar. Una autoestima baja se correlaciona con la irracionalidad y la ceguera ante la realidad, con la rigidez, el miedo a lo nuevo y a lo desconocido, con la conformidad inadecuada con una rebeldía poco apropiada; con estar a la defensiva, con la sumisión o el comportamiento reprimido de forma excesiva y el miedo a los demás".

Burns³ considera que "la autoestima es una actitud hacia uno mismo". Este es el modelo del cual se parte para estudiar la consistencia de la autoestima en esta tesis.

Como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es el sistema fundamental por el cual se ordenan las experiencias propias refiriéndolas al yo personal.

¹ BURNS, R.B. *El autoconcepto*, Ed. EGA, Bilbao, 1990.

² BRANDEN, Nathaniel. *El poder de la autoestima*, México, Paidós, 1985.

³ BRUNS, R.B. *Op. Cit.* p. 34

La autoestima no se da, se adquiere, no es innata y se genera como resultado de la historia de cada persona. Es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones que van configurando al ser humano a lo largo de su existencia. Este aprendizaje de la autoestima no es intencional, ya que se moldea desde contextos informales educativos y se debe reforzar en la educación formal.

La autoestima es una estructura consistente, estable, difícil de mover y cambiar. Pero su naturaleza no es estática, sino dinámica, y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes propias; o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse. Es una forma de ser y actuar, puesto que arraiga en los niveles más hondos de las propias capacidades, ya que es la resultante de la unión de muchos hábitos y aptitudes adquiridos. "La actitud así mismo pesa en forma directa sobre la forma en que se vivirá el hombre todas las etapas de su vida. De hecho la autoestima es el factor que decide el éxito y el fracaso de cada niño o cada persona como ser humano" ⁴ de ahí que la autoestima debe ser la meta más alta del proceso educativo .

Este es el punto de partida necesario en esta tesis. Si bien actualmente se habla mucho del tema no hay una comprensión compartida del significado o de las razones por las cuales es tan importante para el bienestar de la persona.

Estos son los temas básicos sobre los que se desarrolla esta tesis: En el capítulo I se propone observar el papel de la educación en el desarrollo del potencial humano; partiendo de la necesidad de una educación integral, basada en el concepto de hombre biopsicosocial se revisan puntos como la comunicación humana, la teoría afectiva, la creatividad, la teoría motivacional. En el Capítulo II, se describe el poderoso rol que

⁴ BONET J.V. "Autoestima y educación" en (CONED S.J.) Personalidad y humanismo
Madrid 1990 pp. 55 - 78.

juega la autoestima en el ser humano, en las elecciones y decisiones claves que le dan forma a la vida. Se explora el desarrollo del concepto de autoestima hasta llegar a la definición de la cual se partirá para el desarrollo de este estudio; asimismo se hace mención de los fundamentos de la autoestima. Por último, se hace una relación entre la autoestima y la educación, debido a que para muchos niños la escuela representa la segunda oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismo y una comprensión de la vida mejor de la que se pudiera tener en el hogar.

En el Capítulo III se retoma la función del educador en el desarrollo de la autoestima del educando, porque es en las experiencias escolares donde el niño aprende cómo es visto y tratado de acuerdo a sus habilidades o a los resultados que obtiene, formando de esta manera una nueva e importante parte de su autoimagen. La imagen que el niño se forma de sí mismo - el autoconcepto o la autoimagen- es la que carga como guía para sus acciones y así espera ser tratado. Esta autoimagen es el contenido de sus percepciones y opiniones, su autoestima representa actitudes, valores y la evaluación que él hace de su autoimagen. Finalmente se proponen algunas estrategias para el desarrollo de la autoestima, sin dejar de tomar en cuenta la importancia que tiene la autoestima del maestro en el fomento de la misma.

I. EL DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN.

*"Ninguna época ha sabido comparar tanto y tan variados
comentarios sobre el hombre como la nuestra.
Sin embargo ninguna época ha conocido el hombre tan poco
como la nuestra".*

Heidegger

1.- EDUCACIÓN INTEGRAL

La educación humanista o integral se originó a finales de la década de 1940 a partir del movimiento conocido como **desarrollo del potencial humano** iniciado por Kurt Lewin, fundador del Centro de Investigación de la Dinámica de Grupo, en el Massachusetts Technology Institute (Instituto de Tecnología de Massachusetts) en 1945, y por Carl Rogers, quien ha conquistado un lugar destacado en el campo de la psicoterapia como pionero de la psicología humanista, y en el de la educación por su valiosa contribución metodológica que se conoce con el nombre de *"enfoque centrado en la persona"*.

Existen muchos exponentes representativos de tal corriente humanista y múltiples enfoques y técnicas; sin embargo, a pesar de las diversas posturas y metodologías de trabajo e investigación, todos parten de una concepción de la naturaleza humana positiva, constructiva, realista, digna de confianza y en continuo proceso de desarrollo. *"El ser humano es considerado como individuo único, indivisible, sensible, creativo y poseedor de un potencial latente innato, que tiende a desarrollarse, a tener armonía consigo mismo y con sus semejantes y a la autorrealización"*⁵

⁵ ROGERS C.R. y ROSERBERG. *La persona como centro*. Herder, Barcelona, 1989. p. 45

1.1. Concepto de Educación Integral.

Hoy se pone en tela de juicio la educación tradicional basada en los contenidos, en el maestro, en los métodos y no en el propio alumno.

La palabra **educación** proviene de la raíz latina *e-ducere* "sacar o conducir fuera". Implica una extracción y un desarrollo de la capacidad completa de un individuo para la vida.

Se tiene demasiada instrucción y muy poca educación. La educación, para justificarse, debe permitir a un hombre emplear todo el potencial de su cuerpo, de su mente. Debe ayudarlo en verdad, a descubrir y crear valores y metas significativos que den dirección a su vida. Debe prepararlo para resolver problemas y responder a los profundos interrogantes que plantea la existencia.

El mismo Albert Einstein afirmó que la "la escuela debe tener siempre como objetivo que el joven salga de ella como una personalidad armoniosa, no como un especialista". Un estudiante debe encontrar quién es y en qué debe convertirse realmente, viviendo bien y en forma plena en una sociedad en intenso cambio. Si se le satura de conocimientos, de habilidades, podrá ser ingeniero, médico, arquitecto, albañil, etc., pero *no sabrá ser hombre*.

Desplegar el potencial íntimo del hombre, despertar sus cualidades, dejarle elegir su camino es mejor la forma de la verdadera educación. El alumno debe convertirse en más de lo que es: más inteligente, más creador, más perceptivo y liberal, más compasivo y más amoroso, más productivo y efectivo. Pero todas estas cualidades no le vienen impuestas desde fuera; las tiene potencialmente dentro de sí mismo. Lo que necesita es hacerlas aflorar.

El hombre está siempre en etapa de aprender y de mejorar. Tiene que aprender a andar, a comer, a reír, a mirar, a ser feliz, a convivir, a descansar, a morir. Tiene que aprender a aprender. Nuestra educación se basa en qué pensar y no en cómo pensar.

La concepción del hombre, en la que se cimentará la educación integral tiene dos implicaciones esenciales; por una parte se deben tomar en cuenta todas las dimensiones y potencialidades del ser y, por otra, debe sentarse en sus posibilidades reales y en la comprensión de su específica situación en el mundo. El hombre posible arranca del hombre real en todas sus dimensiones, contradicciones y peculiaridades de su aquí y ahora.

Si se propone alcanzar un hombre libre, justo y digno es porque se sabe que la mayoría de los hombres en el día de hoy, no viven en la libertad, en la justicia y en la dignidad. Si se anhela un hombre pleno y humanamente realizado es porque muchos miles de millones de personas viven alienadas, parcializadas, rasgadas, divididas e imposibilitadas de comprender el porqué de su existencia en este mundo.

El objetivo prioritario de la educación integral debe ser el hombre y lo es porque el hombre, como tal es proyecto que se explica y significa esencialmente como ser inacabado y dirigido hacia su plena realización. "El hombre, cada hombre y cualquier hombre, puede ser y será el creador de su propia historia."⁶ Es el hombre y su pleno desarrollo como ser trascendente, el que debe ocupar toda la pantalla de expectativas de la educación.

La educación ya no debe consistir en adaptar al niño al "orden" existente sino, por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente. No se buscará cómo "aprender a ser" y cómo adaptarse a una sociedad hecha, sino más bien "cómo llegar a ser en una sociedad que está por hacerse."

Para poder lograr lo anterior es necesario precisar a qué tipo de hombre se interesa educar. Delineados estos objetivos fundamentales se podrán concretar los

⁶ LEONARD. *G. Educación y éxtasis*. México, Trillas, 1974, p. 12.

medios, los recursos y las particularidades exigidas en cada caso. Así, por ejemplo, si se quiere educar para la democracia es imprescindible que el estudiante viva en una institución en la que realmente se den relaciones democráticas y participativas; si se busca educar en la libertad es necesario un clima de libertad. De igual manera, si se quiere educar en la comunicación dialógica, en la creatividad, en la autoestima.

1.2. Metas de la educación integral.⁷

Meta I. El desarrollo del potencial individual

"Desde su nacimiento, el ser humano tiende a buscar y lograr la sobrevivencia, el desarrollo y la realización personal. Esta tendencia humana natural lo impulsa hacia una búsqueda permanente de sí mismo".⁸

Cuando el ser humano nace, es completamente él mismo. A medida que crece e interactúa con su ambiente, va modificando su comportamiento y lo adecua a las expectativas que de él se tienen, con la finalidad de ser aceptado y amado. En sentido figurado, distintas capas de pintura, de yeso y hasta de cemento cubren a ese ser único irreplicable que es el niño, para lograr así la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto físicas como psicológicas.

En el proceso de maduración, el adulto maduro emocionalmente necesita romper el cemento, además de limpiar el yeso y la pintura que lo ha cubierto y encontrarse de nuevo consigo mismo. Debe conocerse, aceptarse, quererse y respetar su dignidad como ser humano mediante una sana autoestima que le permita tener una actitud continua de observación, análisis y síntesis que le lleve a formarse una conciencia crítica, para

⁷ GONZALEZ A. *El niño y la educación*. Ed. Trillas, 1990.

⁸ *Ibid.* p. 23

interpretar de manera lógica y razonada su propia realidad y la del ambiente que le rodea.

"Tal proceso de búsqueda de la verdad, de lo bello y de lo bueno es una constante lucha por lograr la autonomía, la interdependencia y la autoevaluación necesarias para hacer del adulto una persona autosuficiente y responsable, capaz de tomar decisiones y responsabilizarse por las consecuencias de sus propias acciones y elecciones"⁹.

G.I. Brown¹⁰ dice que una de las primeras metas de la educación debería ser ayudar al educando a entenderse a sí mismo un poco mejor. "Conócete a ti mismo" decía Sócrates, porque si no podemos comprender el significado completo de las cosas, se debe a que no se comprende uno mismo.

Meta II. El desarrollo sociocomunitario

El ser humano es un ente social por naturaleza; no puede vivir aislado de los demás seres que le rodean, por lo cual el desarrollo de la capacidad para relacionarse es uno de los procesos más importantes para su formación integral.

El desarrollo de la capacidad para relacionarse comprende el respeto, la valoración, la aceptación y el aprecio de los demás, así como el desarrollo de la capacidad para comunicarse y expresarse que permita al individuo entablar relaciones interpersonales afectivas, comprometidas y satisfactorias.

Algunos de los elementos que el desarrollo social comunitario pretende son los siguientes: "a) la capacidad para admirar ante la presencia de las cualidades distintivas de los seres que le rodean, de la naturaleza y de las creaciones del hombre; b) la

⁹ Ibid. p. 26

¹⁰ BROWN, G.W. & Harris T. *Social origins of Depression*. London, Tavistock Publications, 1978. p. 34

capacidad para respetar y comprender la forma de ser, de pensar, de sentir y de actuar de quienes conviven con el individuo; c) la disposición de apoyar las causas justas y trabajar en conjunto en toda actividad que promueva las relaciones humanas, y d) el desarrollo de la responsabilidad, de la solidaridad, de la cooperación y de la expresión auténtica y libre que permitan al individuo dar y recibir en sus relaciones interpersonales, en las que reconozca el valor intrínseco de cada ser humano"¹¹, cualidades inherentes de la sana autoestima.

Meta III. El desarrollo integral y la acción.

Obviamente "el ser humano tiende a equilibrar y armonizar todas sus partes: las internas, como sentimientos, pensamientos, intuiciones, inspiraciones, emociones, sensaciones, etc., y las externas, como el mundo que se encuentra fuera de su piel".¹² Esta necesidad de integración se logra mediante el conocimiento personal, de la conciencia de uno mismo y del mundo que le rodea, de las relaciones interpersonales que entabla y de la solidaridad responsable y participación activa en toda actividad social que tenga como objetivo el bien personal y comunitario.

Tal desarrollo incluye tener una actitud permanente que permita utilizar racionalmente los recursos naturales, sin detrimento de la naturaleza, así como participar de modo responsable en aquellos asuntos y situaciones en los que se ven involucrados los derechos propios y los intereses personales y los de la colectividad. Asimismo, comprende el desarrollo y fortalecimiento de un vínculo afectuoso entre la persona y su sociedad, entre la persona y su mundo, y entre la persona y su universo, de tal forma que se cree un sentido de pertenencia e identidad hacia la humanidad entera.

Dicha etapa del desarrollo debe relacionarse estrechamente con la acción, en la cual la persona manifiesta su compromiso responsable y libre por medio de sus

¹¹ Ibid. p. 46

¹² Ibid. p. 57

actitudes, comportamientos, acciones y la expresión genuina de sí misma. De la misma manera, la apertura a la experiencia y la actitud permanente de búsqueda son características de personas íntegras.

1.3. El ser humano como unidad biopsicosocial.¹³

La corriente humanista así como la educación integral, contempla al ser humano como "una unidad biopsíquicosocial que debe funcionar como un todo armónico"¹⁴. En esta unidad, los tres elementos que los constituyen deben estar en continua interacción e interdependencia; ninguno puede actuar separadamente del otro.

1.- *Aspecto biológico.* La organización biológica del ser humano da a éste posibilidades y condiciones previas, necesarias para su desarrollo, así como el desenvolvimiento de su conducta.

"Los sistemas del organismo biológico, como el locomotor (muscular), el nervioso (coordinador de las actividades), el endocrino (segregador de sustancias químicas y hormonales), el circulatorio, el digestivo, el respiratorio, el reproductor y el excretor, forman la estructura física del ser humano"¹⁵.

Mediante la acción integradora del sistema nervioso, el individuo está capacitado para funcionar efectivamente en su conducta como ser total. Mediante el sistema endocrino, regulador de las glándulas secretoras de hormonas y productos químicos y de su adecuado funcionamiento, el organismo puede comportarse al máximo de su eficiencia.

¹³ Ibid. p. 56

¹⁴ ARNOLD, F. *El potencial humano.* Ed. Narcea, Madrid, 1982. 7a. Ed. p. 45

¹⁵ Ibid. p. 46

2.- *Aspecto psicológico.* La organización psicológica del ser humano está formada por: a) intelecto, en el cual residen la inteligencia, la razón, la voluntad, la conciencia, el aprendizaje, el conocimiento, las ideas y el pensamiento, y b) el mundo interior, espíritu o yo, en el cual residen emociones, afectos, experiencias, vivencias y sentimientos, valores, ideales y actitudes ante la vida.

3.- *Aspecto social.* "El desarrollo de la persona humana es un proceso histórico, que no se puede entender separadamente de las circunstancias socio-culturales (ambiente) en que ocurre"¹⁶. Cabe decir que el hombre es, en gran parte, un accidente de nacimiento en cuanto a su aspecto psicológico, pues las actitudes, creencias, valores, modos de vestir, comer y comportarse, la agresividad, las conductas sexuales, etc., son factores que varían según las diferentes prácticas de conducta y las culturas de las diversas sociedades existentes.

El ser humano posee enormes posibilidades para adoptar distintos modos de vida; las circunstancias socio-culturales son para él factores que influyen en el desarrollo psicológico, pero no se pueden considerar influencias modeladoras determinantes.

Los tres aspectos (biológico, psicológico y social) someramente expuestos forman una unidad en el ser humano; no se pueden considerar elementos separados, sino un todo en constante interacción y armonía .

El individuo integrado y armónico se podría comparar con una orquesta, en la cual un instrumento lleva la voz cantante, mientras los otros le acompañan al cantar la melodía y llevar el ritmo; por ejemplo , cuando persona estudia, el intelecto es el instrumento que lleva la voz cantante, mientras que el cuerpo y el espíritu interactúan con él. Cuando un individuo realiza una actividad manual, el cuerpo lleva a cabo la acción, pero no podría hacerlo sin la sensibilidad que su centro le proporciona y sin la inteligencia y la razón.

¹⁶ Ibid. p. 56

El ser humano es un ente social por naturaleza, pues no puede vivir aislado. A pesar de ser un todo, no puede bastarse por sí mismo; necesita de un mundo que lo rodee y que le permita un ambiente propicio para su desarrollo integral, por cual se puede hablar de una última esfera que pasa a ser parte de la formación de un individuo; por ejemplo, un individuo nacido en el siglo XX vivirá en un tiempo, un espacio y un ambiente sociocultural distinto de otro nacido en el siglo XIV. Los estímulos, las motivaciones y los recursos de cada época influirán notoriamente en su desarrollo.

Para lograr la madurez de la personalidad, es necesario que el individuo satisfaga sus necesidades básicas físicas y psicológicas, que abarcan todo su ser. Tres de los elementos descritos anteriormente son parte constitucional del individuo y los otros dos son partes de suma importancia para el desarrollo de su personalidad.

2.- COMUNICACIÓN HUMANA

*También cuando tratamos a otras personas
están en contacto con ellas, aunque sea en
un nivel... escuchar a alguien es como
escuchar la música de los otros, para más
ello del mensaje está el ambiente.*

C. Rogers

La comunicación desempeña un papel de gran importancia en el desarrollo integral del ser humano, quien necesita comunicarse integralmente con sus semejantes. Esto quiere decir que la interacción con otros seres humanos no puede quedarse en el nivel superficial o externo, sino abarca todos los niveles o grados de la comunicación para satisfacer sus necesidades y lograr sus metas. Esto no significa que con todas las personas se deba llegar a niveles de intimidad de comunicación, lo cual sería utópico; sin embargo, para lograr un desarrollo pleno, es necesario que existan en su vida relaciones interpersonales en las cuales pueda sentirse libre de compartir su mundo interior.

La comunicación es un arte que se desarrolla mediante la expresión y el intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos, ya sea de forma verbal o no verbal o por medio de manifestaciones artísticas, como la gráfica, dramática, pictórica, musical, etc.

No solo se reciben mensajes de seres vivos, o cercanos físicamente, sino también las cosas, la naturaleza y las obras de arte se comunican con los seres humanos, si éstos están abiertos a recibir el mensaje.

Beethoven, Mozart, entre otros, en sus sinfonías continúan comunicándose con la época actual. Detrás de su música se encuentra todo un ambiente cultural, una tradición

y experiencias de la vida. Cada una de sus notas revela sus experiencias, sus sentimientos, sus personas. lo mismo sucede con cualquier tipo de expresión artística: cuando el hombre se compromete con su obra, cuando plasma en ella todo su ser, cuando esa obra comunica algo a sus semejantes, el hombre y su obra trascienden al tiempo y al espacio.

Las obras de arte, el revivir el pasado al imaginar a los seres que en aquellas épocas vivían y al tratar de descifrar sus mensajes grabados o pintados en sus piedras y muros.

La palabra, los símbolos, las actitudes ante la vida que se presentan cotidianamente, así como la pintura, la escritura, la música, etc., son medios de expresión que reflejan el maravilloso mundo interior de las personas; su mente, sus ensueños, sus temores, mitos, sentimientos; las experiencias vividas, el ansia por vivir, crecer y adaptarse."Cuando el hombre se libera de sí mismo y descubre que se encuentra rodeado de cosas y seres, cuando puede relacionarse y vibrar con ellos, se comunica y trasciende"¹⁷.

Por comunicación interpersonal según lo señala Jhon Powell¹⁸ se entiende "el conjunto de procesos según los cuales se transmiten de persona a persona: a) en el nivel intelectual, pensamientos, ideas, datos y opiniones; b) en el nivel afectivo sentimientos, emociones, vivencias y deseos, y c) en el nivel físico, el contacto visual, táctil y todo aquel que el cuerpo humano puede realizar, todos los cuales constituyen la base para el entendimiento, el acuerdo común y la interrelación entre los seres humanos."

¹⁷ BOWLEY, J. *Vinculos afectivos: formación desarrollo y pérdida*. Ed. Morata, Madrid, 1986. p. 56

¹⁸ POWELL, Jhon. *¿Porqué temo decirte quien soy?* España, Sal Terrae, 1994. p.67

La comunicación se inicia con la propia vida. Casi como por medio de radar, el recién nacido empieza a captar mensajes acerca de sí mismo y de aquellos que le rodea. Comienza a valorarse mediante sus primeras experiencias de contacto físico o de abandono de los demás. La percepción visual, desde las primeras semanas de nacido, le lleva a distinguir expresiones faciales y responde a ellas, así como el contacto con los sonidos.

Un niño abrazado y tratado con cariño recibe mensajes distintos de aquél tratado con indiferencia, hostilidad o ansiedad. Estos primeros mensajes que se le comunican probablemente permanecen como una fuerza poderosa, e influyen significativamente en su desarrollo físico y psicológico.

El ambiente y la herencia son factores que influyen en las futuras relaciones de un niño, aunque de seguro no estará determinado totalmente por ellos, ya que el hombre es capaz, debido a su dinamismo y capacidad de cambio, de modificarlos. Al conocerse a sí mismo y convertirse en una persona auténtica, sincera y sensible, surge la experiencia de su propia realidad, de su unicidad, de su yo adulto, hasta entonces desconocido, por lo cual puede apreciar la unicidad de los demás. Esto le llevará a revelarse como es él realmente, y dejar de consumir energías en representaciones faltas y pretensiones que inciten o seduzcan a los demás. En tal caso no necesitará de máscaras y disfraces que lo escondan, ni llevará a otras personas a jugar sus propios juegos.

La persona auténtica responde adecuadamente ante cada situación, ante cada mensaje recibido; conoce sus limitaciones y sus sentimientos, y no deja intimidarse por ellos. "Es una persona preocupada por el mundo y los seres que le rodean, se compromete y vive el presente sin miedo a experimentar y correr riesgos"¹⁹. Su autenticidad y deseo de realización le llevan a una búsqueda constante de sus posibilidades y del significado de su existencia. Esta inquietud de crecimiento personal le enriquece debido al continuo descubrimiento y renovación de sí mismo.

¹⁹ Ibid. p. 45

La autenticidad que le hace libre es su mejor medio para la comunicación, para esa comunicación personal comprometida, del yo , la que solamente puede existir cuando se descubre y se consideran el valor y la dignidad propia y de los demás.

Existen personas absolutamente incapaces de convivir, en el sentido profundo de la palabra por la sencilla razón de que no han logrado romper el cascarón del egoísmo. Ese egocentrismo infantil que priva de las riquezas humanas adquiridas por medio del trato con otras personas los lleva, sin darse cuenta, a seguir comportándose como cuando estaban en la cuna. Estas personas consideran a los demás como objetos destinados a satisfacerles, y aquellos que se ven obligados a dar lo proporcionan con miras a su utilidad futura, con espíritu comerciante de modo que lo consideran una inversión de la cual saldrán ganadores. Por lo general, son personas que tienen tanta hambre de comunicación humana como cualquier otra, pero se encuentran incapacitados para satisfacerla, debido a su inmadurez, que les impide establecer el diálogo que les llevará a desarrollar una comunicación con actitud madura.

Por lo común , en la vida de todo ser humano se presenta un momento en el cual se ve obligado a definirse como persona y lo aprovecha de tal manera que se descubre a sí mismo y descubre a los demás. Desafortunadamente, no todas las personas aprovechan esta oportunidad y continúan en su actitud primitiva y no evolucionada de egoísmo e inmadurez que les impide establecer relaciones interpersonales, por lo cual sufren de incomunicación.

El contacto superficial con todos los seres humanos que habitan el planeta no satisfaría en el hombre sus necesidades de compañía y afecto. El hombre suele experimentar el aislamiento y la soledad más difíciles en medio de la compañía exterior más numerosa, por la incapacidad para relacionarse, por la falta de individualidad, por la masificación en la que se encuentra sumergido. La comunicación interpersonal es básica en la vida del hombre a lo largo de todas sus etapas.

Por todos los motivos anteriores, el presente tema es fundamental, y la labor de un educador preocupado por educar verdaderamente consiste en facilitar en el niño la expresión no sólo de los conocimientos que logra con el estudio, sino también de su ser, con todo lo que esto implica.

2.1. Qué se entiende por comunicación.

Toda actividad social postula intercambios de informaciones, ya sea entre miembros de un mismo grupo o entre miembros de grupos diferentes. "Una sociedad está constituida por individuos y grupos que se comunican entre sí"²⁰. La forma de efectuar estos intercambios condicionan las relaciones entre los hombres. Se conoce la ambigüedad de las palabras entender y comprender, así como el sin número de palabras que pueden expresar cosas distintas pero que se utilizan como sinónimos. A esto se debió que A. de Saint-Exupéry, en su obra *El principito*, dijera "El lenguaje es fuente de equívoco".

En efecto, en la época actual, el lenguaje suele ser la causa de problemas, malos entendidos e incluso guerras. Se vive en una torre de Babel, en la cual los conjuntos humanos son cada vez más complejos y diferenciados, lo cual produce una gran incomunicación. En las organizaciones y los grupos sociales de toda índole, surgen obstáculos que impiden el entendimiento y la comprensión entre los seres humanos. De ahí la importancia de la comunicación.

La comunicación es el conjunto de proceso físicos y psicológicos mediante los cuales se relacionan varias personas (emisor) y (receptor) a fin de alcanzar objetivos determinados. Eric Bren²¹, dice que la "transacción es la unidad de las relaciones humanas, y las divide en dos campos: transacciones complementarias y transacciones cruzadas".

²⁰ Ibid. p. 67

²¹ BRENE Eric . *Los juegos en que participamos* Barcelona, Narcea, 1985. p. 35

a) **Transacciones complementarias:** son aquellos en las que el emisor envía sus mensajes y espera determinada respuesta del receptor. Esta transacción se complementa, es decir, el transmisor y el receptor se encuentran en la misma onda y sintonizan, con lo cual logran una buena comunicación.

b) **Transacciones cruzadas:** son aquellos en las que el transmisor no recibe la respuesta esperada por parte del receptor y, por tanto, no hay sintonización y la comunicación queda interrumpida.

Fundamentalmente, en la comunicación el individuo comienza a ser persona, desde el punto de vista social, cuando es capaz de relacionarse con los demás, cuando puede romper con el egocentrismo de la infancia y, por tanto, establecer una relación interpersonal con sus semejantes.

2.2. Niveles de comunicación.

Según la profundidad del riesgo que se corre y el compromiso que se establece con los demás al comunicarse, existen niveles o grados de comunicación.²²

Nivel neutro: es el más superficial. La comunicación en este nivel supone una relación entre personajes, más que entre personas. En ella se cuida lo más posible la intimidad con múltiples mecanismos de defensa que impiden a otros penetrar en el mundo interior, el mundo de los valores, de las aspiraciones, de los sentimientos, de las vivencias, de las actitudes ante la vida, de las experiencias, etc. Con este nivel de comunicación, el individuo puede desenvolverse en un campo fácil de relaciones superficiales, en el cual la personalidad puede desarrollarse sin los riesgos de un compromiso con los demás.

²²

Ibid. 78

Puede ocurrir en el nivel de "roles" (papeles sociales que se desempeñan en la vida) con los cuales cada uno de representa varios papeles, entre los que se destacan el profesional, el vocacional o el laboral; es decir, se comunican imágenes sin rostro.

Asimismo la comunicación se puede presentar en el nivel de funciones. Es el tipo de comunicación que existe en el nivel de relaciones de trabajo y cargos en equipos que tienen como finalidad la producción. Las características de tales relaciones es la despersonalización que significan, porque tanto quien comunica como quien recibe el mensaje se identifican totalmente con lo que suponen sea la reacción de determinada clase o sector social. Es este tipo de comunicación no se mezcla nada personal, lo que da como consecuencia las susceptibilidades, la incapacidad de lo que se supone son las intenciones de los demás, pues en realidad se desconoce a la persona o personas con quienes se trata.

Nivel exterior de la personalidad: nos comunicamos acerca de nuestro entorno exterior, que no implica en nosotros riesgo alguno. En este nivel se colocan nuestras conversaciones acerca del tipo o estilo social que se lleva sobre el tiempo, la política, lo meramente teórico o científico, sin entrar en opiniones personales que impliquen compromiso. Los chistes generalmente tiene el sentido de evitar la manifestación interior y el quedarse en un nivel de comunicación divertida y superficial.

Niveles íntimos o interiores: son aquellos en los que se afecta directamente la personalidad y suponen alguna manifestación de la intimidad. Estos niveles pueden ir de menor a mayor profundidad, por ejemplo:

a) La periferia de la intimidad, como son las experiencias de trabajo o acción, los intereses profesionales o personales, los gustos, los hobbies, algunos aspectos acerca de las relaciones familiares y sociales, las opiniones personales que implican algún compromiso, ciertos sentimientos y experiencias, los valores que rigen su vida. etc.

b) El centro de la intimidad: es el campo propiamente llamado de las vivencias. El vasto mundo interior es más rico y variable que el exterior, pero más difícilmente comunicable. Cada ser humano puede describirlo de forma muy diversa, pero tal vez -de una u otra manera- las realidades serán las siguientes.

* Los sentimientos y las emociones: lo que se siente acerca de otras personas, los acontecimientos y uno mismo.

* Los valores: cómo se valora el mundo, las personas y la vida; cuál es en definitiva la jerarquía personal de valores.

* Las experiencias vitales: la propia historia íntima, con sus éxitos y fracasos; los deseos y las esperanzas; lo que se espera de la vida y el plan que cada ha forjado acerca de sí mismo y la historia.

* Las actitudes ante la vida: qué son posiciones íntimas de cada persona ante la vida; cuáles son sus actitudes fundamentales que definen su personalidad y explican el porqué de sus relaciones.

En todos los procesos señalados se podría colocar el proceso de la comunicación humana. Con todo, es evidente la dificultad experimentada en el mundo por entrar en niveles más profundos e íntimos. La razón parece ser que sólo pueden comunicarse "personas" que se sienten definidas y libres y que buscan en el otro lo personal, en un deseo de enriquecimiento y de donación; sin embargo, desafortunadamente, la experiencia más común en el mundo actual es la masificación, la despersionalización contra la cual se debe luchar. Para muchas organizaciones, la persona se convierte en un número del acta de nacimiento, de la licencia de manejo, del pasaporte, del expediente médico, del expediente universitario, etc. Esta despersionalización es la masificación que lleva a toda la humanidad a una incomunicación tal que crea problemas de toda índole y magnitud.

2.3. Proceso de comunicación:

Como se dijo en párrafos anteriores, para que exista una comunicación se debe contar primero con un transmisor que quiera comunicarse, con un mensaje por enviar y con un receptor que desee recibir la comunicación.

Toda comunicación a nivel personal es un riesgo, pues significa compromiso; por tanto, la profundidad de la comunicación dependerá del riesgo y del compromiso adquirido.

Las señales humanas que existen para iniciar o continuar una comunicación se pueden resumir como sigue: a) la palabra, b) símbolo y c) la actitud ante la vida.

La palabra. Tal vez sea el elemento más extendido en la comunicación humana. Su dificultad reside en que es problemática la adecuación entre lo que se quiere decir y lo que se dice. En ocasiones se debe recurrir al símbolo, el cual, aun cuando no define o detalla claramente lo que se quiere decir, tiene mayores posibilidades de comunicar la esencia de lo que se desea expresar.

El símbolo: Puede ser un objeto exterior, un gesto, una comunicación no verbal por medio del lenguaje corporal, y aun las palabras utilizadas como parábolas y metáforas mediante las cuales se comunica lo que desea comunicar por medio de ellos.

Actitud ante la vida: Se puede decir que es lo más profundo en el proceso de comunicación. Cuando se habla menos pero se dice más, cuando se deja de predicar y en vez de ello se vive, cuando los mensajes verbales y no verbales están totalmente de acuerdo con aquello que se vive, el compromiso es mayor.

Las palabras y los símbolos se quedarían vacíos si no se expresaran actitudes comprometidas ante la vida. "La congruencia es un elemento básico en los proceso de la

comunicación"²³. Ahora bien, en los ejercicios o las experiencias de aprendizaje que el maestro desarrollará con sus educados, es importante tener un nivel de comunicación personal, es decir, no quedarse sólo en los niveles neutro y externo de la personalidad, sino llegar a establecer una comunicación a nivel interno en sus primeros grados que se ubican llamándolo intimidad. En ésta, existe un compromiso personal con el grupo y una interacción de personas, sin que por ellos se deba tocar la intimidad en su centro, pues los grupos con los que se trabaja no requieren profundizar o intimidar tanto.

Para lograr una comunicación interpersonal satisfactoria, es necesario tener en cuenta algunos conceptos que, aun cuando son conocidos desde siglos atrás, son olvidados, no tomados en cuenta y aun en ocasiones rechazados, con su consecuencia lógica de falta de comunicación e insatisfacción personal.

El autoconocimiento permite tener conciencia sobre lo que se siente, se piensa y se desea. Para compartir y comunicar ese maravilloso mundo interior, es necesario conocerlo de antemano y profundizar en uno mismo. La conciencia de las limitaciones que cada quien tiene y su aceptación, el conocimiento de los papeles desempeñados y en los cuales se participa a lo largo de la existencia propia, la seguridad y la confianza personal surgida de este autoconocimiento y autoaceptación, son elementos indispensables para lograr una comunicación a nivel personal; es decir, el conocimiento profundo del yo será la pauta del nivel de comunicación que pueda llegar a entablar con otro ser.

Conciencia de lo que nos rodea

Esta conciencia se logra al romper el cascarón del egoísmo, del egocentrismo, y valorar las cosas y los seres que nos rodean por lo que son, de modo que se descubra el tú con el cual se comunica cada quien.

²³ Ibid. p. 45

El mundo prospera gracias a la colaboración de todos los que lo habitan. Cada persona depende en gran medida de lo que otros hacen. Se habla, no de una dependencia infantil o inmadura, sino de una interdependencia o dependencia recíproca de colaboración y complementación. Cuando no existe esta conciencia del mundo y de los seres que lo forman, no se podrán comprender las necesidades de cada ser humano, se imposibilitará la interdependencia por falta de comunicación y ésta se tambaleará. Muchas veces, la falta de conciencia puede ser la causa de la dependencia inmadura en otras personas (como el recién nacido) o de la autosuficiencia de personas egocéntricas que sienten no necesitan de nadie para crecer. Ambos elementos son nocivos para la comunicación.

El lenguaje

Como se mencionó al hablar de la palabra, el lenguaje, constituido por un conjunto de signos , es un medio de transmisión del pensamientos y sentimientos del ser humano. No es necesario ahondar en el significado de la contribución del lenguaje a la vida psíquica, por ser algo tan obvio la influencia penetrante que ésta representa en la vida de cada quien pero sí resulta conveniente resaltar su importancia en la comunicación humana.

El lenguaje suele ser fuente de incomprensión cuando no se tienen en cuenta que muchas palabras de uso común pueden tener significados distintos y llevan a evocar imágenes diversas en la mente de otras personas. Cuando falta claridad en los mensajes enviados y/o recibidos, se produce inseguridad, confusión, tensión, angustia y frustración. Suponer que todo el mundo sabe lo que se dice o lo que se quiere decir, hacer creer a otros que se comprende algo dicho cuando en realidad su mensaje es confuso, culpabilizar siempre al otro por no entender los mensajes propios, sin pensar

que el problema quizá se encuentra en uno mismo al no expresarse claramente, son obstáculos para lograr una comunicación adecuada.

Al hablar de lenguaje, no se hace referencia exclusivamente al lenguaje verbal. El cuerpo humano, con sus gestos, actitudes, posturas y ademanes, tienen un lenguaje propio.

2.4. Papel de la comunicación dialógica en la educación.

La educación -formal, no formal e informal- es un proceso de comunicación en el más amplio y genuino sentido del término, examinándolo desde dos ángulos diferentes:

a) "La educación como factor de cambio social debe partir del reconocimiento del movimiento dialéctico que liga causalmente a la estructura social y a la conciencia humana"²⁴. En un primer momento se da un acercamiento de la conciencia a la realidad objeto del conocimiento. En el segundo, se produce "una acción intersubjetiva que parte de la conciencia real o posible, que pretende el esclarecimiento de la misma como objetivo explícito de esa acción y que constituye lo medular de la acción educativa".²⁵ En el tercero, tiene que darse una "acción o reacción de la conciencia esclarecida sobre la estructura social destinada a operar su cambio".²⁶

El proceso educativo parte de la realidad, se concreta en la intersubjetividad y se objetiva en el cambio o transformación de la conciencia. La acción educativa es, por tanto, una comunicación dialógica con la realidad, con los otros y con la propia

²⁴ ILPEC, "Investigación y evaluación de experiencias innovadoras en educación de adultos en México, Centroamérica y el Caribe", Informe final, Heredia, Costa Rica 1981. p.15.

²⁵ Ibid.

²⁶ A. Ojeda, "Un modelo para generar nuevas interrelaciones educativas en la enseñanza superior", en *Nuevas experiencias educativas en América Central*, p. 57.

conciencia. Si falla alguna de éstas fases no se producirá ese proceso constitutivo integrador y factor del cambio social que se llama educación.

De los tres momentos, la reflexión intersubjetiva constituye el punto culminante en cuanto logra dinamizar la transformación de la conciencia en comunión con los otros.

b) Desde otra óptica los elementos del proceso educativo son los mismos que los que conforman el proceso de comunicación. El "emisor-perceptor" (educador) envía y recibe mensajes, lo mismo que el "perceptor-emisor" (educando) los recibe y los envía. En el intercambio de sus papeles, emisores y perceptores enriquecen y valoran su proceso de autorrealización.

El educador se educa en la comunicación con el educando y éste en la comunicación con el educador.

La educación verdadera es cambio, es transformación de la persona por lo que se da y por lo que se recibe. Es interacción, como también lo es la educación, en cuanto es transformación que cambia al que aprende. El aprendizaje, es decir, el cambio es un condicionante y una prueba tanto del buen comunicador como del buen educador. Aprenden tanto el que comunica al codificar la realidad, como el que descodifica, al aprender esa misma realidad. Educación y comunicación son un mismo y único proceso de co-participación, de co-producción, de co-entendimiento y co-munión.

Estos dos enfoques del proceso educación-comunicación ponen de manifiesto que para mejorar el proceso educativo es primordial aumentar, perfeccionar y enriquecer la comunicación. El cambio educativo no viene dado en consecuencia por la modificación de programas, de contenidos y ni siquiera de objetivos. "lo que varía de objetivo a objetivo, de pedagogía a pedagogía y de metodología a metodología son las características de los elementos y sus relaciones entre ellos"²⁷. Es precisamente por el

²⁷ Ibid, 56

enriqueciendo de las relaciones como se podrá asegurar una nueva y más significativa comunicación y en consecuencia un proceso educativo más eficiente.

Se ha impulsado, por ejemplo, la actualización y la especialización de los docentes en el convencimiento de que a una mayor capacidad corresponde una mayor eficiencia. De igual manera que se ha aumentado técnicamente la fidelidad en la transmisión del mensaje, falta lo importante es desarrollar, en el receptor las actitudes críticas en relación con el mensaje recibido.

Lo realmente significativo tiene que ser la modificación y enriquecimiento de las relaciones entre el emisor y el receptor. "Se modifican continuamente los planes y programas de estudio, pero no se modifican las interrelaciones profesor-contenidos programáticos, o alumnos-contenidos programáticos. Se utilizan nuevos y diferentes canales, pero no se modifican las interrelaciones de ellos con los demás elementos"²⁸.

En las últimas décadas se han incrementado en la enseñanza, incluso en los países pobres, los medios tecnológicos y se ha producido una impresionante multiplicación de medio impresos y electrónicos en la información masiva, sin que se haya producido por eso aumento significativo de la comunicación. Al contrario, se tiene que aceptar la tesis de que la incomunicación es hoy el rasgo más sobresaliente de los modos de relación usuales en nuestra sociedad. Por otra parte, la incomunicación en la escuela ha sido denunciada en todos los tonos y en los más diversos matices como una de las notas esenciales de su fracaso.²⁹

²⁸ Ibid.

²⁹ Goodman denuncia la "comunicación" en la escuela como simple traspaso de información de un cerebro a otro. Para Paulo Freire obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos. De Olibiera Lima dice que a los docentes se les asignan unos espectadores a quienes no les interesa el espectáculo.

La comunicación dialógica, como característica de la educación integral, significa para los educadores y para las instituciones en las que trabajan, un reto en un doble aspecto: por un lado se tiene que hacer de la educación un proceso de comunicación dialógica y por otro se tiene que educar a los perceptores de modo que de consumidores pasivos se conviertan en perceptores críticos de los medios masivos.

En la escuela actual, lo mismo que en la sociedad, predominan relaciones verticales y autocráticas. Las autoridades deciden qué es lo que se debe hacer y cómo se debe hacer y, con frecuencia, hasta lo que se debe decir, pensar. Este tipo de relaciones verticales, el profesor "sabelotodo", en contraposición con los alumnos que no saben y deben obedecer, simplifica el sistema hasta hacerlo mucho más "gobernable" por su linealidad y "sencillez". Pero salta a la vista que es mucho menos enriquecedor, menos abierto a la creatividad y con menos posibilidades de crítica constructiva y retroalimentación. Pedagógicamente es menos respetuoso de la personalidad y menos favorable a la autorrealización de los alumnos.

La red de relaciones verticales lleva a una rigidez de la estructura en el sentido jerárquico. Está fundamentada y sostenida por normas de conducta, códigos de comportamiento, reglamentos y sanciones morales en el convencimiento de poder eliminar los obstáculos a su "rendimiento".

Hablar de verticalidad es poner de manifiesto la autoridad pedagógica prolongación de la familia como uno de los puntales del andamiaje escolar. No podría ser de otra manera si se tiene en cuenta que ésta relación es el arma poderosa de inculcación ideológica.

Para quebrar esta verticalidad se tiene que hacer que la comunicación pedagógica se alimente de las variadas formas de interrelación entre educandos y educadores. Es indispensable la libre circulación de mensajes, e incluso ofrecer posibilidades reales para la libre codificación de los mismos. El quehacer educativo, como proceso comunicativo, es una tarea compartida que nace de la propia dinámica de una realidad

cada vez más exigente. La educación, como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en el estudiante -y no en el profesor- ya que es el estudiante el sujeto y objeto del proceso. Centrar la comunicación del proceso educativo en el estudiante equivale a desterrar el verticalismo y a generar en su reemplazo otras vías de comunicación directa y dialógica. Tal como se ha señalado, la verdadera comunicación, la más auténtica, es la que se lleva a cabo en aquel grupo en que comunicadores y perceptores desempeñan sus funciones en forma intercambiable, dado que la comunicación no debe reducirse a un traspaso de información.

Según de Oliveira Lima (1985) es el grupo (medios grupales) la vía óptimas para lograr esta desmasificación y para que el individuo pueda desarrollar la creatividad y cumplir el compromiso que lleva implícito todo proceso educativo-comunicativo. Proceso tanto más trascendente, cuanto que se sabe que las relaciones pedagógicas no terminan en sí mismas, sino que son la matriz de lo que se desea que sean las relaciones sociales.

El hombre crítico, participativo y creativo , es decir el hombre integral que se busca para la sociedad del futuro será fruto del diálogo y de la comunicación como encuentro de individuos mediatizados por una realidad que deben pronunciar en un acto creador motivados por la necesidad de su existencia.

2.5. Educación de los perceptores.

La comunicación dialógica tiene que darse no sólo en las relaciones educando-educador sino también en las del educando-medios de información colectiva. La labor de la escuela quedaría trunca si por lo menos no se lograra despertar en los estudiantes una actitud crítica frente a tanta información que reciben por los llamados medios de comunicación social: prensa, radio, televisión, cine, tiras cómicas, etc.

A nadie se le escapan los efectos que siguen a muchas de estas informaciones, no tan solo por su verticalidad sino por sus contenidos. Algunos programas de televisión, por ejemplo, crean en el telespectador la sensación de una realidad falsa, que se contraponen a la realidad cotidiana. Un sistema que se alimenta en representaciones falsas trae consigo una educación alienante e irreal. Muchos modelos referenciales de la televisión, del cine, de las tiras cómicas, aunque sensible y atractivos, son sin embargo vacíos, artificiales y en consecuencia antieducativos.

Hay por tanto "necesidad" y urgencia de educar a los perceptores en los lenguajes propios en cada uno de los medios, mediante una educación semiótica se estará dando a cada hombre los instrumentos necesarios que le defenderán contra la masificación y domesticación tan característica de quienes consumen técnicas de comunicación en forma pasiva. "Dominando la semiótica y la creatividad, el hombre reducirá las probabilidades de ser objeto a merced de fuerzas externas y aumentará como sujeto las probabilidades de dominarlas, permitiéndole ser un consumidor inteligente, selectivo y crítico de los medios de comunicación social"³⁰

Para educar en y por la comunicación dialógica, el educando tiene que encontrar en los medios la oportunidad no sólo de criticar su contenido sino la de expresarse a través de sus lenguajes con toda la plenitud y la dinámica de su ser.

Esto implica la necesidad de hacer de esos instrumentos de información, verdaderos agentes de expresión de la realidad; objetivo que equivale a lograr del educando participación, comprensión y diálogo. El estudiante tiene que aprender a interpretar y a pronunciar su mundo en la multiplicidad de los signos y lenguajes tan profusamente usados en la sociedad actual. Educar desde este enfoque, es proporcionar al educando la capacidad para interpretar correctamente la realidad, de modo que como consecuencia de esa interpretación se derive consciente y libremente una conducta y

³⁰ La misión de la semiótica es descubrir las redes que vinculan y articulan a todos los seres del cosmos en sus dimensiones individuales y sociales" (Rossi-Landi), con el propósito de hacerlas más humanas y participativas.

comportamiento tales, que hagan posible su realización integral como hombre. Este "obrar el bien con libertad" implica que el sujeto -verdadero agente del proceso educativo- es el que frente a la realidad, cuyo significado tiene que captar por las manifestaciones signicas, opta por unos valores y se compromete con ellos.

Pero no solamente se capta la realidad descodificándola sino que "pronuncia su palabra" codificando la realidad -de acuerdo con unos valores- y por un acto creativo que aseguran su crecimiento como persona y como miembro de un grupo social. Esto hace que "la semiótica, como ciencia que ofrece los instrumentos para interpretar y para expresar la realidad, sea esencial al proceso educativo comunicativo."³¹

Para lograr este objetivo como tarea previa se debe despejar el camino, haciendo que los estudiantes se expresen por lo menos por los códigos tradicionales y por los que Aldous Huxley llamó las "humanidades no expresadas con palabras", es decir, el arte de sentir mejor, de percibir, de darse y de amarse. Estas formas de expresión y comunicación -tal vez las más auténticas- exigen un ambiente que permita circular la fuerza, la vida, el espíritu de una persona a otra, de un nivel a otro, de una realidad a otra.

El estudiante que se construye a sí mismo por la autoexpresión creadora -que siempre es auténtica comunicación y riqueza del grupo, aumentando con ello su propio poder y voluntad de autoformación.

La comunicación como expresión creadora es la que da significado y profundidad al proceso educativo, al asegurar y acrecentar en el estudiante su participación y creatividad. La educación como encuentro y comunión entre seres humanos es un proceso de comunicación.

³¹ ALVAREZ, R.J. *Parea salir del laberinto. Cómo pensamos, sentimos y actuamos.* Sal Terrae España, 1992.

3.- EDUCAR EN LA CREATIVIDAD

*Dele ser educadas las personas que han
aprendido cómo aprender, que han
aprendido a adaptarse y cambiar.*

C. Rogers

La educación integral concibe al ser humano creativo, es decir, el niño es por naturaleza creador, y se realiza y desarrolla como persona a través de su propia acción. Es más la actividad creadora es en él una necesidad biológica. Impedir dicha actividad es deshumanizarlo, domesticándolo. El hombre se expresa por sus obras y no por la repetición de arquetipos y modelos estereotipados y aprendidos. Y se hace tanto más auténtico cuanto mejor sabe expresar su propio yo. Sé sabe que la autenticidad de la acción no traiciona. Por eso es que sólo un ser auténtico y libre pueda ser creativo.

Pero al mismo tiempo que "el hombre se construye a sí mismo en la autoexpresión creadora, transforma y construye el mundo que le rodea, aumentando e incrementando con ello su propio poder y su voluntad de autoformación"²². Nada más natural en el niño que expresar sus sentimientos, deseos, preferencias y hasta sus fantasías e inventos. Este es precisamente el secreto que a muchos educadores nunca llegan a descubrir, porque viven convencidos de que la acción educativa depende de ellos más que de los educandos.

La expresión creadora es válida no sólo porque lleva implícita la autorrealización del yo y la transformación de la realidad, sino por la relación directa que guarda con la misma adquisición del conocimiento. La suprema norma del conocimiento es para O. Pignatari "el principio según el cual ningún ser conoce y penetra verdaderamente sino aquello que él mismo crea. El campo de nuestro saber no se extiende más allá de los

²² Ibid. p. 67.

límites de nuestra acción. El hombre sólo comprende en cuanto crea" ³³. Este es el principio que permite asegurar que la expresión creadora es la que da sentido a la acción educativa. Por eso se fundamentan estas reflexiones en la hipótesis de que la creatividad es un elemento al proceso educativo.

Según Rogers, "la persona actualiza sus potencialidades en la medida de su creatividad"³⁴. Si cada individuo concreta sus propias potencialidades por medio de actos creativos, es evidente que el proceso educativo no puede estar sometido a estereotipos, a patrones y a normas convencionales y conformistas. De acuerdo con el grado de sensibilización y problematización, cada persona desatará un proceso creativo único y original, gracias al cual se formularán hipótesis, se buscarán soluciones, se concretarán y expresarán respuestas adecuadas y novedosas.

Los estudiosos de la creatividad, como Maslow, Rogers, Allport, ponen énfasis en el desarrollo de las capacidades creativas del estudiante que llevarían a una auténtica revolución de los actuales sistemas de enseñanza.

Los niños y adolescentes que vivieran permanentemente en un ambiente educativo flexible, original, subjetivo, desinhibido, desafiante, informal, motivador, independiente, constructivo, rico en sentimientos y emociones, desarrollarían en sí mismos un proceso de cambio y un incremento en su organización psíquica, que necesariamente daría nacimiento a un nuevo hombre, un hombre diametralmente diferente del convencional, conformista y estéril que en la actualidad sale de las aulas.

³³ PIGNATARI O. *Información, lenguaje, comunicación*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977, p.

62.

³⁴ C. Rogers. *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós, 1974.

Sería la revolución de la educación desde su propio seno. Se formarían personas libres, originales, espontáneas, desafiantes y con la capacidad de recrear permanentemente nuevas y cada vez más ricas interrelaciones educativas.

La educación ya no sería la reproducción de modelos sino la perenne invención de las formas educativas mucho más acordes a las necesidades de una sociedad futura e impredecible. El profesor, como dice Lauro de Oliveira, dejaría de ser el depositario del saber, para dejarse provocar lo mismo que el alumno, por las múltiples posibilidades del proceso creativo educativo. Visto así, el proceso sería un desafío, una ruptura y una opción comprometedora.

La escuela como la sociedad estarían recreándose con la misma recreación del hombre. Crear -es decir educarse- supone no estar sujeto a formas mecánicas, a hábitos de conducta, a obediencia incondicional, a ritos sin significado. Por lo contrario, equivaldría a desarrollar, a inventar, a descubrir nuevas posibilidades con la alegría y el deleite que produce la transgresión, la fiesta y el ir más allá de lo establecido. Educar en la creatividad es, en síntesis, ofrecer a los educandos posibilidades de ser, renovada y permanentemente.

"Un ambiente de libertad, espontaneidad y expresividad genera necesariamente nuevas redes de interrelaciones personales y de comunicación horizontal entre todos los participantes del proceso"³⁵.

Previo -o por lo menos paralelamente al nacimiento de la escuela creativa, tiene que darse el cambio de actitudes especialmente de parte de los enseñantes. La actitud creativa es requisito para la actividad creativa. Se ha dicho que todos los seres humanos tienen capacidad de crear y además tienen deseo de hacerlo. Si existen variaciones en las manifestaciones creativas, es porque también existen diferentes oportunidades de desarrollo de esas potencialidades. Favorecer las actitudes creadoras significa dinamizar

³⁵ ROGERS, C. *Educar en la creatividad*. Madrid, Narcea Ediciones, 1985. p. 56

las potencialidades individuales, favorecer la inventiva, la expresión personal, la sensibilidad ante los problemas, pero sobre todo potenciar la autoestima.

John F. Arnold afirma que "todos los individuos nacen con un potencial definido y variable para la actitud creadora, y es que las grandes diferencias que se observan en la vida real se deben más a las frustraciones que entorpecen un normal desarrollo de dicho potencial que a la limitación personal"³⁶. La compulsividad y la represión permanentes refuerzan la tendencia a la inercia, a la repetición, al sojuzgamiento y en última instancia al silencio. Se mata no sólo la creatividad sino incluso, la respuesta oportuna, por lo que el estudiante termina actuando sin interés, por sumisión y porque no queda más remedio.

Se comprueba a diario que la sociedad reprime con tanta mayor violencia a los niños cuanto más originales son. La lucha por la existencia que llevaría al individuo a respuestas, muchas veces sublimes, según Maslow (1975) más bien por culpa de las represiones sociales, por la falta de cultura, por la ley del menor esfuerzo, por ignorancia y otras muchas causas, les conduce al apatía, indiferencia y al conformismo.

La escuela y la familia no sólo no favorecen el normal desarrollo de la creatividad sino que sistemáticamente tratan, por los más diversos medios, de sofocar el embrión de la creatividad y de triturar metódicamente la espontaneidad e imaginación creadora. De no ser así se viviría "en un mundo poblado de espíritus inventivos haciendo alarde de originalidad e ingeniosidad; un mundo en donde lo insólito sería regla y lo sorprendente sería habitual"³⁷. Pero no, lo que la actual sociedad necesita, para mantener su estatus y su división de clases, son individuos moldeados, amaestrados y "socializados" listos para

³⁶ ARNOLD, F. *El potencial humano*, Madrid, Narcea Ediciones, 1982, 7a. edición. p.45.

³⁷ GLOTON R. y C. Clero en *La creatividad en el niño*, Madrid, Narcea Ediciones, 1972, p. 59.

ser incorporados a alguna de las "cajas skinnerianas" que la sociedad les tiene preparadas. ³⁸

Salta a la vista que la gente creativa es decir, inconforme, provocadora "revolucionaria" sería una amenaza para las estructuras de la sociedad. Así como las escuelas actualmente aseguran la "estabilidad social", de igual modo, la escuela creativa provocaría la movilización y desplazamiento de los conformistas y la aceleración de las contradicciones sociales. Los adultos en la sociedad, lo mismo que los niños en la escuela, aprenden muy pronto que si quieren evitar problemas, si quieren ser considerados y aceptados como "gente de bien" tienen que someterse a la burocracia, a la disciplina institucional, tienen que callarse y tener paciencia. ³⁹

Por las razones antes mencionadas se cree que la escuela integral tiene que conceder importancia capital al desarrollo de las capacidades creadoras del educando. Tiene que promover la creatividad a sabiendas de que el potencial creativo sólo se logra acrecentar enfrentando directamente al individuo con situaciones provocadoras y con problemas por resolver. En el incremento de esta capacidad desempeña un papel importante en la educación de la sensibilidad y de los sentidos del niño, llevándolo también a un estado de perceptividad empática, de apertura afectiva, de integración cordial con el mundo que le rodea y que le obliga a un cuestionamiento y a una

³⁸ "los adultos no son gente en realidad. Son -como Saint Exupery lo dijo tan encantadoramente en el *Principito*- reyes, generales, hombres de negocios, geógrafos. Dado que están trazados y circunscritos por los papeles que desempeñan. Actúan en formas limitadas y repetitivas..." (G. Leonard).

³⁹ "La quinta esencia de la virtud en la mayoría de las instituciones está contenida en una sola palabra: paciencia. Si no se da esa cualidad la vida sería absurda para los que tienen que vivir en las prisiones, los que pasan gran parte de su tiempo en las fábricas, en las oficinas, en las escuelas. En todos estos lugares los participantes tienen que aprender a trabajar y a esperar. Hasta cierto punto tienen que aprender a sufrir en silencio. Se les pide que soporten con ecuanimidad constante, la espera, la interrupción y la negación de sus deseos y aspiraciones personales" (P.W. Jackson).

problematización permanentes, por eso es de alguna manera "saber ver", es ya una operación creadora por cuanto es una forma de apoderarse empáticamente del objeto.

Este acercamiento connotativo-afectivo, con la realidad que interroga, es la motivación tanto de la acción como de la expresión creadora. Ese ir a la realidad y adueñarse de ella emocionalmente, y a veces hasta fisiológicamente, es un paso metodológico que se debe integrar al proceso educativo. Desde la escuela primaria el niño tiene que comprobar que el sentimiento y la afectividad desempeñan un importante papel en su formación.

La creatividad, en consecuencia, es un expresar lo que se tiene dentro, liberar emocionalmente las propias emociones. Esto hace que la escuela tenga que dejar de fundamentar sus métodos pedagógicos en el frío razonamiento, en la lógica y en moldes formales porque de esa manera está constriñendo la afloración del ser creativo.⁴⁰

La lógica no funciona si no está fundamentada en la seguridad del yo que se afianza en la libre expresión. Escribió Schliek que la "intuición es goce y el goce es vida no conocimiento."⁴²

Por eso es que expresarse creativamente es liberación del propio yo. En la base del desarrollo de la personalidad, por la expresión creadora, está la espontaneidad que, cuando es verdadera y creativa, es gozo, alegría, satisfacción y compromiso. Por esto la escuela tiene que ser lo que etimológicamente significa: diversión, gozo. Mientras no se logra ese gozo, esa fiesta, ese placer, esa satisfacción de ser y de realizarse, la escuela no será el ambiente propicio para educar; "no será posible el desarrollo de la

⁴⁰ "... el invento de la "razón" fue un modo ingenioso de interiorizar el látigo, puesto que el concepto mismo sólo existe por oposición a los sentimientos, las emociones y los impulsos... una gran parte, quizá la mayor, de la educación de un individuo se dedica a enseñarle menos de lo que podría ser..." (Maslow).

⁴¹

⁴² SHLIEK P. *Hacia una psicología de libre expresión*, México, Roca, 1978 p.38.

personalidad por cuanto la alegría y la satisfacción en la acción es un de los más importantes reforzadores del ser humano".⁴³

Todo hombre, y especialmente el joven, siente a cada instante la imperiosa necesidad de afirmar su libertad en la expansión gozosa de su propio yo. Es ésta una necesidad vital. Si esa satisfacción para crear en la libertad no existiera, si ese ambiente "festivo" no se produjera inevitablemente se daría un repliegue de la personalidad y un apocamiento y disminución del ser. Biológicamente y psicológicamente el joven necesita romper los diques que le impiden ser.

Si se insiste en la importancia de la expresión creadora es porque se está convencido de que "el aprendizaje por descubrimiento es el camino seguro no sólo para la adquisición de conocimientos sino sobre todo para la estructuración de la formación de la personalidad."⁴⁴

Se puede afirmar que la expresión creadora es el aspecto diferenciador de los dos tipos de educación que con diversos matices se han dado: la educación integral que busca que el estudiante asimile la realidad transformándola y la educación "castradora" que hace que "asimile" el mundo copiándolo y reproduciéndolo; la educación integral que se basa en criterios dinámicos y la educación "domesticadora" que lo hace en actos repetitivos; la educación integral que promueve la expresión y recreación.

En fin una educación fundamentada en la creatividad que inspira confianza, da seguridad y produce fecundidad, fomentando la autoestima y la que se mantiene en la re-presión, inculca inseguridad, provoca hastio y es causa de esterilidad. Por la primera,

⁴³ LEONRD G. *Educación y éxtasis* desarrolla ampliamente la tesis de la educación por el gozo, por el éxtasis.

⁴⁴

es decir, por "la educación integral el hombre se libera, se dinamiza, se transforma y eleva su autoestima y por la segunda el hombre se somete", ⁴⁵ baja su autoestima.

Nuestra sociedad, como asegura Rogers, necesita desesperadamente de personas creativas que permanentemente estén desarrollando éstas conductas . El mundo cada vez más robotizado, se humanizará en la medida en que la gente juegue inteligente y creativamente con las soluciones de los problemas que agobian, se sienta lo maravilloso que es crear, y comprueben, con la mayor frecuencia, el placer inherente al proceso de hacerse y percibirse más humano.

Educar en la praxis.

La opción y el compromiso docente no se dan en el plano teórico. Son consecuencia lógica y necesaria de la praxis. La participación creativa y reflexiva es el medio más eficaz de llegar a la comprensión y valoración de la acción pedagógica. Al reflexionar sobre su práctica, educadores y educandos tratan de encontrar su razón existencial y su compromiso como sujetos de la historia que tienen la obligación de transformar por su acción creadora.

La dialéctica acción-reflexión condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminen, se valoren y se enriquezcan mutuamente. Ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera praxis.

⁴⁵ "El fenómeno de castración no es algo ficticio, nacido de la imaginación de los psicoanálisis, es la consecuencia de una educación autoritaria y unilateral, tanto en la familia como en la escuela" (R. Glotón, 1967).

"La conciencia como dice Paulo Freire, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo."⁴⁶ Supone conjunción entre teoría y práctica "en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanentemente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica"⁴⁷

La reflexión crítica sobre su acción, que no redunde en una acción mejor, mina su conciencia hasta verse como una pieza más del engranaje del sistema. Al no encontrar significado a lo que hace, el educador podría caer en dos posturas igualmente peligrosas. Por un lado el desánimo, la indiferencia, la pasividad. No es raro encontrar educadores que ante ésta situación reaccionan con un mecanismo de defensa consistente en "achacar el fracaso al sistema, a la institución y a las condiciones de trabajo", y lo que será peor, en aceptar "que el conformismo y docilidad son más rentables y más seguros en la práctica cotidiana y el desarrollo de la carrera profesional. Por otro lado, los mas inquietos y activos, tal vez reaccionen promoviendo nuevas metodologías, a través de un uso más intensivo, y por la utilización de dinámicas y metodologías activas que al acaparar totalmente su tiempo y atención "tranquilizan" su conciencia.

Ambas posturas - la acción excesiva y el dejar de hacer- son consecuencias de la falta de reflexión sobre el porqué y el para qué de la acción educativa. La ausencia de praxis convierte la educación en mera instrucción; hace caer al docente en un activismo pedagógico que desvirtúa totalmente los alcances políticos de la acción educativa. La educación es praxis, o de lo contrario no es educación. Sin praxis, ni la educación, ni el educador ni el educando se construyen a sí mismos, y al no integrar el trabajo productivo y la expresión creadora, tampoco lograr transformar la realidad. La educación en la

⁴⁶ P. FREIRE, *La praxis educativa*, Buenos Aires, Paidós, 1976, p. 34.

⁴⁷ P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Paidós, 1975, p. 87.

praxis es por tanto una "acción transformadora consciente" se supone dos momentos inseparables, el de la acción y el de la reflexión.

La praxis, tal como se concibe aquí, conduce a "una cierta mística concreta de la educación renovada y actualizada, a un humanismo de la educación basado en valores y criterios de creatividad, de iniciativa, de sentido crítico, de libertad auténtica, de responsabilidad, de participación y cooperación, de servicio mutuo y de solidaridad y de democracia vivida en la realidad educativa".⁴⁶ La enumeración de los objetivos que preceden, deja vislumbrar la transformación radical que sufriría el sistema educativo como consecuencia del proceso praxiológico.

Educar en la praxis desencadenaría una serie de efectos que definiría el proceso como: a) un ir más allá del quehacer diario y de la periferia de las actividades y de los hechos, para llegar progresivamente a la esencia de los mismos; b) una percepción crítica de las posibilidades de transformación de la educación y de los medios prácticos que deben aplicarse para hacer realidad esa transformación; c) una toma de conciencia de la existencia de los otros hombres, ubicados históricamente como elementos capaces de modificar las relaciones estructurales de la institución educativa. Sólo la praxis puede dar esta apertura a los otros haciéndose así factor imprescindible para el desarrollo personal y social.

Toda praxis pedagógica requiere un método concreto, dialógico y comprometedor. Concreto, es decir que a partir de la realidad y que no puede darse en el vacío. Cada aquí y ahora, cada situación concreta, cada acción vivida, tienen que ser el arranque y el sostén del "momento reflexivo" de la praxis.

Dialógico porque va de la realidad a la conciencia, de la conciencia a la realidad, en un movimiento esclarecedor y transformador. Se analiza una situación vivida con el propósito de recrearla de acuerdo con el nuevo nivel de conciencia adquirido. El enfrentamiento dialéctico acción-reflexión es lo que da origen al cambio, tanto del nivel

⁴⁶ Ibid. 45

de conciencia como de la estructura social. Este cambio supone por tanto una aproximación crítica de la realidad. Un conocimiento de la misma.

Este cuestionamiento crítico trae consigo la afloración de situaciones existenciales, que llevan al sujeto a un nuevo acercamiento reflexivo de la realidad estudiada. Los datos que arroje este "estudio situacional" son los que definen los contenidos, actividades y objetivos de todo el proceso. Es importante recalcar que así nace no sólo el "mundo temático" de que habla Paulo Freire, sino el porqué y el para qué de una realidad que se dan en el presente histórico pero con vistas a su *transformación*.

Por otro lado, es el compromiso que desemboca en el acto transformador. Sin compromiso no hay posibilidad de transformación alguna. Pero se parte del hecho de que todo conocimiento, cuando es verdadero, es transformante, tanto para el sujeto que conoce como para el objeto conocido. Esa es precisamente la prueba de su veracidad. El acto de conocer es una actividad del sujeto que logra objetivarse y prolongarse dando al proceso educativo una historicidad que lo constituye como tal. El hombre se realiza en la concreción de la realidad, es decir, en la construcción de la historia.

Es precisamente este último momento de la praxis el que complementa la concientización del sujeto, por cuanto le hace capaz de expresarse y de expresar el mundo que le rodea con un significado que le es propio. Esta expresión o pronunciamiento del mundo, como exigencia existencial se potencia y actualiza por el encuentro con los otros hombres. Por eso la praxis no puede ser individual como tampoco lo puede ser la acción transformadora, ni lo debe ser el proceso educativo.

Educarse en el trabajo productivo, en la expresión creadora tiene que ser praxis, es decir, acción y reflexión comunitaria con base para la acción y reflexión comunitaria como base para la acción y transformación individual y social.

4.- TEORÍA MOTIVACIONAL

Autores humanistas como Allport, Maslow y Rogers, aunque con terminología distinta, se refieren a las necesidades humanas como el motor que mueve al individuo a satisfacer estas tendencias naturales, que son la sobrevivencia, el desarrollo y la realización personal. La jerarquía de necesidades que a continuación se indica es la que se encuentra más acorde con la corriente humanista y se adapta más al trabajo que como educador desempeña cada quien en su propio campo.

Las necesidades primarias o básicas fisiológicas de todo ser humano son aquellas del organismo que, al no ser satisfechas, no sólo impiden el desarrollo, sino que además llegan a causar enfermedad e inclusive la muerte. Entre estas necesidades fisiológicas se encuentran las siguientes:

- * Ambiente físico: humedad, temperatura, tiempo, espacio, ecología equilibrada, etc.
- * Alimentación adecuada.
- * Aportación necesaria de agua y líquidos en general.
- * Sueño, techo, abrigo, higiene.
- * Cuidados médicos.
- * Eliminación de toxinas y desechos orgánicos, etc.

El ser humano, así como todo ser vivo, tiende de modo natural a la propia conservación y a la preservación y continuidad de su especie. Esta tendencia natural lo motiva y mueve a satisfacer sus necesidades fisiológicas, sin la cual parecería.

En el mismo grado de importancia que las necesidades fisiológicas se encuentran llamadas necesidades psicosociales. Su carencia acarrea al individuo, la enfermedad y la muerte. René Spitz⁴⁰, describe los síntomas de lo que llama **síndrome del marasmo**,

⁴⁰ SPTIZ, René. *El Sí y no* Buenos Aires, Paidós, 1985. p.56

que es la negativa del infante a vivir por no tener satisfechas sus necesidades psicológicas y sociales.

El **marasmo** es el conjunto de síntomas que aparecen en los bebés que, aun cuando tengan satisfechas sus necesidades fisiológicas, se encuentran abandonados de calor y contacto humano. Estos síntomas se inician con un movimiento de un lado a otro de la cabeza, como diciendo "no deseo vivir", continúan con el paulatino rechazo de los alimentos que se le ofrecen, siguen con pasar horas en una contemplación absoluta de sus extremidades superiores o inferiores, sin moverse y sin responder ante los estímulos que se le presentan, y termina con la pérdida paulatina de energía vital hasta llegar a la muerte.

Las necesidades psicológicas⁵⁰

De **seguridad** confiar en sí mismo y los demás.

De **pertenencia**: saber que se pertenece a un grupo (familiar, escolar, social, religioso, cultural, etc.) así como saber y comprobar que existe un lugar para cada persona en la cual se puede desenvolver y desarrollar, considerándose incluido en su propio tiempo y espacio. Hay un lugar para cada ser humano y éste lo necesita.

De **identidad**: ser un individuo único, irrepetible, inigualable, con características y personalidad propias. No ser uno más de una masa uniforme y deshumanizante. Ser una persona importante para sí mismo, para su familia, para la sociedad, para su comunidad y para el mundo del cual forma parte. El reconocimiento, la confianza, el estatus y una gran evaluación de sí mismo son necesarios para lograr una identidad propia.

De autorrealización: la necesidad de autodesarrollo, de lograr las metas que se propone. Poder desarrollar la capacidad propia, el gran potencial humano hacia la realización de sí mismo de forma dinámica; estar dispuesto al cambio, a vivir unas nuevas experiencias que enriquecen, ser independiente, autónomo y autodirigido; estar capacitado para correr riesgos, y enfrentar retos que aumenten las oportunidades de logro, son elementos indispensables a la autorrealización.

El ser humano tiende a dar mayor importancia a todas las cosas (necesidades) de las cuales carece o son satisfechas. Aunque satisfacer estas necesidades básicas será siempre una motivación, el individuo tenderá a preocuparse más por aquellas que aún no ha satisfecho en uno u otro grado.

Es importante mencionar de nuevo que no existen dos seres humanos iguales; por tanto las necesidades varían de una a otra persona en cuanto a su tipo e intensidad. Algunos podrán tener satisfechas sus necesidades, y algunos más tendrán mayor necesidad de sentir la pertenencia. Según la fuerza de cada necesidad, el individuo buscará satisfacerla con mayor interés o motivación.

Por tanto, para el maestro dado que trabaja con humanos es importante detectar sus necesidades más apremiantes, con el fin de ayudarlos a descubrir los que específicamente buscan en determinado momento; por ejemplo, un alumno que debe realizar una tarea en el salón de clases, pero que tiene hambre o está muy triste por algún acontecimiento familiar, o se halla enfermo, necesitará ayuda para llevar a cabo su tarea en ese momento; de lo contrario, su rendimiento será muy bajo, independientemente de sus conocimientos.

El maestro-educador debe preguntarse dónde se encuentra cada persona en la jerarquía de sus necesidades personales, con el fin de proporcionarle las motivaciones y oportunidades adecuadas para que las satisfaga.

Necesidades psicológicas y sus satisfactores

<i>Satisfactor: amor que significa dar</i>	<i>Seguridad</i>	<i>Necesidad de Pertenencia</i>
Atención (reconocimiento)	Soy notado, reconocido tomado en cuenta.	Pertenezco al grupo.
Aceptación (confiar en el otro)	Gusta mi manera de ser.	El grupo acepta como miembro.
Aprecio(capacidad para obtener logros, oportunidad de desarrollo)	Soy una persona útil, sé hacer bien las cosas, tengo valores.	Soy necesario para mi grupo.
Afecto (demostración del amor)	Me quieren y me lo demuestran.	Soy querido por mi grupo.

Por lo general, en la sociedad actual difícilmente se expresa de forma verbal la falta de satisfacción de necesidades humanas, por lo cual el educador requiere tener una capacidad de observación especial para detectar por medio de mensajes no verbales cuándo un individuo necesita ayuda; además, es conveniente, como se verá más adelante, crear un ambiente propicio en el cual la persona se sienta con libertad de expresar de forma verbal sus necesidades propias.

Autores como Carl Rogers y Maslow sostienen que las necesidades humanas se inician o surgen de la necesidad primordial de saberse amados." El amor, en sus diversas manifestaciones, es el satisfactor por excelencia de las necesidades humanas"⁴¹.

⁴¹ Ibid. p. 68

El amor es difícil de definir. Si se consultan los diccionarios, se verá que se le define como un "sentimiento noble del alma", lo cual no dice nada acerca de su esencia. "Para saber qué es el amor, se debe vivirlo, experimentarlo en carne propia; así se podrán describir las sensaciones, los sentimientos que genera, así como reconocer las actitudes y los comportamientos que de éste surgen"⁸²

Aunque individualmente único como persona, todo ser humano tiene estas mismas necesidades psicológicas de sentirse valioso y digno de amor y esas necesidades no terminan con la infancia, se desarrollan a lo largo de la vida y acompañan hasta la muerte. Su satisfacción es tan esencial para el bienestar emocional como el oxígeno para la supervivencia. Por mucho de que uno se esfuerce, la única persona cuyo contacto no puede eludir es uno mismo., con nadie se vive en tanta intimidad como consigo mismo, y tanto para su crecimiento óptimo como para lograr una vida significativa y gratificante, es de la máxima importancia el respeto por sí mismo. Lo que afecta el desarrollo del ser humano es su sentimiento de ser amado o no.

Entre las actitudes o los comportamientos que manifiestan de alguna manera el amor están las siguientes:

- * Poner atención a la persona o personas.
- * Demostrar interés.
- * Aceptar a la persona como es, con sus virtudes y defectos, así como de sus limitaciones.
- * Acompañar a la persona o personas. estar realmente presente.
- * Apreciar en los demás sus características personales y valorarlas por lo que son.
- * Brindar y demostrar afecto mediante una mirada, una caricia, un mensaje físico verbal, mensajes verbales, detalles, etc.

⁸² BRIGGS, D.C. *El niño feliz*, Ed. Gedisa, México, 1988. 11a. Edición

Ahora bien, para amar es necesario:

- *Conocerse a sí mismo, para poder conocer al otro.
- *Aceptarse a sí mismo, para poder aceptar a los demás.
- *Apreciarse a sí mismo, para poder apreciar y valorar a los demás.
- * Expresarse, para encontrarse con los demás.

En conclusión, se puede decir que el amor, entendido en su amplia extensión de la palabra y sin cantidad de factores que han hecho de esta palabra algo ridículo, cursi o trivial es el satisfactor por excelencia de toda necesidad psicosocial del ser humano.

El esquema siguiente muestra la hipótesis de que el amor, mediante sus distintas manifestaciones, satisface las necesidades básicas psicológicas del ser humano.

Manifestaciones del amor

- a) **Atender a la persona:** supone reconocimiento, ser notado, ser atendido, sentirse escuchado y tomado en cuenta por lo que es.
- b) **Aceptar a la persona:** supone una consideración positiva incondicional, es decir, aceptar plenamente a la persona como es. Esto no significa aprobación, pues puede aceptarse a la persona sin aprobar o justificar actitudes y conductas destructivas.
- c) **Apreciar a la persona:** significa valorarla por lo que es, un ser humano biopsicosocial, con dignidad propia.
- d) **Sentir afecto por la persona:** Significa la demostración verbal o no verbal del cariño y hacer sentir aceptado al individuo, es decir, digno de ser amado. Este elemento ocurre en grados distintos, desde el simple afecto a un ser humano por el hecho de serlo, hasta el amor más profundo y significativo.

De acuerdo con la corriente humanista, el ser humano tiene una necesidad de autorrealización, o sea, su meta desde que nace es sobrevivir, desarrollarse y llegar a

ser él mismo, este proceso va de lo sencillo a lo complejo. El mayor logro de la persona humana es crearse, en su vida, así mismo, para lo cual debe adquirir tantas experiencias como pueda.

La escuela, en la cual el niño pasa la mitad de su vida, puede ser fuente de experiencias positivas, satisfactorias y promotoras del desarrollo; "puede ser el invernadero que ofrece la buena tierra, el calor, la humedad y el ambiente de seguridad que el niño necesita para convertirse en una persona libre, abierta, responsable, consciente, comprometida en el proceso de ser persona y eminentemente ser social"³³.

5.- LA AFECTIVIDAD Y SU INCIDENCIA EDUCATIVA.

*Se educa por contacto.
El contacto es la palabra
clave en educación.*

M. Buber

El profundizar en los rasgos de la afectividad del niño y en su importancia en la formación de la personalidad infantil es decisivo para todo educador.

La comprensión de la afectividad infantil es más difícil que la de cualquier otro sector del psiquismo infantil. Según C. Bühler⁵⁴ se trata de uno de "los problemas más delicados de toda la psicología". Gessell e Ilg⁵⁵ afirman que "los procesos psíquicos más íntimos del lactante nos están velados siempre", y que "nuestro conocimiento de su personalidad es extremadamente débil y fragmentario". Kohler (1987) duda que la psicología disponga de los medios necesarios para comprender, sin alterarlo, lo vivido por el niño muy pequeño.

La vida afectiva del niño tiene una importante repercusión en la vida adulta. La vida afectiva del niño está siendo cimiento de la vida afectiva del adulto; estructura, de algún modo, su carácter y personalidad. Los estudios de los psicoanalistas han dado mucha luz sobre estos aspectos. Algunos conflictos afectivos del adulto tiene sus raíces en la infancia se vinculan a conflictos afectivos vividos en ella.

El hombre está determinado en gran parte durante toda su vida, en sus estructuras afectivas, por el modo en que vivió afectivamente durante su infancia.

⁵⁴ BUHLER, C. *Infancia y juventud*. Labor, Barcelona. 1970. 5a. Ed.

⁵⁵ GESELL, A. y otros, *El infante y el niño en la cultura actual*. Paidós, Buenos Aires, 1979.

5.1.Génesis de la afectividad infantil.

Desde un ángulo genético, Katherine M.B. Bridges llevó a cabo una detallada observación de la aparición de las respuestas emocionales en una muestra de sesenta niños desde el cuarto mes hasta los 2 años. Según Bridges⁵⁶, desde el primer al tercer mes no es discernible más que una excitación difusa que se opone a un estado neutro de reposo; del tercero al cuarto mes emergen estados conceptuales como de molestia y agrado; a partir del quinto se pueden distinguir accesos de furia; a partir del séptimo mes surge el miedo, y el cariño se manifiesta hacia el décimo o duodécimo mes.

A través de este estudio llegó a identificar tres características generales en el desarrollo emocional:

- 1o.- La intensidad de las respuestas emocionales disminuye gradualmente con el tiempo.
- 2o.- Estas van siendo gradualmente canalizadas hacia modalidades socialmente aprobadas.
- 3o.-El ejercicio y las presiones sociales producen un cambio gradual en las expresiones de dichas respuestas emocionales.

5.2. Fenómenos que integran la vida afectiva.

Dumas⁵⁷ considera integrada la vida afectiva por los "estados dinámicos" y por los "estados estáticos". Con todas las limitaciones que esta división encierra, Gratiot-Alphandéry y Zazzo la vinculan a la suya y en el primer grupo incluyen: necesidades, deseos, intereses, motivaciones y valores; en el segundo: emociones y sentimientos.

⁵⁶ BOWLBY, J. *Vinculos afectivos: formación desarrollo y pérdida*. Morata, Madrid, 1986.

⁵⁷ DUMAS, R. *La vida afectiva*, Morata, Madrid, 1983.

Necesidades, deseos, intereses, motivaciones y valores.

En psicología afectiva el término necesidad tiene un sentido biológico y un sentido psicológico; uno y otro interesan por sus repercusiones en la formación afectiva infantil.

Por otra parte la idea de necesidad -sea o no orgánica su causalidad- debe entenderse mucho más allá de sus formas conscientes.

La idea de necesidad, en esta acepción amplia, implica también la de *interés*. Piaget definió el interés como "la relación de la necesidad y del objeto susceptible de satisfacer esta necesidad el que permite elegir los objetos correspondientes a las necesidades, que puede desembocar en la satisfacción de ella"⁵⁸. Es un fenómeno complejo que, aparte de sus aspectos afectivos -una atracción experimentada por el ser; la cosa, la actividad, que es el objeto de esta atracción; el deseo de aproximarse a este ser, de apropiarse de esta cosa, de ejercer esta actividad-, encierra también aspectos intelectuales: se ejercita la curiosidad, se concentra la atención, se realizan con predilección sobre lo que es objeto de interés las necesidades de conocer y comprender, y, por último, implica también aspectos motores: *drive*, impulso que tienen hacia su objeto. Sobre esta última implicación hace hincapié la noción de *motivación*. la motivación se puede definir como "la acción de las fuerzas que determinan la conducta", o también como "lo que pone a un ser vivo en movimiento..., lo que le impulsa a obrar"⁵⁹

Las necesidades, los deseos, los intereses, las motivaciones nos revelan al niño como un sujeto que vive en un *mundo de valores*. El valor se puede definir como "el carácter afectivo atribuido al objeto en función de las necesidades del sujeto" y el interés, en la diversidad de sus contenidos, como "un sistema de valorizaciones".

¿Qué lugar ocupa la emoción y el sentimiento en el desarrollo afectivo del niño?.

⁵⁸ *Diccionario de las ciencias de la educación*. 2 vols. Santillana, Madrid.

⁵⁹ *Ibid.* p.89

Algunos autores han querido excluir completamente el sentimiento y reducir la afectividad del niño -aparte de los fenómenos elementales del placer y el dolor- a la emoción. En este sentido, Malier escribe: "la afectividad del niño parece demasiado explosiva para poder dar lugar a sentimientos auténticos. Parece que el niño cambia demasiado a prisa, que su pensamiento es demasiado inestable, que sus relaciones sociales son muy poco reflexivas para que se pueda hablar en él sentimientos auténticos"⁶⁰

Es cierto que las reacciones emocionales ocupan al principio y de forma evidente el primer plano de la vida afectiva del niño, que su presencia está ya manifiesta en el recién nacido y en el lactante, en un momento en que sería ciertamente prematuro hablar de sentimientos. Este predominio inicial de la emoción es lo que precisamente ha llevado a Wallon⁶¹ a admitir la existencia de un "estado emocional" y a reconocer en él la fase inicial de todo el desarrollo psicológico. Igualmente, Bourjade veía en la emoción "el fenómeno más saliente de la vida afectiva e incluso de la vida psíquica, muy limitada en sus orígenes"⁶².

Pero no se puede caracterizar la infancia como capaz de emociones y no de sentimientos. Entre la vida emocional y vida de sentimientos no hay un límite tajante y los sentimientos, en su estadio primario aparece la primacía de la emotividad sobre el sentimientos. Las etapas posteriores, sin embargo, se caracterizan por el desarrollo, cada vez más rico, del sentimiento.

No se pueden establecer en el orden del tiempo separaciones tajantes, bien se puede definir cada etapa mediante una determinación simple y unívoca. Lo que sí es cierto es que el sentimiento está ya presente en germen en el "estadio emocional" y que la emoción está todavía presente allí, donde ha cesado de ser el factor dominante de la vida afectiva.

⁶⁰ MALIER, F., *Educación de la sensibilidad en el niño*. Aguilar, Madrid. 1980.

⁶¹ WALLON, H. *Psicología del niño*. Pablo del Río, Madrid. 1980.

⁶² *Ibid.* p. 78

El placer y el dolor, lo agradable y lo desagradable constituyen las dimensiones más generales y, a la vez más elementales de la vida afectiva y este carácter se encuentra en todos los niveles y fenómenos de la vida afectiva.

De un modo convencional se suele denominar positivo al polo de lo agradable, y negativo al polo desagradable. Positivas a las situaciones en que predomina lo agradable; negativas, aquellas en que denomina lo desagradable. C. Bühler⁶¹ dice que los dos dominan sensiblemente en número o intensidad durante los seis primeros meses de vida.

5.3. La afectividad y su incidencia educativa.

La influencia que las necesidades tienen en la cristalización de la vida afectiva infantil es extraordinaria. El conocimiento de las mismas, del modo de gobierno, satisfacción, etc. debe ser objeto de especial interés en una educación infantil.

Dado que la vida afectiva es el gran motor del hombre, y especialmente del niño en sus primeros 6 años, el desarrollo y satisfacción correcta de sus necesidades afectivas básicas es imprescindible para asegurar el desarrollo posterior de toda su personalidad.

Tanto la privación como el exceso de satisfacción producen consecuencias nefastas en el niño. El marasmo y el hospitalismo por un lado, y la superprotección por otro, son pruebas de ello. La ansiedad y agresividad son manifestaciones, muy frecuentes que detectan estos problemas.

La satisfacción correcta de las necesidades favorece la salud y el espíritu de cooperación, mientras que su frustración suscita el desorden o enfermedad y la hostilidad, y ello tanto si ocurre con las necesidades básicas, como las derivadas o con las adquiridas

⁶¹ BUHLER, C. Op. Cit. p. 34

Piaget ha puesto de relieve la existencia de "una correspondencia estrecha entre las transformaciones de la afectividad y las de las funciones cognoscitivas, es decir, una complementariedad entre estos dos aspectos inseparables de toda conducta".⁶⁴

Pero excluye toda idea de prioridad de lo afectivo sobre los cognoscitivo. Sin embargo, Wallon sostiene la tesis contraria cuando muestra hasta qué punto aparece muchas veces el desarrollo afectivo antes que el desarrollo intelectual: "En el niño, la penuria y fragilidad de su vida intelectual tiene como contrapartida necesaria su gran emotividad"⁶⁵. De la misma opinión es René Zazzo quien dice, sobre este punto, que en el niño las "funciones intelectuales se deben comprender a partir de sus elementos afectivos, y no a la inversa"⁶⁶.

También Piaget(1965), al principio de su estudio, había reconocido que la afectividad bien podía "representar" el papel de una fuente energética de la cual dependería el funcionamiento de la inteligencia.

Se ha estudiado mucho la percepción en el niño y muy distintos autores han puesto de relieve que se hallan fuertemente dependiente de factores afectivos, tales como el interés, el placer del reconocimiento de lo ya conocido o del descubrimiento de lo nuevo, la extrañeza, la satisfacción anticipada, etc., otros afirman que "la afectividad selecciona ciertas formas, a expensas de las otras, en el reconocimiento de los objetos o las palabras"⁶⁷ (G. Amado). Spitz (1975) dice que "la afectividad abre el camino al desarrollo de la percepción", y no duda en hablar de una "percepción afectiva" que según él "predomina durante los primeros meses, con exclusión casi total de cualquier otro modo perceptivo"⁶⁸ y lo mismo para la memoria: "las experiencias investidas de afectividad

⁶⁴ KERSEY, K.C. *Piaget y la educación*. Narcea, 1985.

⁶⁵ WALLON, H. *Ob. Cit.* p. 78.

⁶⁶ *Ibid.* p.89

⁶⁷ *Ibid.* p. 78

⁶⁸ *Ibid.* p. 90

apresuran y aseguran el almacenamiento de los rasgos mnemónicos de los datos situacionales exteriores asociados a ellas⁶⁶

¿Puede abarcar el aprendizaje ideas y sentimientos?

Carl Rogers⁷⁰, reflexiona sobre el aprendizaje cognitivo, que siempre fue necesario, y el aprendizaje afectivo-vivencial, tan descuidado hoy en la enseñanza. Plantea que lo afectivo y lo cognitivo coexisten en la misma experiencia, si bien va por direcciones totalmente distintas, aunque lo que si es perceptible son los procesos cognitivos.

Para el aprendizaje, o lo que significa aprender como persona entera, se diría que se trata de un aprendizaje de tipo *unificado, a nivel de cognición*, de los sentimientos y de las vísceras, más que una percepción clara de los distintos aspectos de este aprender unificado. La descripción representa el aprendizaje por la persona entera. Contiene muchos elementos cognitivos (el intelecto, funciona a toda velocidad). Encierra elementos vivenciales (prudencia, autodisciplina, autoconfianza, emoción del descubrimiento). Posee ciertos elementos del sentimiento (curiosidad, ímpetu, pasión).

Es preocupante la enseñanza en las escuelas. Se ha centrado en ideas y limitado por completo a "la educación del cuello para arriba" ⁷¹que la mezquindad produce consecuencias fatales sociales.

Durante años se ha adiestrado para resaltar sólo lo cognitivo y evitar los sentimientos relacionados con el aprendizaje. Se ha negado una parte extremadamente importante en el ser humano y uno de los resultados de esa negación fue el planteamiento anteriormente descrita por C. Rogers. También como resultado, "el

⁶⁶ SPITZS, J. *Op. Cit.* p. 89

⁷⁰ ROGERS, C. *Op. Cit.* p. 45

⁷¹ *Ibid.* p. 34

entusiasmo se suprimió, en grado considerable, de la esperanza, aunque nadie pueda eliminar la emoción asociada al verdadero *aprender*.”⁷²

Lo anterior nos conduce a cuidar una atmósfera humana es más que algo simplemente agradable para todos lo que de ella forman parte. También se promueve un aprendizaje mayor y hace que éste sea más cualificado. En cuanto a las actitudes de autenticidad, respeto por el individuo y comprensión del mundo particular del estudiante, si están presentes, se producen acontecimientos positivos. La recompensa no sólo está en las notas, en la adquisición y demás, sino también en cualidades más huidizas, como aumento de la confianza, mayor creatividad y mayor afecto hacia otras personas. En suma, una clase de este tipo conduce a un aprendizaje positivo, unificado por parte de la persona integral.⁷³⁷⁴⁷⁵

⁷² Ibid. p. 98

⁷³ FERNANDEZ, V. *El psicoanálisis y la educación*. Barcelona, Narcea. 1978.

⁷⁴ Ibid. p. 45

⁷⁵ Ibid p. 68

II. LA IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA EN LA EDUCACIÓN.

"La autoestima no se da se adquiere"
(Nathaniel Branden)

1.- CONCEPTO DE AUTOESTIMA

La causa de que en los objetivos, programaciones y actividades escolares se descuide la educación de la autoestima estriba en la ignorancia respecto al influjo decisivo que tienen todo el proceso de maduración personal.

"La autoestima es el factor que decide el éxito o el fracaso de cada persona o cada niño como ser humano de ahí que la autoestima debe ser la meta más alta del proceso educativo"⁷⁶. Esto quedará claro a medida que se avance en la exposición del tema. Este es el punto de partida necesario. Si bien actualmente se habla mucho del tema no hay comprensión compartida del significado o de las razones por las cuales es tan importante para el bienestar de la persona. Se hará una exposición de los diversos conceptos de autoestima.

1.1. Desarrollo del concepto de autoestima.

La autoestima, como vivencia psíquica, es tan antigua como el ser humano. Pero la historia de la autoestima como constructor psicológico se remonta a William James, en las postrimerías del siglo XIX.

⁷⁶ ALCANTARA, J. A. *Cómo educar la autoestima*. CEAC, España, 1993. p. 67

William James ⁷⁷ toma en cuenta varios aspectos para determinar como la persona se considera a sí misma. Para él las aspiraciones humanas y los valores tienen un rol esencial ya que dice que los logros personales son medios en comparación a las aspiraciones propias en cualquier área del comportamiento. Si los logros se aproximan o llegan a las aspiraciones en una área valorada, el resultado es una alta autoestima; si hay mucha divergencia entonces se tiene una autoimagen pobre. Los valores son importantes en la determinación de las áreas que van a ser empleadas en el propio juicio, y pone de ejemplo "Yo me he dedicado toda la vida a la psicología, estoy mortificado si otros saben más psicología que yo, pero no me importa ser ignorante en griego".⁷⁸

En un segundo aspecto apunta que el logro es medido contra la aspiración en áreas de valor que asumen particular importancia, pero también cree que los hombres llegan a tener un sentido de su valía general empleando estándares comunes de éxito y estatus.

Por último propone un autoconcepto social que es el reconocimiento que obtiene de sus compañeros.

Las contribuciones de G Mead⁷⁹ son una elaboración de lo que James llamó self social. Como sociólogo estaba preocupado en el proceso por el cual el individuo llega a ser un miembro compatible e integrado a su grupo social. Dice que en el curso de su proceso, el individuo internaliza las ideas y las actitudes expresadas por figuras claves de su vida, observando acciones y actitudes, adoptándolas (con frecuencia sin saberlo) y expresándolas como propias. Esto es válido para las actitudes y las acciones expresadas hacia sí mismo tanto como para los objetos externos. La persona llega entonces a responderse a sí misma y a desarrollar actitudes hacia el self consistentes con aquellas expresadas por las personas que le son significativas; internalizando su postura hacia sí

⁷⁷ JAMES, W. *Principios de Psicología*. Trillas, México, 1987. 5a. ed.

⁷⁸ Ibid. p. 78

⁷⁹ MEAD G.H. *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

mismo, se valora como ve que lo valoran y se rechaza en la medida que lo rechazan, ignoran o disminuyen. Cuando esto ocurre, tiende a concebirse a sí mismo con las características y valores que los otros le atribuyen.

De acuerdo a la formulación de Mead, se concibe a la autoestima como derivada de la apreciación reflejada de los otros.

Tres de los neofreudianos (Sullivan, Horney, Adler), también han teorizado sobre los orígenes de la autoestima y como clínicos han derivado sus formulaciones de los reportes retrospectivos de los pacientes en tratamiento.

Sullivan⁸⁰ concuerda con la interpretación de Mead sobre los orígenes sociales de la personalidad y hace un análisis más extenso de los procesos interpersonales implicados. El considera que las personas que rodean al individuo tienen un gran componente evaluativo. El individuo continuamente se está cuidando de perder su autoestima, ya que ésta pérdida produce los sentimientos de aflicción que es llamada ansiedad. La ansiedad es un fenómeno interpersonal que ocurre cuando un individuo espera o de verdad es rechazado o disminuido por él mismo o por otros. Si se encuentran personas con baja autoestima, se asume que ha habido en su historia previa rechazo de parte de los otros, y que él anticipa o percibe el menosprecio en sus actuales circunstancias.

La habilidad para minimizar o evitar la pérdida de la autoestima es importante para mantener un nivel relativamente alto y aceptable. Aunque no discute como se desarrolla esta habilidad, sugiere que las experiencias tempranas juegan un rol importante.

Karen Horney⁸¹ también se enfoca sobre los procesos interpersonales y las formas de evitar los sentimientos de menosprecio. Menciona una gran cantidad de factores adversos que pueden producir sentimientos de desamparo y soledad. Estos

⁸⁰ SULLIVAN H.S. *The Interpersonal theory of Psychiatry*, New York : W.W. Norton, 1953.

⁸¹ HORNEY K. *Our inner conflicts*. New York, Norton, 1945.

sentimientos a los cuales llama " ansiedad básica " son la mayor fuente de infelicidad. Las condiciones que posiblemente producen ansiedad incluyen dominación, indiferencia falta de respeto, falta de admiración , de calor, soledad y discriminación, etc. El antecedente común a todas estas condiciones es una mala relación madre-hijo, que es generalmente asociada con egocentrismo parental. Como método para enfrentar la ansiedad menciona la formación de una imagen idealizada de las propias capacidades y metas. Esta imagen idealizada de Horney necesariamente surgen sentimientos negativos cuando los niveles irreales no son alcanzados, mientras que las aspiraciones de James pueden surgir tanto de fuentes positivas como negativas.

Alfred Adler ⁸² propone que los sentimientos de inferioridad se pueden desarrollar alrededor de ciertos órganos o patrones de comportamiento en los cuales el individuo sea de verdad inferior. Los impedimentos como la ceguera o debilidad en el desarrollo muscular, pueden producir sentimientos de inadecuación e insuficiencia. Adler llama a tales deficiencias e inhabilidades "inferioridades de órgano". También propone que los sentimientos de inferioridad son inevitables en las experiencias de la niñez de cada individuo. La comparación entre fuerzas relativas y medidas que los niños inevitablemente hacen, los llevan a concluir que son, de hecho débiles e incompletos. El resultado es por lo tanto, un sentimiento de inferioridad e insuficiencia que motiva al niño a alcanzar un mayor tamaño competencia.

Con la aceptación y el apoyo los niños con inferioridades pueden compensar su debilidad y volverta fuerza; sin este apoyo se vuelven niños sin esperanza y amargados, pero piensa que si se llega al extremo mirando a un niño, el valor que se da a sí mismo no es real sino que está inflado y por lo tanto se puede volver egocéntrico y demandante, no desear o no estar preparado para entablar relaciones maduras y de reciprocidad.

⁸² ADLER A. *The practice and theory of individual psychology*. New York, Harcourt, 1927.

Existen otros teóricos de la personalidad cuyas discusiones se centran menos directamente sobre el desarrollo de la autoestima cuyas formulaciones deben ser consideradas como integraciones más amplias de la teoría de la autoestima y son:

Fromm⁸³ hace énfasis sobre los posibles efectos debilitantes del aislamiento social. Si el niño o el adulto gana libertad, tiene la oportunidad de perseguir sus propios patrones. Sin embargo, si no se siente confiado en su visión y en su posición, puede desechar la independencia; uniéndose y conformando un grupo goza de una serie de privilegios, pero también lo obliga a someterse a su autoridad.

Dentro de las condiciones que determinan si el individuo buscará independencia o la seguridad del grupo, están la presencia de un marco de referencia estable y consistente del cual pueda aprender a ver el mundo, la habilidad para establecer relaciones amorosas caracterizadas por la comprensión y el respeto mutuo y la convicción de que las relaciones sociales pueden ser llevadas bajo un espíritu de confianza y de camaradería. Estas características y otras como la creatividad y la expresión individual que teóricamente han sido relacionadas a la autoestima, están formadas por condiciones sociales marcadas por la aceptación, el respeto, la preocupación, la libertad de expresión y la independencia. Discute además como estas condiciones se desarrollan dentro del marco social general y dentro de la unidad familiar.

Carl Rogers⁸⁴ tampoco menciona directamente los orígenes de la autoestima, pero sus discusiones sobre las condiciones que facilitan la autoaceptación y que disminuyen el conflicto, contribuyen a la comprensión sobre el tópico. Propone que todas las personas desarrollan una imagen de sí mismos que les sirve de guía y mantiene su ajuste al mundo externo. Debido a que esta imagen se desarrolla en interacción con el ambiente, refleja los juicios, preferencias y deficiencias del grupo familiar y social particular.

⁸³ FROMM E. *Miedo a la libertad*. Paidós, Buenos Aires, 1974.

⁸⁴ ROGERS C. *Op. Cit.* 57.

Para Rogers, cuya psicoterapia gira en torno a la autoestima; la raíz de los problemas de muchas personas es que se desprecian y se consideran seres sin valor e indignos de ser amados; de ahí la importancia que le concede a la aceptación incondicional del cliente.

Rogers menciona los efectos perniciosos de los juicios sobre el self que el individuo como una entidad toma; los juicios despreciativos impiden al individuo aceptarse a sí mismo y por lo tanto producen sufrimiento. Aunque pueden ser expresiones ignoradas o negadas, continúan teniendo un efecto que produce dudas con respecto a la valía y la competencia. Argumenta que la atmósfera permisiva que permite la libre expresión de las ideas y del afecto, ayuda al individuo a conocerse y a adaptarse. Los conflictos se pueden evitar si los padres y las personas que rodean a la persona aceptan los puntos de vista y los valores del niño, aunque no necesariamente estén de acuerdo con ellos. De esta manera el niño puede respetarse a sí mismo, gana en confianza derivada de sus propios valores y aprende a creer en sí mismo como su centro de experiencia.

Lo anterior requiere de padres que estén deseosos de aceptar diferencias, que sean capaces y que estén listos para creer en su hijo.

El principal estudio empírico de los antecedentes de la autoestima fue llevado a cabo por un sociólogo llamado Morris Rosenberg⁸⁵ quien exploró el efecto de varios factores sociales incluyendo la clase social, el grupo étnico, la religión, orden de nacimiento y la preocupación parental en relación a la autoestima en un grupo de 5000 adolescentes. Este estudio también fue importante ya que generó uno de los instrumentos más utilizados para medir la autoestima. Los hallazgos principales de este estudio pueden ser empleados en el análisis conceptual de la autoestima son los siguientes:

⁸⁵ ROSENBERG M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Princeton University Press, 1965.

La clase social solamente está asociada débilmente a la autoestima y la afiliación a un grupo étnico no tiene ninguna relación. Este hallazgo ayudó considerablemente a clarificar las normas que el individuo emplea en la autoevaluación.

Parece ser que el amplio contexto social no juega un papel importante en la interpretación de los propios triunfos como se ha asumido siempre. Subraya Rosenberg que lo que si difiere de acuerdo a la clase social, religión y grupo étnico y que es lo que realmente está asociado a la autoestima de manera significativa, es la cantidad de cuidado y atención parental hacia los hijos. También dicen que los adolescentes que mantienen relaciones más cercanas con los padres, tienen una autoestima más alta que aquellos que mantienen relaciones más distantes e impersonales.

Posteriormente al estudio de estudio de Rosenberg, Stanley Coopersmith⁶⁶ llevó a cabo otra investigación sobre los antecedentes de la autoestima en 1967 con el fin de determinar cuáles son las condiciones que llevan al individuo a valorarse a sí mismo y a considerarse como un objeto valioso formulando toda una teoría alrededor de los resultados. Por las contribuciones que hizo Stanley Coopersmith se tratará más ampliamente en el capítulo siguiente.

Rampel y Bingham⁶⁷ en 1975 llegan a la conclusión de que pueden existir diferencias entre cómo el hombre y la mujer llegan a tener una alta autoestima. el hombre se basa más en su aprobación personal, mientras que la mujer se apoya más en los juicios de los otros.

⁶⁶ COOPERSMITH S. *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Press. Palo Alto, California, 1981.

⁶⁷ RAMPÉL M.E. y Bingham W.C. *Building Self esteem: A necessary Process for Maximal Career Exploitation*. Trenton, NJ: Dept of Education (Special Paper Series) 1975.

Brown y Harris en 1978 ⁸⁸ formulan la hipótesis de que existen ciertos "factores de vulnerabilidad" que afectan a la autoestima en algunas mujeres. Los estudios de comunidad sobre la relación de la autoestima, la vulnerabilidad y el trastorno psiquiátrico de Igham y cols. ⁸⁹ en 1986 confirman lo anterior a través de la observación de que eventos como la separación temprana de los padres esta asociada a una baja autoestima en mujeres.

En 1967, Beck⁹⁰ menciona que una persona adquiere su autoestima a partir de experiencias personales, de los juicios que otros hacen de uno y de la identificación con la familia y los amigos. Cuando se tiene ya una determinada estima, los eventos son interpretados a la luz de ésta formando una estructura cognoscitiva permanente.

Desde el punto de vista de la terapia racional emotiva, Daley y Burton en 1983 ⁹¹ afirman que el desarrollo de la baja autoestima se ha asociado con algunos pensamientos irracionales como son: la excesiva necesidad de aprobación, el perfeccionismo, la evitación de los problemas y la preocupación excesiva.

Por último Brown y Harris en 1986 mostraron en un estudio de comunidad que el nivel de apoyo social se correlaciona altamente con la autoestima en un grupo de mujeres trabajadoras. La evaluación negativa del self y la falta de apoyo social están asociadas con un riesgo mucho mayor de depresión frente a algún estresor.

⁸⁸ BROWN G.W. y Harris T. *Social Origins of Depression*. London: Tavistock Publications.

⁸⁹ INGHAM J.C. *Self esteem, vulnerability and Psychiatric disorder in the community*. *British Journal of Psychiatry*, 1986.

⁹⁰ BECK A.T. *Depression: Clinical, Experimental and Therapeutic Aspects*. New York: Harper and Row, 1967.

⁹¹ DALEY M.J. *Self esteem and irrational beliefs: an exploratory investigation for counseling*. *Journal of Counseling Psychology*, 1983.

En relación al punto de vista psicoanalítico, Mark J.E.⁹² menciona que las ideas de Freud sobre la autoestima o autoconcepto estaban unidas estrechamente a su concepto de libido narcisista; "el autoconcepto tiene una dependencia íntima especial de la libido narcisista"⁹³, la consideraba como una manifestación del tamaño del ego.

También este autor dice que en la literatura psicoanalítica reciente, el término narcisismo parece traslaparse con la definición de autoestima, pero lo que parece más claro es "la autoestima se refiere a un complejo estado del ego con dimensiones afectivas profundas, autoregulatoras y autoevaluativas que van más allá del "tinte afectivo positivo de la autorepresentación del narcisismo"⁹⁴.

Para Jacobson, "la autoestima es la expresión ideativa y especialmente emocional ideativa y especialmente emocional de la autoevaluación y las correspondientes catexias libidinales y agresivas más o menos neutralizadas de la autorepresentaciones"⁹⁵

Los escritos psicoanalíticos generalmente asumen que las imágenes positivas del self surgen principalmente de los sentimientos positivos mutuos de la relación madre-hijo. Fenichel hace muchos años señaló algo similar: " el primer abastecimiento de satisfacción del mundo externo,... la alimentación es al mismo tiempo el primer regulador de la autoestima. Las actitudes de amor, de aceptación o de crítica y de vergüenza

⁹² MACK J.E. *Self Esteem and Its Development: an overview*. En the development and sustenance of self-esteem in childhood. Editado por Mack J.E. International Universities Press, Inc. New York, 1983.

⁹³ Ibid. 89

⁹⁴ Ibid. 109

⁹⁵ JACOBSON E. *The self and the object world*. New York. International Universities Press, 1964. Citado en "The Development and sustenance of self-esteem in childhood". Inc. New York, 1983. p. 45

inevitablemente se incorporan en el sentido de autoconcepto que empieza a surgir en el niño, lo cual afectará profundamente su autoestima".⁹⁵

Desde el punto de vista de Kohut⁹⁷, los objetos del self son esenciales para el desarrollo en la niñez temprana de la estructura psíquica y un self consistente. Cuando hay una interrupción de las transformaciones estructurales que dependen de la internalización de los objetos del self, se produce según Ornstein⁹⁸ una "ausencia de la habilidad para conseguir ambiciones, metas y propósitos; placer en varias funciones o actividades y una autoestima confiable".

Gregory Rochlin⁹⁹ conocido psicoanalista de niños y pionero en ésta área, dice que la ansiedad sin nombre que se asocia a la ausencia de un objeto, llega a estar inseparablemente unida a "la pérdida de la autoestima... hasta que se da una cierta madurez en el ego".

El punto de vista de estos autores de tendencia psicoanalítica coinciden con el de Coopersmith en el sentido de la importancia que se le da a la autoestima en la formación de la personalidad, en reconocer que ésta implica un proceso autoevaluativo de la persona donde intervienen tanto actitudes y sentimientos y que se forma a partir de las primeras relaciones significativas, especialmente con la madre.

Finalmente, Nathaniel Branden(1985) otorga una importancia fundamental a la autoestima, quien la considera pilar necesario en la autorrealización personal del ser

⁹⁶ Ibid. p. 57

⁹⁷ KOHUT H. *The analysis of the self*. New York International Universities Press, 1971.
Citado en The Development and sustenance of self-esteem in childhood, International Universities Press, Inc. New York, 1983.

⁹⁸ ORNSTEIN P.H. *Introduction to The Search for the self: Selected Writings of Heinz Kohut*.
Citado en The Development and sustenance of self-esteem in childhood, International Universities Press, Inc. New York, 1983. p. 67

⁹⁹ ROCHLIN G. *Griefs and discontents: The forces of change*. Boston: Little, Brown. 1965.

humano, es decir, considera a la autoestima positiva significa sentirse competente para vivir y merecer la felicidad o, para expresar lo mismo de un modo un tanto diferente, ser adecuado para la vida y sus exigencias y desafíos.

La autoestima representa el fundamento de la conciencia, fundamento de todas las experiencias particulares: el único concepto crucial que debe comprenderse sobre su función en la psicología humana. La definición de este autor se tomará como base en el desarrollo de ésta tesis

En todos estos autores es indudable la preocupación desde hace tiempo por el bienestar humano y aunque el concepto varíe mucho de uno a otro, parece que ciertas conceptualizaciones se mantienen constantes como la idea de que los individuos necesitan de una autoestima positiva para su bienestar y para maximizar su potencial y por otro lado también dedican sus esfuerzos negativos de la falta de ella.

Para esta tesis se tomó como marco de referencia el concepto de Nathaniel Branden

"La autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y sus requerimientos. Más concretamente consiste en:

- 1.- Confianza en la capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida.
- 2.- Confianza en el derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar las necesidades y a gozar de los frutos de los propios esfuerzos."¹⁰⁰

La autoestima está configurada de acuerdo al concepto de Nathaniel Branden por los por factores tanto internos como externos.

¹⁰⁰ BRANDEN, Nathaniel. *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós, México 1995.p.21

La autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí. Uno es la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida: **eficacia personal**. El otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: **el respeto a uno mismo**¹⁰¹.

La **eficacia personal** significa para Branden confianza en el funcionamiento de la mente, en la capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en la capacidad para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de los propios intereses y necesidades; "en creer en uno mismo y en la confianza en uno mismo"¹⁰²

El **respeto a uno mismo** significa reafirmar la valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el confort al reafirmar de forma apropiada los pensamientos, los deseos y las necesidades; "el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales"¹⁰³.

La autoestima positiva significa sentirse competente para vivir y merecer la felicidad o, para expresar lo mismo de un modo un tanto diferente, significa ser adecuado para la vida y sus exigencias y desafíos.

Sentirse competente para vivir significa tener confianza en el funcionamiento de la propia mente. Sentirse merecedor de la vida quiere decir tener una actitud afirmativa hacia el propio derecho de vivir, de ser feliz. El hecho de tener un elevado nivel de confianza en sí mismo y respeto de sí mismo se encuentra íntimamente relacionado con la capacidad de disfrutar la vida y de hallar fuentes de satisfacción en nuestra existencia.

Se tendrá que considerar estas dos ideas más detalladamente, pero de momento es necesario pensar en lo siguiente: si una persona se sintiera incapacitada para

¹⁰¹ BRANDEN, Nathaniel. *El poder de la autoestima*. Paidós, México, 1985. p. 45

¹⁰² *Ibid* p.76

¹⁰³ *Ibid* p. 56

enfrentarse a los desafíos de la vida, si le faltara la fé en sí misma, la confianza en su mente, se reconocería que tiene una autoestima deficiente, independiente de que tenga otras cualidades. O bien, si a una persona le faltara un sentido básico del respeto a sí misma, o se sintiera indigna o poco merecedora del amor o del respeto de los demás, sin derecho a la felicidad, con temor a reafirmarse en lo que piensa, en sus carencias o necesidades, de nuevo veríamos en ella una deficiente autoestima, independientemente de que pueda mostrar otras cualidades. La eficacia personal y el respeto a uno mismo son un pilar doble de una autoestima saludable; si falta uno de ellos, la autoestima se deteriora según lo señala Branden. Dado su carácter fundamental, ambas son características determinantes del término. No tienen un significado derivado o secundario de la autoestima sino que son su esencia.

La experiencia de la eficacia personal genera un sentimiento de control sobre la vida de uno mismo que se asocia con un bienestar psicológico, el sentimiento de estar en el centro vital de la propia existencia frente a ser un espectador pasivo y víctima de los acontecimientos.

La experiencia del respeto a sí mismo hace posible una benévola sensación no neurótica de comunicación con otras personas, es una asociación de independencia y de respeto mutuo que contrasta, por un lado, con el alejamiento alienante de la especie humana .

Una persona concreta tendrá fluctuaciones inevitables en los niveles de autoestima, como también los tendrá en todos sus estados psicológicos. Se debe pensar en relación al término medio de autoestima de una persona. Cuando se habla, algunas veces, de la autoestima como una convicción acerca de uno mismo, será más apropiado hablar de una disposición a experimentarse uno mismo de una forma particular.

Es una actitud.

Como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos. Es el sistema fundamental por el cual ordenamos nuestras experiencias refiriéndolas a nuestro "yo" personal. Las líneas conformadoras y motivadoras de nuestra personalidad, que la sustentan y le dan sentido. Para C. Rogers constituye el núcleo básico de la personalidad.

¿Es innata la autoestima? No, es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona. "Es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que nos van configurando en el transcurso de nuestros días de existencia"¹⁰⁴. Este aprendizaje de la autoestima no es intencional generalmente, ya que se nos modela desde contextos informales educativos, aunque a veces es el fruto de una acción intencionalmente proyectada a su consecución.

Su naturaleza no es estática, sino dinámica y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes nuestras; o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse.

La autoestima es una forma de ser y actuar radical, puesto que arraiga en los niveles más hondos nuestras capacidades, ya que es la resultante de la unión de muchos hábitos y aptitudes adquiridos. Es una estructura funcional de mayor eficacia y solidez, que engloba y orienta todo el dinamismo humano. La autoestima es la meta más alta del proceso educativo y el quicio y centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital.

Es evidente que es raíz de la conducta, pero no la conducta misma. Es sin duda el principio de la acción humana.

¹⁰⁴ Ibid. p. 15

La autoestima "posee la dos cualidades inestimables: transferencia y generalización. Por ellas se puede responder a múltiples y diferentes operaciones; desde su unidad se abre un repertorio multiforme de conductas, capacitando para enfrentar a la vida compleja y cambiante"¹⁰⁵. Ante una sociedad en proceso acelerado de cambio de modo irreversible, la única educación válida será la que se centre decididamente el cultivo de las actitudes básicas como la autoestima de allí surge la necesidad de fomentarla.

Pero conviene profundizar más en el análisis de esta estructura compleja de la autoestima, si se quiere posteriormente encontrar los caminos verdaderos para llegar a una metodología eficaz que alcance del objeto educativo que se ha propuesto. Y encontramos en ella tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. Los tres operan íntimamente correlacionados, de manera que una modificación en uno de ellos comporta una alteración en los otros. Un aumento de nivel afectivo y motivacional nos abre a un conocimiento más penetrante y una decisión más eficaz. una comprensión y conocimiento más cabal elevará automáticamente el caudal afectivo y volitivo. Y una tendencia y empeño en la conducta reforzará la dimensión afectiva e intelectual. Idéntica correlación se origina a la inversa; cuando se deteriora uno de ellos, quedan afectados negativamente los restantes. Es muy importante tener en cuenta esta intercomunicación de los tres componentes a la hora de plantearse la pedagogía de la autoestima.

1.2. Elementos de la autoestima.

1.-Componente cognitivo.

El componente cognitivo indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información. Se refiere al autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta. Es como dice Burns, "el conjunto de autoesquemas que organizan las experiencias pasadas y son usados para reconocer

¹⁰⁵ Ibid. p. 67

e interpretar estímulos relevantes en el ambiente social¹⁰⁶. El autoesquema es una creencia y opinión sobre sí mismo que determina el modo en que es organizada, codificada y usada la información que nos llega sobre nosotros mismos. Es un marco de referencia por el cual damos un significado a los datos aprehendidos sobre nosotros mismos e incluso sobre los demás.

El autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima, de tal modo que toda ella está trazada de inteligencia. Las restantes dimensiones, afectiva y conductual, caminan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, que a su vez se hace servir acompañar por la autoimagen o representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras. Es determinante el valor de la autoimagen para la vitalidad de la autoestima. Solamente si se plasma el autoconcepto en imágenes intensas, ajustadas, ricas y actualizadas al espacio y tiempo en que se vive, arraigará la autoestima y demostrará su máxima eficacia en nuestros comportamientos.

El vigor de autoconcepto se basa en nuestras creencias entendidas como convicciones, convencimientos propios. Sin creencias intensas, sólidas frente a los ataques y erosiones, no florecerá un autoconcepto eficiente.

2.- Elemento afectivo.

El segundo componente de la estructura de la autoestima, decíamos era el afectivo. Esta dimensión conlleva la valoración de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo, implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es sentirse a gusto o disgusto consigo mismo. Es admiración ante la propia valía. Es fruición y gozo de la grandeza y excelencia enraizada en nosotros o dolor y riqueza ante nuestras miserias y debilidades. Es un juicio de valor

sobre las cualidades personales. Es la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que advertimos dentro de nosotros.

Hemos llegado al corazón de la autoestima. Es aquí en la valoración, el sentimiento, la admiración o desprecio, el afecto, el gozo o dolor íntimos, donde se condensa la quinta-esencia de la autoestima. Y ahora podemos formular la ley principal que gobierna su dinámica "A mayor carga afectiva , mayor potencia de la autoestima"¹⁰⁷.

Se está dando un paso de la sentencia bíblica: "Amarás al prójimo como a ti mismo". Luego debemos amarnos a nosotros mismos. Una estima a nosotros mismos. un amor a uno mismo no tiene nada que ver con el narcisismo que Freud identifica como la vuelta de la libido hacia el propio ser, ni con el egoísmo donde en verdad no se ama, sino que se odia, siendo incapaces de procurarse el bien.

3.- Elemento conductual.

El tercer elemento integrante de la autoestima es la conductual, significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. Es el proceso final de toda su dinámica interna. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás. El esfuerzo por alcanzar una fama, honor y respeto ante los demás y ante uno mismo. Se parte de un primer análisis del proceso de la autoestimación en todas las personas. Nace de dos causas:

- a) De la observación propia de uno mismo en base a una serie de sucesivas autoevaluaciones.
- b) De la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tienen y proyectan de nosotros. Y de una manera particular las personas que no son

¹⁰⁷ BRANDEN, *El poder de la autoestima*. p. 89

relevantes como los padres, maestros, etc. La interacción social es un lugar privilegiado para su génesis.

Desde el modelo teórico expuesto en el capítulo precedente, encaminaremos nuestros pasos hacia la formación del aspecto cognitivo plasmado en el autoconcepto y autoimagen, hacia el desarrollo de la dimensión afectiva y valorativa expresada en la autoestimación y hacia el cultivo de la autorrealización con toda la secuencia de conductas y comportamientos consecuentes.

*"Lo que es lo que los pensamientos le permiten ser,
a través de ellos construye las circunstancias
que le rodean".*

Leonard Stemberg

1.3 Fundamentos de la Autoestima

"La autoestima está configurada por factores tanto internos como externos"¹⁰⁸. Entendiendo "factores internos", los factores que radican o están creados por el individuo -ideas, creencias, prácticas o conductas. Entendiendo por "Factores externos" los factores del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas "Significativas", las organizaciones y la cultura. Se examina la autoestima tanto desde dentro como desde fuera: ¿cuál es la aportación del individuo a su autoestima? ¿Cuál es la aportación de los demás?.

1.3.1. Fuentes interiores de la autoestima

Es necesario empezar por examinar de qué manera el entorno familiar influye positiva o negativamente en la identidad del niño, que se forma lentamente. Dejando a

¹⁰⁸ BRANDEN, N. *Op. Cit.* p. 34

un lado los posibles factores biológicos, podría pensarse que sin duda es aquí donde comienza la historia. Pero para este estudio no se tomarán en cuenta.

Es necesario conocer qué prácticas debe dominar una persona para mantener la autoestima, hasta que se identifique en qué consiste una adultez psicológicamente sana, no se tendrá criterios por lo que valorar qué constituye una influencia o experiencia infantil favorable o desfavorable.

La vida del niño comienza en un estado de total dependencia, pero la vida y el bienestar de un adulto, desde la satisfacción de las más simples necesidades a los valores más complejos, depende de la capacidad de pensar. Por lo consiguiente, se admite que han de apreciarse las experiencias infantiles que estimulan y fomentan el pensamiento, la confianza en sí mismo y la autonomía. Se acepta que las familias en las que a menudo se niega la realidad y a menudo se castiga la consciencia ponen enormes obstáculos a la autoestima; crean un mundo de pesadilla en el que el niño puede sentir que pensar no es sólo fútil sino peligroso.

Al considerar las raíces de la autoestima, ¿por qué no centrar este enfoque en las prácticas, es decir, en las acciones (mentales o físicas)? La respuesta es que todo valor vinculado a la vida exige una acción para conseguirlo, mantenerlo o disfrutarlo. De acuerdo con la definición de Virginia Satir, "la vida es un proceso de acción que se genera a sí misma y se mantiene por sí misma"¹⁰⁹. Perseguir y mantener los valores en el mundo mediante la acción. Los valores, por su misma naturaleza, son objeto de una acción. Y esto también puede decirse respecto al valor de la autoestima.

Si un niño crece en un entorno doméstico adecuadamente formativo, es mayor la probabilidad de que aprenda las acciones que apoyan la autoestima (aunque tampoco esto es una garantía). Si se pone al niño en manos de buenos maestros, lo más probable es que aprenda conductas de apoyo de la autoestima. Si una persona se somete a una psicoterapia con éxito, en la que se disuelven sus miedos y elimina los bloqueos para el

¹⁰⁹ SATIR Virginia. *Poesía para vivir mejor*. Promexa, México, 1978. p. 78

funcionamiento efectivo, ello tendrá consecuencia que manifestará un mayor número de acciones que apoyan su autoestima. Pero lo decisivo son las acciones de una persona. Lo que determina el nivel de autoestima es lo que la persona hace, en el contexto de su conocimiento y valores. Y dado que "la acción el mundo es un reflejo de la acción dentro de la mente de la persona, lo decisivo son los procesos internos".¹¹⁰

Repárese en que el término *práctica* tiene connotaciones que son relevantes en este contexto. Una *práctica* supone una disciplina de actuación de una determinada manera y otra vez consistente. Más bien es una manera de actuar día tras día, ante las cuestiones grandes y pequeñas, una manera de comportarse que es también una forma de ser.

Hay razones para sospechar que se llega a este mundo con algunas diferencias inherentes que hacen que sea más fácil o más difícil conseguir una autoestima sana: diferencias relativas a la energía, la resistencia, la disposición a gozar la vida, etc. Además, se puede llegar a este mundo con importantes diferencias en cuanto a la predisposición a sentir ansiedad o depresión, y también estas diferencias pueden hacer que sea más fácil o más difícil desarrollar la autoestima.

A continuación vienen los factores del desarrollo. El entorno puede apoyar y estimular la afirmación sana de la consciencia, o bien puede oponerse a ella y socavarla. Muchas personas sufren tal daño en los primeros años, antes que termine de formarse por completo su yo, que para ellas resulta casi imposible tener una autoestima sana sin una intensa psicoterapia posterior.

La paternidad y sus límites.

La investigación sugiere que una de las mejores manera para tener una buena autoestima es tener padres que tienen una buena autoestima y que la ponen como

¹¹⁰ BRANDEN, Nathaniel. *El respeto a uno mismo*. Paidós, México, 1987.

modelo, según ha dejado claro Stanley Coopersmith¹¹¹ "los padres que crían con amor y respeto; permiten experimentar una aceptación consistente y benévola; ofrecen la estructura soportante de reglas razonables y expectativas adecuadas, que no saturan de contradicciones, que no recurren al ridículo, la humillación o el abuso físico para controlar; que proyectan su fe y su bondad, se tiene una considerable oportunidad de interiorizar sus actitudes y de adquirir con ello las bases de una sana autoestima". Pero ningún estudio de investigación ha constatado que este resultado sea inevitable.

El estudio Coopersmith, por ejemplo, muestra claramente que no lo es. Hay personas que parecen haber sido educadas de forma excelente mediante las normas antes citadas y que sin embargo son adultos inseguros y con dudas sobre sí mismos. Y hay personas que han surgido de un contexto deprimente, que ha sido criadas por adultos que hicieron todo mal y que sin embargo rinden bien en la escuela, establecen relaciones estables y satisfactorias, tienen un vigoroso sentido de su valor y dignidad y en la edad adulta satisfacen cualquier criterio racional de autoestima buena. "En la niñez estas personas parecen saber cómo sacar alimento de un entorno que otros encuentran desesperadamente estéril; encuentran agua allí donde otros sólo ven un desierto. Los psicólogos y psiquiatras, perplejos ante este fenómeno, definen a veces a este grupo como "los invulnerables"¹¹².

No obstante, puede decirse con bastante seguridad que si se vive en un entorno humano sano en el que se respeta la realidad y la conducta de las personas es congruente, es mucho más fácil perseverar en los esfuerzos por ser racional y productivo que las señales son siempre cambiantes, nada parece real, se niegan los hechos y se penaliza la consciencias.

Es necesario comprender como opera internamente la dinámica de la autoestima -si uno no conoce por experiencia directa lo que reduce o eleva su propia autoestima- no

¹¹¹ COOPERSMITH Stanley. *The antecedents of self-esteem*, McGraw-Hill, E.U. 1978

¹¹² *Ibid.* p. 45

tendrá la comprensión de la cuestión necesaria para realizar una aportación íntima de la cuestión necesaria para realizar una aportación óptima a los demás. Asimismo, las cuestiones no resueltas en uno mismo ponen límites a nuestra eficacia a la hora de ayudar a los demás. Se debe llegar a ser lo que desea enseñar.

La autoestima es una consecuencia, un producto de prácticas que se generan interiormente no se puede trabajar directamente. Estimular la autoestima en la escuela, por ejemplo es crear un clima que apoye y refuerce las prácticas que fortalecen la autoestima.

Nathaniel Branden identifica seis prácticas, que como puede demostrarse, tienen una importancia crucial. "Tan pronto se comprenda estas prácticas se tendrá la posibilidad de elegir las, de actuar para integrarlas en nuestra forma de vida."¹¹³

Estas son las seis prácticas de la autoestima:

- 1.- La práctica de vivir conscientemente.
- 2.- La práctica de aceptarse a sí mismo.
- 3.- La práctica de asumir la responsabilidad de uno mismo.
- 4.- La práctica de la autoafirmación.
- 5.- La práctica de vivir con propósito.
- 6.- La práctica de la integridad personal.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

"La intención fundamental es que el hombre entienda que el desarrollo de las capacidades mentales, no es para sentirnos más una para dejar de sentirnos menos".

Leonard Steenberg

I.- La práctica de vivir conscientemente

Prácticamente en todas las grandes tradiciones espirituales y filosóficas del mundo aparece de alguna manera la idea de que la mayoría de los seres humanos recorren su vida como sonámbulos. La ilustración se identifica con un despertar. La evolución y el progreso se identifica con una expansión de la conciencia.

Se percibe la conciencia como la suprema manifestación de la vida. Cuanto más elevada sea la forma de conciencia, más avanzada será la forma de vida. Subiendo en la escala evolutiva desde el momento en que aparece la conciencia por vez primera en la Tierra, cada forma de vida tiene una forma de conciencia más avanzada que la forma de vida del peldaño inferior.

¿Por qué es tan importante la conciencia? Se utiliza el término *conciencia* en su significado primario: "el estado de ser consciente de algún aspecto de la realidad. También se habla de conciencia como de *facultad* el atributo de ser capaz de ser consciente. A la forma de conciencia como de una humana, con su capacidad de formación de conceptos y de pensamiento abstracto, se le denomina *mente*"¹¹⁴

Como se ha visto, somos seres para quienes la conciencia (a nivel conceptual) es *voltiva*. Esto significa que el diseño de nuestra naturaleza contiene una opción extraordinaria: la de buscar la conciencia o de no hacerlo (o evitarlo activamente), la de buscar la verdad o de no hacerlo (evitarlo activamente), la de enfocar la mente o no hacerlo (u optar por defender a un nivel de conciencia inferior). En otras palabras, se tiene la opción de ejercitar las propias facultades o de subvertir a los propios medios de supervivencia y de bienestar. La conciencia es la actitud para pensar en los propios procesos del pensamiento. Esta es la razón de que el hombre posea el dominio de todas

¹¹⁴ Ibid p.78

las cosas del mundo y de que pueda realizar progresos significativos de generación en generación.

Si se aporta un adecuado nivel de consciencia a las propias actividades, si no se vive de manera consciente, el precio inevitable es un mermado sentido de eficacia personal y de respeto de uno mismo. No se puede sentir competentes y valiosos si se conduce la vida en estado de confusión mental. La mente es un instrumento básico de supervivencia. Si se traiciona ésta, se resiente la autoestima. La forma más simple de esta traición es la evasión de los hechos.

Mediante las miles elecciones que se realizan entre pensar y no pensar, ser responsables ante la realidad o sustraerse a ella, se establece un sentido del tipo de persona que somos. Rara vez se recuerda conscientemente estas elecciones. Pero éstas se acumulan en lo profundo de la psique, y la suma es esa experiencia que se denomina "autoestima"

No todos se tienen la misma inteligencia, pero no es de la inteligencia de lo que se trata. El principio de vivir consciente no está afectado por los grados de inteligencia. Vivir de manera consciente ¹¹⁵significa ser consciente de todo lo que tiene que ver con las acciones, propósitos, valores y metas -al máximo de nuestras capacidades, sean cuales serán éstas- y comportarse de acuerdo con lo que se ve y se conoce.

Vivir de manera consciente significa más que el mero ver y conocer; significa actuar sobre lo que vemos y conocemos .

"El vivir conscientemente implica un respeto hacia los hechos de la realidad. Esto significa tanto los hechos de nuestro mundo interior (necesidades, deseos, emociones) como del mundo exterior."¹¹⁶ Esto está en contraste con esa falta de respeto a la realidad

¹¹⁵ Ibid p. 89

¹¹⁶ Ibid p. 89.

implícita en una actitud como la expresada en esta frase: "Si no decido verlo, reconocerlo, no existe".

El vivir de manera consciente es vivir siendo responsable hacia la realidad.

Así pues, cuando se vive de manera consciente no se confunde lo subjetivo con lo objetivo. No se imagina que los sentimientos son una guía infalible a la verdad. Sin duda se puede aprender de los sentimientos y éstos pueden apuntar incluso en dirección de hechos importantes. Pero esto supondrá reflexión y comprobación de la realidad, y supone el concurso de la razón.

Una vez entendido esto, se verá más de cerca en qué consiste la práctica de vivir de manera consciente.¹¹⁷

Una mente activa en vez de pasiva. Este es el acto más importante de la autoafirmación: la elección de pensar, de buscar la consciencia, la comprensión el conocimiento y la claridad.

Está implícita en esta orientación otra virtud de la autoestima, la de la responsabilidad por uno mismo.

Una inteligencia que goza de su propio ejercicio. La inclinación natural de un niño es obtener placer mediante el uso de la mente no menos que el uso del cuerpo. La tarea primaria del niño es aprender. También es su entrenamiento principal. El mantener esa orientación en la edad adulta, de modo que la consciencia no sea una carga sino una alegría, es la característica de un ser humano desarrollado íntegramente, superado estas barreras y aprendido a vivir de manera más consciente dirá que ese aprendizaje pasa a ser cada vez ,más una fuente de satisfacción mayor.

¹¹⁷ Ibid p. 95.

Estar en el "momento" sin desatender el contexto más amplio. La idea de vivir de manera consciente lleva implícita la de estar presente en lo que se hace. Esto no quiere decir que la conciencia se reduzca sólo a la experiencia sensorial inmediata, desvinculada del contexto más amplio del conocimiento. Desear estar en el momento pero no atrapado en el momento. Este es el equilibrio que permite estar en la disposición más rica en recursos.

Salir al encuentro de los hechos importantes en vez de rehuirlos. Lo que determina la "relevancia" son las necesidades, deseos, valores, metas y acciones.

Preocuparse de distinguir los hechos de las interpretaciones y emociones. Para vivir de manera consciente tengo que ser sensible a estas distinciones. Lo que se percibe, lo que se interpreta que algo significa y cómo se siente en relación a ello son tres cuestiones independientes.

Percibir y enfrentar los impulsos para evitar o negar las realidades dolorosas o amenazantes. Nada es más natural que evitar lo que suscita temor o dolor. Como esto incluye hechos del interés personal nos exige superar los impulsos de evitación. Pero esto exige tener conciencia de estos impulsos. Lo que se necesita entonces es una orientación del autoexamen y de la conciencia de sí mismo, de la conciencia dirigida tanto hacia el interior como hacia el exterior. El vivir de manera consciente consiste en parte en prevenirse contra el impulso de la inconsciencia, a veces seductor. El temor y el dolor deben considerarse señales para no cerrar los ojos sino para abrirlos más, no para desviar la mirada sino para mirar más atentamente. Esta tarea está lejos de ser fácil o de no suponer esfuerzo. Las personas tiene graves diferencias en lo que respecta a la sinceridad de sus intenciones; y los grados son importantes. La autoestima no pide éxito impecable sino la intención más seria de ser consciente.

Interesarse por conocer si las acciones están en sintonía con los propósitos. Esta es una cuestión estrechamente vinculada con la anterior. En ocasiones ha habido una gran falta de congruencias entre las que se consideran las metas y propósitos y la manera de

invertir el tiempo y las energías. Así pues, el vivir conscientemente supone controlar las acciones en relación a las metas, buscar pruebas de sintonía o desacuerdo, será preciso reformular o bien nuestras acciones o bien nuestras metas.

. Siempre hay una posibilidad de que la información nueva exija un ajuste de los planes e intenciones

Perseverar en el intento de comprender a pesar de las dificultades. En la búsqueda de la comprensión y el dominio a veces se encuentran dificultades. Cuando esto sucede, tengo una alternativa: perseverar o abandonar

Ser receptivo a los conocimientos nuevos y estar dispuesto a reexaminar las antiguas suposiciones. No estamos operando a un alto nivel de consciencia si estamos totalmente absortos en lo que creemos que ya se sabe, insensibles a la información nueva que pueda afectar a nuestras ideas y convicciones. Semejante actitud excluye la posibilidad de crecimiento.

Estar dispuesto a ver y a corregir errores. El vivir de una manera consciente implica una primera lealtad hacia la verdad, y no darse siempre la razón. Todos cometemos errores, pero si hemos vinculado nuestra autoestima (o nuestra pseudoautoestima) a estar por encima del error, estamos obligados a retraer la consciencia en una autoprotección impropia. El encontrar humillante admitir un error es un signo seguro de deficiente autoestima.

Intentar siempre ampliar la consciencia -un compromiso en aprender-, por lo tanto, un compromiso con el crecimiento como forma de vida.

Las personas han concebido la existencia como un proceso esencialmente invariable. Creían que ya se tenía todo el conocimiento posible para los humanos. La idea de vida humana como un proceso de tránsito del conocimiento a conocimientos nuevos, de un descubrimiento a otro -y, más aún, de la rápida sucesión de un hito

científico y tecnológico tras otro a una velocidad desorientadora- tiene sólo una mínima antigüedad, medida en el tiempo de la evolución. En comparación con todos los siglos que nos preceden, se vive en que la totalidad del conocimiento humano se duplica aproximadamente cada diez años.

Sólo un compromiso de aprender durante toda la vida puede permitir la adaptación al mundo. Quienes creen que han "reflexionado lo suficiente" y "aprendido lo suficiente" se encuentran en una trayectoria descendente de inconsciencia cada vez mayor.

Interesarse por comprender el mundo que rodea. Este punto se ha tocado más ampliamente en el capítulo I ,conocer el mundo en que se vive tanto a nivel físico, cultural, social, económico como político.

El permanecer inconsciente ante estas fuerzas, imaginar que se actúa en el vacío, es verdaderamente vivir como un somnámbulo. El vivir conscientemente supone un deseo de comprender el contexto global.

Obviamente una persona de gran inteligencia con una disposición filosófica puede llevar más lejos este interés que una persona de intelecto más limitado. Pero incluso entre personas de facultades modestas se pueden encontrar diferencias en el nivel de interés en relación a estos asuntos: diferencias de curiosidad, de reflexión , consciencia en que hay algo acerca de lo cual pensar. Y una vez más lo que tiene más importancia son las intenciones y su expresión en nuestros actos.

Interesarse por conocer no sólo la realidad exterior sino también la realidad interior, la realidad de las propias necesidades, sentimientos, aspiraciones y motivos, de manera que no sea un extraño o un misterio para uno mismo. *El papel de la educación en éste sentido es deficiente, es decir, se da prioridad al estudio del conocimiento del universo, de las leyes de la física, sin embargo deja de lado la acción del universo privado en su interior del educando.* El penoso carácter de su vida personal es un monumento a la magnitud de su inconsciencia relativa al mundo interior de sí mismo. Niegan y

desmienten sus necesidades, racionalizan sus emociones, intelectualizan su conducta pasando de una relación insatisfactoria a otra permaneciendo toda la vida en la misma sin hacer nada práctico para mejorarla. NO se vive de manera consciente, si la consciencia se utiliza para todo excepto para comprenderse a si mismo.

Se habla sobre el "arte de percibir"¹⁸. Percibir los sentimientos del cuerpo. Percibir las emociones durante un encuentro con alguien. Percibir lo que excita y lo que agota. Percibir si la voz interior es realmente la propia o pertenece a alguien más. Para percibir es necesario estar interesado y creer que es valioso conocerme a mí mismo. Para reconocer las influencias ajenas con programas de vida ajenos, para aprender a distinguir la propia voz de todas las demás pero sobre todo para llevar nuestra vida como seres humanos autónomos.

Preocuparse de ser consciente de los valores que motivan y guían, así como de su raíz, de forma que no esté gobernado por valores que se han adoptado de manera irracional o se ha aceptado acríticamente de los demás.

Este punto está muy vinculado con el anterior. Una de las formas que asume la inconsciencia es el olvido de los valores que guían las acciones e incluso la indiferencia a esta cuestión.

Un joven que ve muchos ejemplos de falta de sinceridad y de hipocresía mientras crece puede llegar a la conclusión de que "así es como opera el mundo, y debo adaptarme a él", y en consecuencia puede valorar negativamente la sinceridad y la integridad.

Estos valores subvierten una autoestima sana, y casi inevitablemente produce el extrañamiento de uno mismo y decisiones trágicas en la vida. Por eso el vivir

¹⁸ JESEN, L.C. *Educar con sensibilidad. De la infancia a la edad adulta*. S.M., Madrid, 1981.

conscientemente supone reflexionar y ponderar a la luz de la razón y de la experiencia personal los valores que determinan nuestras metas y propósitos.

La autodestrucción es un acto que como mejor se lleva a cabo es en la oscuridad

La conciencia y el cuerpo

Fue mérito de Wilhelm Reich¹¹⁹ introducir el cuerpo en la psicoterapia, en otras palabras, hacer a los maestros conscientes de que cuando están bloqueadas y reprimidas; las emociones y sentimientos, el proceso de implementación es físico: la respiración está contenida y los músculos contraídos. Cuando esto sucede los bloqueos pasan a formar parte de la estructura del cuerpo.

El liberar el organismo contribuye a liberar la mente.

Lo que es necesario rescatar es que si se pone como meta actuar con un nivel de conciencia alto, un cuerpo blindado contra los sentimientos constituye un serio obstáculo.

El reto de vivir de manera consciente es tanto una práctica como una actitud mental, una orientación hacia la vida.

*"El peor de los males que le puede suceder
al hombre es que llegue a pensar mal de si mismo"*

Leonard Stenberg

II. La práctica de la aceptación de sí mismo.

La autoestima es imposible sin aceptación de sí mismo.

¹¹⁹ REICH Wilhelm. *Cuando los niños tienen miedo*. Narcea, Madrid, 1982.

De hecho , está tan estrechamente vinculada a la autoestima que en ocasiones las ideas se confunden. Pero tienen un significado diferente, y hay que comprender lo específico de cada una.

Mientras que la autoestima es algo que se "experimenta", la aceptación de sí mismo es algo que se "hace". Este concepto tiene tres niveles de significación, que se van a examinar por orden.¹²⁰

El primer nivel

Acceptarse a sí mismo para Nathaniel Branden significa estar de mi lado -estar para mí mismo. En el sentido más básico , "la aceptación de sí mismo se refiere a una orientación de la valoración de mí mismo y del compromiso conmigo mismo resultante del hecho de que estoy vivo y consciente. Es un acto de afirmación de sí mismo pre-racional y pre-moral, una especie de egoísmo natural que es un derecho innato de todo ser humano y contra el que sin embargo se tiene la potestad y de obrar y anular"¹²¹.

Algunas personas se rechazan a sí mismas a un nivel tan profundo que no podrán comenzar ninguna labor de crecimiento hasta abordar este problema. Es importante entonces cuestionarse cuál ha sido el papel de la educación en este aspecto.

Una actitud básica de sí mismo es lo que espera suscitar un psicoterapeuta eficaz en una persona con el más bajo nivel de autoestima. Esta actitud puede inspirar a una persona enfrentarse a lo que más necesita encontrar sin derumbarse en el odio a sí misma, sin rechazar el valor de su persona o abandonar la voluntad e vivir. Supone una declaración como ésta: "Elijo valorarme a mí mismo, tratarme a mí mismo con respeto, defender mi derecho a existir". Este acto primario de autoafirmación es la base sobre la que se desarrolla la autoestima.

¹²⁰ Ibid. pág 97

¹²¹ Ibid. pág. 102

El segundo nivel

La aceptación de sí mismo supone la disposición a experimentar - es decir, a hacer realidad para nosotros mismos, sin negación o evasión de lo que se piensa, se siente, se desea, sobre lo que se ha hecho. Es la disposición a experimentar en vez de desautorizar cualesquiera hecho de nuestro ser en un momento particular, a pensar nuestros pensamientos, tener nuestros sentimientos, a estar presente a la realidad de nuestra conducta..

A menudo, cuando se experimenta y se acepta plenamente los sentimientos negativos, somos capaces de prescindir de ellos.

Para Branden, la aceptación de sí mismo es la disposición a decir respecto de cualquier emoción o conducta lo siguiente: "Esto es una expresión de mí, no necesariamente una expresión que me gusta o que admiro, pero una expresión de mí a pesar de todo, al menos en el momento en que tuvo lugar".¹²² Es la virtud del realismo, es decir, del respeto a la realidad, aplicada a uno mismo.

"Aceptar" es más que "reconocer" o "admitir" simplemente. Es experimentar, estar en presencia de, contemplar la realidad de algo, integrar en mi conciencia. Tengo que abrirme y experimentar plenamente las emociones no deseadas, y no sólo reconocerlas superficialmente. El experimentar nuestros sentimientos tiene un poder curativo directo.

La aceptación de sí mismo es la condición previa del cambio y el crecimiento. Así pues si me enfrento a un error que he cometido, al aceptar que es mi error soy libre de aprender de él y de hacer mejor las cosas en el futuro.

¹²² Ibid. p. 67

No se puede vencer un temor cuya realidad se niega. No se puede corregir un problema relativo a la forma de relacionarse con las demás personas si no se admite que existe. No puedo cambiar unos rasgos que se insiste en no poseer.

El tercer nivel

La aceptación de sí mismo conlleva la idea de compasión, de ser amigo de mí mismo. En este tercer nivel Braden(1980) señala, que la aceptación de sí mismo no niega la realidad, no afirma que sea en realidad correcto lo que está mal, sino que indaga el contexto en el que se llevó a cabo una acción. Quiere comprender el porqué. Quiere conocer por qué algo que está mal o es inadecuado se consideró deseable o adecuado o incluso necesario en su momento.

No comprendemos a otro ser humano cuando sólo se conoce que lo que hizo está mal, es descortés, destructor o cualquier otra cosa. Se necesita conocer las consideraciones internas que motivaron la conducta. Siempre hay algún contexto en que las acciones más ofensivas pueden encontrar su propio sentido. Esto no significa que se justifique, sino sólo que pueden ser comprensibles.

Se puede condenar una acción que se ha realizado y tener aún un interés compasivo por los motivos que llevaron a ella. Aún puedo ser amigo de mí mismo. Esto no tiene nada que ver con disculpar, racionalizar o evitar la responsabilidad., una vez que se asume la "responsabilidad de lo que se ha hecho, se puede avanzar a un nivel más profundo, ir al contexto".¹²³ Este tipo de interés en actitud de aceptación y compasión no fomenta la conducta no deseada, sino que reduce la probabilidad de que acontezca.

Escuchar los sentimientos.

¹²³ BRANDEN, Nathaniel. *Cómo fomentar la autoestima*. Paidós, México, 1984.

Tanto el aceptar como el rechazar se llevan a cabo mediante una combinación de procesos mentales y físicos.

El acto de experimentar y aceptar las emociones se lleva a cabo mediante: a) prestar atención al sentimiento o emoción, b) respirar suave y profundamente, permitiendo un relajamiento muscular, permitiendo experimentar el sentimiento, y c) constatando la realidad de que éste es mi sentimiento (lo que denominamos poseerlo).

En cambio se niegan y se desechan las emociones cuando: a) evitamos la consciencia de su realidad, b) limitamos la respiración y se estira los músculos para recortar o entumecer el sentimiento, y c) cuando nos disociamos de nuestra propia experiencia.

Cuando nos permitimos experimentar nuestras emociones y aceptarlas, en ocasiones esto nos permite pasar a un nivel de consciencia más profundo en el que la información importante se presenta por sí misma.

Hay aquí una paradoja (una paradoja, no una contradicción): *la aceptación de lo que es, es la condición previa del cambio.* Y la negación de lo que es me deja pegado en ello.

Cualquier cosa que se tiene la posibilidad de experimentar, se tiene la posibilidad de rechazar, bien de manera inmediata o bien posteriormente en el recuerdo.

Se puede revelar contra los recuerdos, pensamientos, emociones y acciones. Se puede rechazar en vez de aceptar prácticamente todos los aspectos de la experiencia propia y cualquier acto de expresión de sí mismo.

Se puede negar a aceptar la sensualidad propia; puedo negarme a aceptar mi espiritualidad. Puedo rechazar mi pesar; puedo rechazar mi alegría. Puedo reprimir el recuerdo de las acciones de las que me avergüenzo; puedo reprimir el recuerdo de las acciones de las que me avergüenzo; puedo reprimir el recuerdo de las acciones de las que estoy orgulloso. Puedo negar mi ignorancia; puedo negar mi inteligencia. Puedo

negarme a aceptar mis limitaciones; puedo negar a aceptar mis potencialidades. Puedo ocultar mis puntos débiles; puedo ocultar mis dotes. Puedo negar mis sentimientos de odio hacia mí mismo. Puedo pretender que soy más de lo que soy; puedo pretender que soy menos de lo que soy. Puedo rechazar mi cuerpo; puedo rechazar mi mente.

Se puede estar tan atemorizados de nuestros dones como de nuestros puntos débiles, tener tanto temor a nuestro genio, ambición, excitación o belleza como a nuestra vaciedad, pasividad, depresión o falta de atractivo.

Se puede escapar no sólo de nuestro lado oscuros sino también de nuestro lado brillante, de todo aquello que amenaza con hacernos sobresalir o estar solos, o que exige despertar el héroe que se lleva dentro, o que pide que se avance a un superior nivel de consciencia y se alcance una base de integridad más elevada. El mayor crimen que se comete contra nosotros mismos no es que se pueda negar y rechazar nuestros errores sino que se nieguen y rechazan nuestros talentos porque nos asustan.

*"Existen verdades absolutas que demuestran que el ser humano puede, lo que no sabe es que puede.
Hay verdades absolutas que demuestran que el ser humano sabe, pero sólo no tiene consciencia de que sabe.
El hombre teme tomar consciencia de que puede, porque necesita depender de los que piensan por él".*

Leonard Steenberg

III.- La práctica de la responsabilidad de sí mismo.

Para sentirse competente para vivir y digno de la felicidad, se necesita experimentar una sensación de control sobre mi vida. Esto exige estar dispuesto a asumir la responsabilidad de los propios actos y del logro de las propias metas.

La responsabilidad de uno mismo es esencial para la autoestima, y es también un reflejo o manifestación de la autoestima. La relación entre la autoestima y sus pilares es siempre recíproca. Las prácticas que generan autoestima es también expresión natural y consecuencia de la autoestima, según lo señala Branden (1985).

La autoestima no es un don que ya pueda recibir de alguien más, se genera desde dentro. Esperar pasivamente a que suceda algo que eleve la propia autoestima es condenarse a una vida de frustración.

No creo que se espere que permanezca como niños dependientes. Creo que se espera que se crezca hasta ser adultos, lo que significa ser responsable de uno mismo, ser autónomos tanto desde el punto de vista psicológico como financiero.

Al señalar Branden(1985) que se necesita asumir la responsabilidad de nuestra vida y felicidad, no sugiere que una persona nunca sufra de manera accidental o por culpa de otras, o que una persona sea responsable de todo lo que pueda sucederte.

No se apoya la idea de que "Yo soy responsable de todos los aspectos de mi vida y de todo lo que me sucede". Sobre algunas cosas se tiene el control; sobre otras no. Si se considera responsable de los asuntos que escapan al propio control se pone en peligro la autoestima, pues inevitablemente más expectativas están condenadas al fracaso. Se tiene que conocer la diferencia entre lo que está bajo la propia potestad y lo que no lo está. La única consciencia sobre la que se tiene control voluntario es la propia.

La responsabilidad de uno mismo se expresa mediante una orientación activa hacia la vida. Se expresa mediante la comprensión de que no hay nadie en la tierra que nos evite la necesidad de ser independientes.

El vivir activamente supone pensar de forma independiente, lo cual se contrapone a una conformidad pasiva a las creencias de los demás.

El pensamiento independiente es un corolario tanto de vivir de manera consciente como de la responsabilidad personal. Vivir conscientemente es vivir ejercitando la propia mente. Practicar la responsabilidad personal consiste en pensar por uno mismo.

Una persona puede pensar mediante la mente de otra. Sin duda se aprende de otros, pero el conocimiento supone una comprensión, y no una mera imitación o repetición. Se puede o bien ejercitar la propia mente o pasar a otros la responsabilidad del conocimiento y la valoración y aceptación de sus veredictos de manera más o menos crítica. La elección que se realice es decisiva para la manera de experimentarnos a nosotros mismos así como para el tipo de vida que queremos.

Al hablar de "pensar de forma independiente" es útil porque la redundancia tiene valor en términos de énfasis. A menudo lo que las personas denominan "pensar" no es más que un mero reciclaje de las opiniones de los demás. Así pues se puede decir que pensar de forma independiente fortalece la autoestima. Y una autoestima sana determina una inclinación natural a pensar de manera independiente.

El tener responsabilidad de uno mismo, no meramente como preferencia personal sino como principio filosófico, supone la aceptación de una idea moral profundamente importante. Al asumir la responsabilidad de la propia existencia se reconoce implícitamente que los demás seres humanos no son siervos nuestros y no existen para satisfacer nuestras necesidades. Branden señala que la aplicación congruente del principio de la responsabilidad personal implica la siguiente regla de las relaciones humanas¹²⁴: Nunca pida a una persona que actúe contra su interés personal tal y como lo comprende. Si se desea que una persona emprenda alguna acción o proporcione algún valor, se está obligado a ofrecer razones que sean significativas y convincentes en términos de sus intereses y metas. Este criterio es el fundamento moral del respeto mutuo, de la buena voluntad y de la benevolencia entre los seres humanos. Va directamente en contra de la idea de que puede tratarse a algunas personas como

¹²⁴ Ibid, pág. 34

víctimas de sacrificio para los fines de otras, que es la premisa subyacente a todas las dictaduras y, dicho sea de paso, de la mayoría de los sistemas políticos y cabe cuestionar si también para los educativos.

*"Todo es autorizado por su conciencia a vivir en paz,
uno empieza a ser uno, depende de en lo que las
circunstancias hacen de uno".*

Leonard Stenberg

IV.- La práctica de la autoafirmación.

Para Nathaniel Branden (1985) la autoafirmación significa respetar los deseos, necesidades y valores y busca su forma de expresión adecuada en la realidad.

Su opuesto es la entrega a la timidez consistente en confinarme a mi mismo a un perpetuo segundo plano en el que todo lo que yo soy permanece oculto o frustrado para evitar el enfrentamiento con alguien cuyos valores son diferentes de los míos, o para complacer, aplacar o manipular a alguien, simplemente para "estar en buena relación con alguien".

La autoafirmación no significa beligerancia o agresividad inadecuada; no significa abrirse paso para ser el primero o pisar a los demás. "Significa simplemente la disposición a valerse por sí mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear mi persona para agradar"¹²⁵.

Ejercer la autoafirmación es vivir de forma auténtica, hablar y actuar desde las propias convicciones y sentimientos más íntimos una forma de vida, una regla (admitiendo el hecho obvio de que puede haber circunstancias particulares en las que está justificado que decida no hacerlo.)

¹²⁵ Ibid., pág. 89.

La autoafirmación adecuada presta atención al contexto. Las formas de expresión de uno mismo adecuadas cuando estoy jugando en el suelo con un niño obviamente son diferentes de las adecuadas en una reunión de personal. El respetar la diferencia no equivale a "sacrificar nuestra autenticidad" sino meramente permanecer centrado en la realidad. En cada contexto hay formas de expresión de uno mismo adecuadas e inadecuadas. Lo necesario es conocer lo que uno piensa y seguir siendo auténticos.

Lo que es y no es una autoafirmación.

El ver es un acto de autoafirmación y siempre se ha entendido como tal.

1.- El primer acto de autoafirmación, el más básico, es la afirmación de la consciencia. Esto supone la elección de ver, pensar, ser consciente, proyectar la luz de la consciencia al mundo exterior y al mundo interior, a nuestro ser más íntimo. El formular preguntas es un acto de autoafirmación.

No hay que confundir la afirmación con una rebeldía insensata. La "autoafirmación" sin consciencia no es autoafirmación.

Si bien la autoafirmación supone la capacidad de decir que no, en última instancia se pone a prueba no tanto por aquello en contra de lo cual vamos sino por aquello a favor de lo cual estamos. Una vida que sólo consista en una serie de negaciones es una pérdida de tiempo y una tragedia. La autoafirmación exige no sólo oponerse a lo que se rechaza sino vivir de acuerdo con los propios valores y expresarlos. En este sentido está estrechamente vinculada con la cuestión de la integridad.

La autoafirmación empieza con un acto de pensamiento, pero no debe terminar ahí. La autoafirmación supone volcarse al mundo. El aspirar no es aún autoafirmación, o es una autoafirmación muy pobre; pero el proyectar nuestras aspiraciones en la realidad sí

lo es. El tener valores no es aún autoafirmación, o apenas lo es el perseguirlos y vivir de acuerdo con ellos en el mundo sí lo es.

2.-Practicar la autoafirmación de manera lógica y congruente es comprometerse con nuestro el derecho a existir, que consiste en el conocimiento de que la propia vida no pertenece a los demás y de que no se está en la tierra para vivir de acuerdo con las expectativas de otra persona.

Para practicar la autoafirmación de manera congruente se necesita la convicción de que las propias ideas y deseos son importantes. Desgraciadamente a menudo se carece de esta convicción. De ahí que la educación juega un papel trascendental, muchos de los estudiantes reciben señales que indican que no era importante aquello que piensan, sienten o desean. De hecho se enseña lo siguiente: "Lo que tú quieres no es importante, lo importante es lo que dice el profesor".

De ahí que es importante fomentar el valor para respetar lo que se desea y pelear por ello. A mucha gente le resulta mucho más fácil rendirse y sacrificarse. No se necesita la integridad la responsabilidad que requiere un egoísmo inteligente.

La triste ironía es que cuando una persona deja de honrar o incluso de atender a sus necesidades y deseos más profundos, en ocasiones se vuelve egoísta no en el sentido noble sino mezquino, dedicándose a asuntos triviales una vez ha claudicado en sus anhelos más profundos, incluso conociendo rara vez lo que ha traicionado y abandonado.

3.- En una organización se necesita autoafirmación no únicamente para tener una idea buena sino para desarrollarla, para pelear por ella, para trabajar a fin de generar apoyos en su favor, para hacer todo lo que está en nuestras manos con objeto de que se aplique en la realidad. Es la falta de esta practica que muchas aportaciones fracasen antes de nacer.

Sin una autoafirmación adecuada, nos convertimos en espectadores en vez de participantes.

4.- Por último, la autoafirmación supone *la disposición a enfrentar en vez de rehuir los retos de la vida y a luchar por dominarlos*. Cuando se amplían los límites de la propia capacidad de hacer frente a las cosas, se amplía nuestra eficacia personal y respeto hacia nosotros. Cuando existe un compromiso de aprendizaje, cuando se asumen tareas que enriquecen, se aumenta el poder personal. Se afirma la propia existencia.

Quando se intenta comprender algo y se encuentra una pared, es necesario un acto de autoafirmación para perseverar. Cuando se propone desarrollar nuevas aptitudes, obtener conocimientos, se práctica la autoafirmación.

Quando se aprende a estar en una relación íntima sin abandonar nuestro sentido de identidad, cuando se aprende a ser amables sin sacrificarnos a nosotros mismos, cuando se aprende a cooperar con los demás sin traicionar nuestras normas y convicciones estamos practicando la autoafirmación.

Una vez más se puede apreciar que las acciones que apoyan una sana autoestima son también expresiones de sana autoestima. La autoafirmación apoya la autoestima y es a la vez una manifestación de ella.

*"La vida exige a todos los individuos una contribución
y depende del individuo descubrir en que consiste"*

Viktor Frankl

V.- La práctica de vivir con propósito.

Vivir con propósito como lo señala Branden, significa "utilizar nuestras facultades para la consecución de las metas que se ha elegido."¹²⁶

¹²⁶

Ibid. p. 67

Vivir con propósito es, entre otras cosas, **vivir productivamente**, una exigencia de la propia capacidad para afrontar la vida. La *productividad* es el acto de conservación de la vida plasmando nuestra ideas en la realidad fijando las propias metas y actuando para conseguirlas.

Los hombres y mujeres con propósito se fijan metas productivas en consonancia con sus capacidades o intentan hacerlo. Una de las maneras en que se revela su concepto de sí mismos, es el tipo de metas que se fijan, es decir, si se conoce el tipo de metas que elige la gente, es mucho lo que se puede saber sobre su visión de sí mismo y sobre lo que consideran posible y adecuado a ellos.

Se construye el sentido de eficacia básica mediante el dominio de formas particulares de eficacia relacionadas con el logro de tareas particulares.

Autodisciplina

Vivir con propósito y productivamente exige cultivar la capacidad de autodisciplina. la autodisciplina es la capacidad de organizar la conducta en el tiempo al servicio de tareas concretas. Nadie puede sentirse competente para afrontar los retos de la vida si carece de capacidad de autodisciplina. Es la capacidad de proyectar las consecuencias al futuro de pensar, planificar y actuar a largo plazo.

Al igual que todas las virtudes o prácticas que apoyan la autoestima, la autodisciplina es una virtud de supervivencia.

Se debe mencionar que una vida con propósito y autodisciplina no significa una vida sin tiempo o espacio para descansar, relajarse, aprovechar el ocio y tener actividades superficiales o incluso frívolas. Simplemente significa que estas se eligen conscientemente, sabiendo que participar en ellas es algo seguro y adecuado.

*"Lo que cuenta no es donde empiezas,
sino donde decides terminar"*

Lo que supone vivir con propósito.

Como forma de actuar en el mundo, la práctica de vivir con propósito supone las siguientes cuestiones básicas:¹²⁷

Asumir la responsabilidad de la formulación las propias metas y propósitos de manera consciente.

Interesarse por identificar las acciones necesarias para conseguir las propias metas.

Controlar la conducta para verificar que concuerda con las propias metas.

Prestar atención al resultado de los propios actos, para averiguar si conducen a donde se quiere llegar.

Asumir la responsabilidad de la formulación de las propias metas y propósitos de manera consciente.

Para tener el control de la propia vida, se tiene que saber lo que se quiere y hacia dónde se quiere llegar. Se debe precisar las metas.

Interesarse por identificar las acciones necesarias para conseguir las metas.

Si nuestros propósitos son propósitos y no ensoñaciones, que se tiene que tiene que preguntar lo siguiente: ¿cómo voy a llegar hasta allí desde aquí? , ¿Qué acciones

¹²⁷ Ibid., pág. 90.

son necesarias? . si las propias metas son a largo plazo, los planes de acción sin duda supondrá planes de acciones subordinadas, es decir, planes para la consecución de propósitos subordinados.

Controlar la conducta para verificar que concuerda con las propias metas.

Se puede tener propósitos definidos claramente y un plan de acción razonable pero se sale del camino a causa de distracciones, de que aparecen problemas inesperados, de que presionan otros valores de una reordenación inconsciente de prioridades, de la falta de un enfoque mental adecuado o de la resistencia para hacer lo que nos hemos comprometido a hacer.

Prestar atención al resultado de los propios actos, para averiguar si conducen a donde se quiere llegar.

Si se presta atención a los resultados, se podrá conocer no sólo si se está consiguiendo nuestras metas sino también que se puede estar consiguiendo algo que no se pretendía.

Una vez más el vivir con propósito supone vivir de manera consciente.

Pensar con claridad sobre el vivir con propósito.

1.- Como muestra de las confusiones que pueden rodear la cuestión de vivir con propósito veamos la extraordinaria afirmación que hizo el psiquiatra Irvin D. Yalom : "La creencia de que la vida está incompleta sin un cumplimiento de objetivos no es tanto una trágica realidad existencial como un mito occidental, un producto cultural".¹²⁸

¹²⁸ YALOM, Irvin. *Psicoterapia existencial*. Narcea, España. 1980.

Si algo se sabe es que la vida es *imposible* sin una "consecución de metas" imposible en todos los niveles de la evolución, desde la ameba hasta el ser humano.

2.- El observar que la práctica de vivir con propósito es esencial para una autoestima plenamente realizado no debe entenderse como que la medida de la valía de una persona son sus logros externos. La raíz de nuestra autoestima no está en nuestros logros sino en aquellas prácticas generadas desde el interior, que otras cosas, *permiten alcanzar aquellos logros*, todas las virtudes de la autoestima que se está examinando aquí.

3.- El logro productivo puede ser una expresión de alta autoestima, pero no es causa primaria. Una persona de brillante talento y con éxito en el trabajo pero irracional e irresponsable en su vida privada puede *querer* que el único criterio de a virtud es el rendimiento productivo y que ningún otro ámbito de acción tiene una significación moral para la autoestima.

Cuando está implicada una cuestión relativa a la autoestima, lo que hay que preguntarse es lo siguiente: ¿está este asunto bajo mi control volitivo directo? Si no lo está, no es relevante para nuestra autoestima o no debería considerarse como tal, por doloroso o devastador que pueda ser el problema por otras razones.

Algún día la enseñanza de este principio incluiría en la comprensión de los padres de la educación correcta de sus hijos y sobre todo de los maestros.

4.- Lo correcto no es vivir de espaldas ni al futuro ni al presente, sino integrar ambos en nuestra experiencia y percepciones. Si se tiene por objetivo la expresión de uno mismo en vez de la autojustificación, el equilibrio tiende a surgir de forma más natural.

El vivir con propósito es una orientación fundamental aplicable a todas las facetas de nuestra vida. Significa que se vive y se obra de acuerdo con las intenciones. Es una característica de quienes gozan de un alto nivel de control sobre sus vidas.

"Cuesta tanto un integrante humano que muy pocas veces el amor y el valor para pagar el precio. Hay que abandonar en definitiva la búsqueda de seguridad y valor en pos de la vida, a un riesgo de ganarse el pan con las manos. Hay que atropar la existencia como a un ser amado"

VI.- La práctica de la integridad personal.

A medida que se madura y se desarrolla los propios valores y normas la cuestión de la integridad personal asume una importancia cada vez mayor en nuestra valoración de nosotros mismos, según lo señala Nathaniel Branden(1980).

La *integridad* consiste en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte, y la conducta, por otra. Cuando la conducta es congruente con los propios valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica se tiene integridad.

La integridad significa congruencia, concordancia entre las palabras y el comportamiento.

Es necesario comprender por qué son perjudiciales para la autoestima los fallos de la integridad, se piensa en lo que supone un fallo de la integridad. Si se obra en contra de lo que se considera correcto, si mis actos chocan con mis valores afirmados, entonces se obra en contra del propio criterio, se traiciona a sí mismo. Por su misma naturaleza, la hipocresía se invalida así misma. Es un rechazo de la mente por sí misma. Una falta de integridad socava y contamina el sentido de identidad.

Un ámbito en el que vivir de manera consciente y la integridad se interceptan claramente es en la necesidad de reflexionar sobre los valores que se nos han enseñado, sobre los supuestos comunes de nuestra familia o cultura, sobre los papeles que se nos han asignado e interrogarnos si encajan en nuestras percepciones y conceptos o bien si chocan con lo que hay de más profundo y mejor en nosotros.

Quando más alto sea el nivel de consciencia a que se actúa, más seguros se estará de una elección explícita y más naturalmente se enriquecerá nuestra integridad.

Las convicciones son importantes porque generan emociones y acciones (prácticas). Son un factor decisivo en el desarrollo de la autoestima de una persona. Lo que piensan las personas, lo que creen, lo que se dicen a sí mismas, influyen en lo que sienten y en lo que hacen. A su vez, las personas experimentan lo que sienten y hacen como factores significativos de su identidad.

Igual que los seis pilares proporcionan un marco de referencia desde el cual examinar las creencias, proporcionan una norma para examinar las prácticas educativas, que es uno de los objetivos de este estudio. Es necesario preguntarse lo siguiente: ¿Es probable que produzca una mayor autoestima o que vaya en dirección contraria?

Las prácticas y creencias que se han examinado se refiere a factores "internos" que tienen que ver con la autoestima; es decir, existen o se generan desde dentro de la persona. A continuación se pasará a examinar los factores "externos", es decir, los factores que se originan en el entorno.

¿Cuál es el papel y la aportación de los demás?, ¿cuál es el impacto potencial de los maestros principalmente, en el desarrollo de la autoestima?. Estas son algunas de las cuestiones que se examinan a continuación.

1.3.2. Fuentes Exteriores de la Autoestima

¿Cuál es el papel y aportación de los demás?, ¿Cuál es el impacto potencial de los maestros principalmente, en el desarrollo de la autoestima?. Estas son algunas de las cuestiones que se examinan a continuación, y es donde la educación juega un rol trascendental. Parte de los mejores trabajos de los psicólogos sobre la autoestima han tenido lugar en el ámbito de las relaciones entre padres e hijos. Como ejemplo puede citarse el importante estudio de Stanley Coopersmith ¹²⁹. El objetivo de Coopersmith era identificar las conductas de los padres encontradas con más frecuencia cuando los niños crecían manifestando una autoestima sana.

Coopersmith no halló correlaciones significativas con factores como la riqueza familiar, la educación, la zona geográfica, la clase social, la profesión del padre o el hecho de que la madre siempre estuviera en casa. Lo que halló era la importancia de la calidad de la relación entre el hijo y los adultos importantes de su vida.

En concreto encontró cinco condiciones asociadas a una alta estima en los niños:

- 1.- El niño experimenta una total aceptación de los pensamientos, sentimientos y el valor de su propia persona.
- 2.- El niño funciona en un contexto de límites definidos e impuestos con claridad que son justos, no opresores y negociables. No se le da una "Libertad" ilimitada. Por consiguiente, el niño experimenta una sensación de seguridad; tiene una base clara para evaluar su comportamiento.

¹²⁹ COOPERSMITH, Stanley. *Op. Cit.* pág. 89

- 3.- El niño experimenta respeto hacia su dignidad como ser humano. Los padres no utilizan la violencia, humillación o el ridículo para controlar y manipular.
- 4.- Los padres tienen normas elevadas y altas expectativas por lo que respecto al comportamiento y al rendimiento. Tienen expectativas morales y de rendimiento que transmiten de forma respetuosa, benévola y no opresiva; se reta al niño a que sea lo mejor que puede ser.
- 5.- Los propios padres tienden a tener un alto o nivel de autoestima. Son modelos de eficacia personal y respeto hacia uno mismo. El niño ve ejemplos vivos de lo que tiene que aprender.

Aparte del hecho que en ocasiones la influencia más importantes de la vida de niño, los factores externos son sólo parte de la historia." Somos causa y no meramente efectos". En cuanto seres cuya consciencia es volitiva, que comienza en la niñez y prosigue a lo largo de toda la vida, se toman decisiones que tienen consecuencias para el tipo de personas que se llega a ser y el nivel de autoestima que se alcanza.

1.-Seguridad básica

Tras comenzar su vida en un estado de total dependencia, el niño no tiene necesidad más básica -por lo que se refiere a la conducta de los padres- que la de seguridad física y emocional. Esto consiste en la satisfacción de las necesidades fisiológicas, la protección de los elementos y los cuidados básicos en todos sus aspectos obvios. Supone la creación de un entorno en el que el niño puede sentirse protegido y seguro.

En este contexto puede desplegarse el proceso de separación e individuación. Puede empezar a formarse una mente que más tarde aprenderá a confiar en sí misma. Puede desarrollarse una persona con un sentido confiado de sus límites.

En este nivel se sientan los fundamentos para que el niño aprenda a confiar en los demás y a tener confianza en que la vida no es malévola.

Por supuesto, la necesidad de seguridad física y psíquica no se limita a los primeros años. El yo está aún en formación durante la adolescencia y una vida familiar de caos y ansiedad puede imponer serios obstáculos a la secuencia del desarrollo normal en la adolescencia.

Cuanto mayor es el terror del niño y cuanto antes lo experimenta, más difícil será la tarea de construir un sentimiento de identidad fuerte y sano.

2.-La crianza mediante el tacto.

En la actualidad se sabe que el tacto es esencial para el desarrollo sano de un niño. Este punto se analizó en el primer capítulo, sin embargo, debido a su trascendencia es necesario remarcarlo. A falta de él, un niño puede morir aún cuando vea satisfechas sus demás necesidades.

Mediante el tacto se envía una estimulación sensorial que ayuda al niño a desarrollar su cerebro. Mediante el tacto se expresa el amor, cariño, apoyo y protección. Mediante el tacto se establece contacto entre un ser humano y otro. Mucho antes que el niño pueda comprender las palabras, comprende el tacto.

En función de los demás factores psicológicos, se pueden ver dos respuestas diferentes a la privación del tacto en una etapa posterior de la vida. A un nivel parecen opuestas, pero ambas expresan alineación y son perjudiciales para la autoestima. Por una parte se puede ver en un adulto una evitación del contacto íntimo con otras personas, una retirada de toda relación humana, que expresa sentimientos de temor y falta de valía; un fracaso entre otras cosas, de la autoafirmación. O bien se puede ver una promiscuidad sexual compulsiva, un esfuerzo inconsciente por curar las heridas de la inanición táctil, pero de una forma que humilla sin resolver nada, en la que hay una gran

merma de la integridad personal y del respeto a uno mismo. Ambas respuestas aíslan al individuo de todo contacto humano auténtico.

3.- Amor

Un niño tratado con amor tiende a interiorizar este sentimiento y a experimentarse a sí mismo como alguien digno de cariño. El amor se manifiesta por la expresión verbal, por las acciones de cuidados y por el gozo y placer que se muestra en el mero hecho de la existencia del niño.

El amor no se siente como algo real cuando siempre se vincula al rendimiento, se vincula a la conformidad con las expectativas de los padres y se retira de vez en cuando para manipular la obediencia y la conformidad. El amor no se siente como algo real cuando el niño recibe mensajes sutiles o no sutiles que le dicen: "No es suficiente".

Aceptación

Un niño cuyos pensamientos y sentimientos son tratados con aceptación tiende a interiorizar la respuesta y a aprender a aceptarse así mismo. Se manifiesta esta aceptación no estando de acuerdo sino atendiendo y reconociendo los pensamientos y sentimientos del niño y no castigándole, discutiendo, sermoneándole e insultándolo.

Si reiteradas veces se le dice a un niño que no debe sentirse así, que no debe sentir eso, se le anima a negar y extrañar sus sentimientos o emociones para complacer o aplacar a sus padres. Si se tratan las expresiones normales de excitación, cólera, felicidad, sexualidad, deseo y miedo como conductas inaceptables, incorrectas, pecaminosas o desagradables de otro modo para los padres, el niño puede distanciarse de ellas y rechazar cada vez más su persona para integrarse, ser querido, para evitar el terror del abandono.

Si se aceptan las diferencias, puede crecer la autoestima.

Respeto

Un niño que recibe respeto de los adultos tiende a aprender a respetarse así mismo. El respeto se manifiesta deparando al niño la cortesía que normalmente se tiene con los adultos.

Visibilidad

Una experiencia especialmente importante para el fomento de la autoestima de un ser humano es la experiencia de lo que se ha denominado la *visibilidad psicológica*. Nathaniel Branden la describe como la necesidad humana de visibilidad, aplicada a todas las relaciones humanas.

El deseo de visibilidad es el deseo de una forma de objetividad. La persona no puede percibirse a sí misma, no puede percibir su persona de forma "objetiva" sólo interiormente, desde una perspectiva exclusivamente privada. Pero si ve que sus respuestas tienen sentido en términos de sus percepciones internas, el interlocutor se vuelve un espejo que permite la experiencia de objetividad acerca de mi persona. Esto quiere decir "yo me veo reflejado en tus respuestas (adecuadas).

La visibilidad es una cuestión de grado. Desde la niñez se recibe de los seres humano cierta dosis de respuesta adecuada; sin ella, no podría sobrevivir. Durante toda la vida hay personas cuyas respuestas permiten sentirnos superficialmente visibles de una forma más profunda.

Un niño tiene un deseo natural de ser visto, oído, comprendido y de que se le responda adecuadamente. Para una persona aún en formación ésta es una necesidad especialmente urgente. Esta es una de las razones por las que un niño fijará en la respuestas de sus padres y maestros tras haber hecho algo.

Quando se manifiesta cariño, estima, empatía, aceptación, respeto, se hace al niño "visible". Cuando se transmite indiferencia, desdén, condena, ridículo, se impulsa el sentido de identidad del niño solitario subsuelo de la invisibilidad.

"Estos sencillos gestos de elogio, reconocimiento descriptivo, elevan la autoestima, refuerzan la motivación y fortalecen la motivación".

Elogio y crítica.

Es necesario hacer referencia a Haim Ginott¹²⁰ sobre una distinción importante; la existencia entre elogio evaluativo y elogio apreciativo. El elogio evaluativo es aquel que no sirve a los interés del niño. En cambio, el elogio apreciativo puede ser productivo tanto como apoyo de la autoestima como en calidad de refuerzo de la conducta deseada.

Cuanto más específicamente está enfocado el elogio, más sentido tiene para el niño. El elogio generalizado y abstracto lleva al niño a preguntarse qué es exactamente lo que se elogia. No es de utilidad.

Si lo que se desea es fomentar la autonomía, hay que dejar siempre espacio para que el niño haga sus propias evaluaciones., después de haber descrito la conducta. Hay que liberar al niño de la presión de nuestro juicios. Ayudar a crear un contexto en el que pueda pensar de forma independiente.

Cuando se manifiesta placer, señala Branden, y estima de las preguntas, observaciones o del carácter reflexivo de un niño, se estimula el ejercicio de la

¹²⁰ GINOTT Haim. *Sentimientos. Para ayudar a los niños a comprender las emociones.* S.M., Madrid, 1981.

consciencia. "Cuando se responde de forma positiva y respetuosa a los esfuerzos del niño por expresarse por sí mismos, se estimula su autoafirmación"¹³¹. Cuando se reconoce y se muestra el aprecio de la veracidad del niño, se estimula la integridad. Es necesario confiar en el niño que saque las conclusiones adecuadas. Lo anterior es la formulación más simple del refuerzo eficaz.

Por lo que respecto a la crítica, según Branden, tiene que ir dirigida sólo a la conducta del niño, y nunca a éste. "Se puede censurar sin violar o rebajar la dignidad de un niño, se puede respetar la autoestima de un niño incluso cuando se está encolerizado, esto ocurre igual en la educación".¹³²

*"La manera de siempre es elogiando
del mismo de fallar"*

Thomas J. Watson

(Fundador de la compañía IBM)

Manejo de los errores.

La forma en que los padres y maestros responden cuando los niños cometen errores puede ser fatídica para la autoestima. El cometer errores es una parte esencial del aprendizaje. Un niño aprende a caminar mediante una serie de movimientos falsos.

"Un niño que no se siente aceptado por sus padres, maestros, si comete un error puede aprender a practicar el rechazo de sí mismo en respuesta a los errores. Con ello se anula su consciencia, se socava su aceptación de sí mismo, se suprime la responsabilidad de sí mismo y su autoafirmación".¹³³

¹³¹ Ibid. p. 46

¹³² Ibid. p. 67

¹³³ BRANDEN, Nathaniel. *El respeto a uno mismo*. Paidós, México, 1986. p. 78

Es más deseable estimular la búsqueda de respuestas que proporcionar respuestas. Sin embargo, el pensar en estimular la mente del niño suele exigir una mayor nivel de consciencia (y de paciencia) de los padres y maestros que la práctica de imponer soluciones preparadas de antemano. A menudo la impaciencia es enemiga de una buena crianza.

La necesidad de estructura.

Las necesidades de seguridad y crecimiento de los niños se satisfacen en parte por la existencia de una estructura adecuada.

"El término "estructura" se refiere a las reglas, implícitas o explícitas, que funcionan en una familia, reglas sobre lo que o no es aceptable y permisible"¹³⁴.

Una buena estructura es aquella que respeta las necesidades, la individualidad y la inteligencia de cada miembro ya sea de la familia o de la escuela. En la que se valora mucho la comunicación abierta. Esta estructura es flexible más que rígida, abierta y susceptible de discusión en vez de cerrada y autoritaria. Estimulan la expresión de uno mismo. Mantienen un tipo de valores que se asocian a la individualidad y a la autonomía. Sus normas inspiran en vez de intimidar.

¹³⁴ Ibid., pág. 78.

2.- LA AUTOESTIMA EN LAS ESCUELAS

Para muchos niños, la escuela representa una "segunda oportunidad" la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en el hogar. Empezando sobre el principio de la aceptación de uno mismo puede tener aquí una importante aplicación.

Lo que en la actualidad hace especialmente urgente el reto de fomentar la autoestima de los niños es que muchos jóvenes llegan a la escuela en tal estado de malestar emocional que puede resultarles extraordinariamente difícil centrarse en el aprendizaje.

Cabe señalar que en el capítulo primero se hace mención más ampliamente sobre la necesidad de una educación integral y ahora se hará un relación sobre ésta y su vinculación con la autoestima.

Se puede comenzar por considerar cuales son las metas de la educación.

Es necesario cuestionar los valores que se transmiten en la escuela, como la capacidad de permanecer en silencio e inmóvil durante largos periodos de tiempo. Se cuestiona si la escuela es el lugar para aprender a pensar de forma independiente, donde estimular la autoafirmación, donde alimentar y fortalecer la autonomía. Por el contrario, es un lugar para aprender a encajar en un sistema anónimo creado por otras personas sin nombre denominado "el mundo" o "la sociedad". Y a lo estudiantes que interrogan todo y consideran insoportable el silencio y la inmovilidad, pronto se identifican como un "niño problemático".

Muchas mentes brillantes han comentado sus decepcionante experiencia en el aula, su aburrimiento, su falta d estimulación y alimento intelectual adecuado, su sensación de que lo último para lo que está creado el sistema educativo es para el cultivo de la mente. Las escuelas se interesan no por la autonomía sino por la fabricación de la noción de "buen ciudadano".

En la educación, escribe Carl Rogers " se tiende a crear conformistas, estereotipos, individuos cuya educación se "completa" en vez de pensadores creativos y originales"¹³⁵.

Comentando esta disposición de los maestros a exigir obediencia y conformidad como valores primordiales, a desanimar en vez de apoyar el progreso normal y sano a la autonomía, Jean Piaget escribió lo siguiente: "Si se piensa en la resistencia sistemática de la gente al método autoritario, y en el admirable ingenio que utilizan los niños de todo el mundo para evitar la limitación disciplinaria, no se puede dejar de considerar defectuoso un sistema que permite tanto desperdicio de esfuerzo en vez de su uso en la cooperación".¹³⁶

Hay razones para esperar un cambio de orientación. La línea de montaje ha dejado de ser hace tiempo el símbolo adecuado del puesto de trabajo pues se ha realizado la transición desde la sociedad de la manufactura a la sociedad de la información y el trabajo con músculos se ha sustituido mayoritariamente con el trabajo mental.

Lo que hoy se necesita y exige, en la época del trabajador del saber, no es una obediencia robótica sino personas que puedan pensar; que puedan innovar, originar y actuar con responsabilidad de sí mismas; que sean capaces de dirigirse a sí mismas; que confíen en sus facultades y en su capacidad de colaborar. Lo que hoy necesita el puesto de trabajo es autoestima. Y lo que el puesto de trabajo necesita antes o después se convierte en el programa de las escuelas.

Para que las escuelas sean integrales, las metas de la educación tiene que abarcar más el mero dominio de un cuerpo de conocimientos particular que los estudiantes tienen memorizar. El objetivo debe ser enseñar a los niños a pensar, a reconocer las falacias lógicas, a ser creativos y a aprender. Se subraya esto último por la velocidad con que los

¹³⁵ ROGERS, Carl. *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, México, 1986. p. 98

¹³⁶ PIAGET, Jean. *El juicio moral del niño*. Narcea, Madrid, 1987. p. 65

conocimientos de ayer se vuelven insuficientes para las exigencias de hoy: en la actualidad la mayoría de los trabajos exigen un compromiso de aprendizaje de por vida.

Así pues el fomento de la autoestima debe integrarse en los programas escolares al menos por dos razones. Una es apoyar a los jóvenes a perseverar en sus estudios, a apartarse de las drogas, evitar el embarazo, abstenerse del vandalismo y a conseguir la educación que necesitan.. La otra es ayudarles a prepararse psicológicamente para un mundo en el que la *mente* es el principal activo capital de todos.

Si la verdadera meta de la educación es ofrecer a los estudiantes un fundamento básico para operar con eficacia en el mundo moderno, más importante que incorporar cursos sobre el arte del pensamiento crítico en todo el currículo escolar. Y si la autoestima significa confianza en la capacidad de afrontar los retos de la vida.

Somos seres que piensan y seres creativos. El reconocimiento de este hecho tiene que estar en el centro de cualquier filosofía educativa.

III.- LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA.

"Tanto es capaz el amor a nada como sabe lo que es la autoestima".

1.- EL PROFESOR Y LA FORMACION DE LA AUTOESTIMA DEL EDUCANDO.

La autoestima del maestro.

Como sucede con los padres, a un maestro le es más fácil inspirar la autoestima en los estudiantes si el maestro ejemplifica y sirve de modelo de un sentido de identidad sano y afirmativo. En realidad algunas afirmaciones sugieren que éste es el factor primordial de la capacidad del maestro para fomentar la autoestima de un estudiante.

Para Burns, "los maestros con una baja autoestima tienden a ser más punitivos, impacientes y autoritarios. Tienden a centrarse en las debilidades del niño en vez de sus dotes. Inspiran temor y una actitud de defensiva. Fomentan la dependencia"¹³⁷

Los maestros con una baja autoestima tienden a depender en exceso de la aprobación de los demás.

Tienden a sentir que los demás son la fuente de su "autoestima". Por ello están en mala posición para enseñar que la autoestima debe generarse desde dentro. Tienden a utilizar su propia aprobación y desaprobación para manipular a los estudiantes a la obediencia y conformidad, pues éste es el enfoque que funciona cuando los demás se lo aplican a ellos. Enseñan que la autoestima procede de la "aprobación de los adultos y los

¹³⁷ BURNS, *Op. Cit.* p. 78

compañeros"¹²⁸. Transmiten un enfoque externo de la autoestima en vez de uno interno, profundizando con ello los problemas de autoestima que ya tienen los estudiantes.

Además, los maestros con baja autoestima son típicamente maestros infelices, y los maestros infelices a menudo favorecen las tácticas devaluadoras y destructivas del control de clase.

Los niños ven a los maestros en parte para aprender la conducta adulta adecuada. Si lo que ven es el ridículo y el sarcasmo, a menudo aprenden a utilizarlos en sí mismos.

Además, como lo señala Robert Reasoner; "los maestros con alta autoestima tienen... más probabilidades de ayudar a los niños a desarrollar estrategias de resolución de problemas que a dar consejo o negar la significación de lo que el niño percibe como problemas. Estos maestros construyen un sentido de confianza en los estudiantes. Basan su control de la clase en la comprensión, la cooperación y participación de todos, la resolución de los problemas, la ayuda y el respeto mutuo. Esta relación positiva permite a los niños aprender y aumentar su confianza y capacidad de actuar de forma independiente".¹²⁹

El maestro con alta autoestima es una profunda creencia en el potencial de la persona por la que se interesa, además de la capacidad de transmitir esa convicción durante sus interacciones.

Los maestros con una buena autoestima es probable que comprendan que si desean fomentar la autoestima de otro, tienen que relacionarse con esa persona desde la visión de su propia valía y valor, ofreciéndole una experiencia de aceptación y respeto.

A veces puede ser difícil seguir creyendo en otra persona cuando no hay una creencia en sí mismo. Pero uno de los mayores dones que un maestro puede ofrecer al

¹²⁸ Ibid. p. 47

¹²⁹ REASONER, Robert. *Ob. cit.* pág. 98

estudiante es la negativa a aceptar el bajo concepto de él hacia el yo más profundo y fuerte que hay en él sólo de forma potencial. Es por ello hacer énfasis en la necesidad de elevar la autoestima de los educadores debido a su transcendencia.

La investigación de Robert Reasoner revela que las expectativas del maestro tienden a convertirse en profecías que se cumplen a sí mismas. *Las expectativas del maestro sobre el alumno tienden a convertirse en realidad.* Si un maestro sabe cómo transmitir: "Yo estoy absolutamente convencido de que puedes dominar esta materia y espero que me ayudes a ofrecerte toda la ayuda que necesitas", el niño se siente apoyado, protegido e inspirado.

Una aula en la que se desea y espera es que uno dé lo mejor de sí mismo es una clase que desarrolla tanto el aprendizaje como la autoestima.

2.- ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

2.1. Pygmalión y Galatea en el aula

El "efecto Pygmalión"

*"Para el profesor Pygmalion yo soy siempre una floresta,
porque el me trata siempre como una floresta;
pero yo sé que para usted puedo ser una señora,
porque usted siempre me ha tratado como una señora."*

(Eliza Doolittle, en *Pygmalión*, de G.B. Shaw)

Cuenta Ovidio en su *Metamorfosis* que Pygmalión, rey de Chipre, esculpió una estatua de mujer tan hermosa que se enamoró perdidamente de ella. Luego invocó a los dioses, y éstos convirtieron la estatua en una bellísima mujer de carne y hueso, a la que Pygmalión llamó "Galatea", se casó con ella y fueron muy felices.

A este conocido mito cultural, escritores y pensadores de todo tipo, en especial psicólogos y pedagogos contemporáneos, le atribuyen el sentido siguiente: cuando nos relacionamos con personas se les comunica las esperanzas que se abrigan acerca de ellas, las cuales pueden convertirse en realidad. En términos algo más técnicos: las expectativas que una persona concibe sobre el comportamiento de otra puede convertirse en una "profecía de cumplimiento inducido".

El "**efecto Pygmalión**" es, pues el modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas negativas o positivas, de una persona influyen real mente en otra persona con la que se relaciona. Este modelo ha sido cuidadosamente estudiando y comprobado en el comportamiento de niños y jóvenes, tanto en el aula como en el hogar, y también en otros muchos grupos humanos, especialmente relacionados con el mundo de la empresa. La clave del efecto es la autoestima, pues las expectativas positivas o negativas del "pygmalión" emisor se comunican al receptor, el cual si las

acepta, puede y suele experimentar un refuerzo *positivo* o *negativo* de su autoconcepto o autoestima, que, a su vez, constituye una poderosa fuerza en el desarrollo de la persona.

Anthony de Mello ¹⁴⁰, conocedor del "efecto Pygmalión" a través de uno de sus cuentos ilustra claramente este fenómeno.

"Un hombre encontró un huevo de águila. Se lo llevó y lo colocó en el nido de una gallina de corral. El aguilucho fue incubado y creció en la nidada de los pollos.

Durante toda su vida, el águila hizo lo mismo que hacían los pollos, pensando que era un pollo. Escarbaba la tierra en busca de lombrices e insectos, piando y cacareando. Incluso sacudía las alas y volaba unos metros por el aire, al igual que los pollos. Después de todo, ¿no es así como vuelan los pollos?

Pasaron los años, y el águila se hizo vieja. Un día divisó muy por encima de ella, en el limpio cielo, una magnífica ave que flotaba elegante y majestuosamente por entre las corrientes del aire, moviendo apenas sus poderosas alas doradas.

La vieja águila miraba asombrada hacia arriba. ¿Qué es eso? ,preguntó a una gallina que estaba junto a ella. "es el águila, el rey de las aves", respondió la gallina; "pero no pienses en ello. Tú y yo somos diferentes de él. De manera que el águila no volvió a pensar en ello. Y murió creyendo que era una gallina de corral."

En el año de 1964, Rosenthal ¹⁴¹, profesor de la Universidad de Harvard, decidió comprobar el "efecto Pygmalión" en el caso de estudiantes desventajados en una escuela , de una pequeña ciudad de California. Se planteó la siguiente cuestión: las

¹⁴⁰ MELLO, Anthony . *El canto del pájaro*. Ed. Sal Terrae, España, 1987. 13a. Ed. p.90

¹⁴¹ ROSENTAL, R. y JACOBSON, L. *Pygmalión en la escuela*. Ed. Marova, Madrid, 1980.

expectativas favorables del educador ¿inducen, por sí mismas, un aumento significativo en el rendimiento escolar de sus alumnos?

A todos los alumnos de la escuela se les hizo un test de inteligencia. A los profesores se les dijo que aquel test era capaz de identificar, con gran fiabilidad, a los alumnos que en el curso de los próximos meses destacarían claramente sobre el resto de la clase; y, una vez procesado el test, se les dio una lista con los nombres de tales alumnos "especiales". Lo que no se dijo entonces a los profesores, fue que la lista había sido hecha al azar, sin referencia alguna al test.

Seis meses más tarde, volvió a hacerse el mismo test a los alumnos, y también al cabo de un año y al cabo de dos años. Rosenthal midió el incremento del coeficiente de inteligencia entre el primer test y los test posteriores, y constató una ventaja estadísticamente significativa en los "especiales" con respecto a los demás.: el 47% de los "especiales" ganaron 20 o más puntos en coeficiente de inteligencia, mientras que sólo el 19% del resto ganaron 20 o más puntos. Resultados que Rosenthal y sus colaboradores interpretaron como comprobación inicial muy alentadora del "efecto Pygmalión" en el aula.

Desde 1964 se han realizado centenares de investigaciones sobre la influencia de las expectativas de los educadores tanto en el rendimiento como en la conducta de sus alumnos. Todo apunta a la conclusión de que las expectativas del docente constituyen uno de los factores más poderosos en el rendimiento escolar de sus alumnos.

En España el profesor J. Burón, de la Universidad de Deusto (Bilbao)¹⁴² en su estudio sobre el tema, concluye que el "efecto Pygmalión" en el aula es uno de los datos más uniformemente confirmados en la psicopedagogía actual, y que por tanto una relación cordial entre profesor y alumno y un fe auténtica por parte del profesor en la posibilidad

¹⁴² BURON, J. "El efecto Pygmalión, o la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos": Educadores (Abril-junio 1990) 271-291.

de que el alumno se supere, es difícil que al menos a largo plazo, no propicien resultados positivos, aunque las técnicas educativas no sean las más sofisticadas. También advierte, con toda razón, que en este proceso la fe del educador en sus propios recursos desempeña un papel de suma importancia.

Se resumen a continuación las principales conclusiones que se han constatado del "efecto Pygmalión" en el aula:

1.- Las expectativas positivas y realistas del educador influyen positivamente en el alumno; las negativas lo hacen negativamente. Tanto es así que los educadores más eficaces se suelen distinguir por su actitud de "pygmaliones positivos" y los menos eficaces por el contrario.

2.- Los alumnos tienden a realizar lo que sus "pygmaliones positivos" o "negativos" esperan de ellos; y cuanto más jóvenes, más susceptibles son a la influencia de sus "Pygmaliones" de uno u otro signo. Generalmente hablando, las expectativas negativas parecen comunicarse más fácilmente que las positivas, y el comportamiento no-verbal del "pygmalión" es más influyente que el meramente verbal.

3.- Las expectativas positivas y realistas del "pygmalión positivo" no funcionan por arte de magia, sino que potencian lo que ya está latente en el alumno, creando en el aula un clima más conducente al crecimiento y aprovechamiento de éste, suministrándole más información, respondiendo con más asiduidad e interés a sus esfuerzos, ofreciéndoles más oportunidades para que le haga preguntas y le dé respuestas... El educador con sus palabras y el modo y el momento de decirlas, con la expresión de su rostro, con sus gestos, con su manera de considerar y de tratar al alumno, comunica a éste el concepto positivo que le merece su persona, despertando en él un mayor aprecio y confianza en sí mismo; una mayor autoestima, en suma, que le aliente y le motiva a rendir más y mejor.

4.- Por último, la efectividad del "efecto Pygmalión" depende en gran medida de la autoestima del propio "pygmalión". Se puede decir en general, que el mejor "pygmalión positivo" de sí mismo es el mejor "pygmalión positivo" de sus alumnos. En otras palabras, el educador que posee una alta autoestima suele ser el más efectivo a la hora de inspirar en sus alumnos una autoestima elevada.

A la luz de éstas conclusiones, se refuerza lo anteriormente planteado sobre la autoestima del educador, es decir, un educador interesado en la autoestima de sus alumnos sería que se esforzase por robustecer su propia autoestima como persona y como docente, pues los estudios de este tema están de acuerdo en que los educadores que poseen actitudes afirmativas hacia sí mismos, es decir, que se aceptan, que se respetan, se aprecian, están mucho mejor preparados para infundir autoconceptos positivos en sus alumnos.

En segundo lugar, se advierte que la modificación de la autoestima del alumno es un proceso posible, gradual y lento, en algunos casos más que en otros, y que por tanto requiere mucha paciencia. La dinámica del "efecto pygmalión" descrita, no se puede aplicar mecánicamente: presupone que se en las posibilidades del alumno y se puesta por él, lo cual no siempre es fácil.

Por último, es necesario tener en cuenta que no se *puede comunicar no comunicar* las actitudes positivas o negativas hacia el alumno. Directa o indirectamente, con palabras o con gestos no-verbales (muchas veces más elocuentes que las meras palabras) con lo que se hace o se deja de hacer, consciente o inconscientemente, no se puede dejar de comunicar nuestra actitud hacia el alumno, el cual suele percibirla, aunque no siempre sea capaz de conceptualizarla. De ahí la importancia de que el educador tome conciencia a de su actitud.

Finalmente para concluir este apartado se tiende a prestar menos atención a los alumnos de quienes se espera poco. Mientras que los alumnos de quienes se espera mucho suelen recibir de sus profesores manifestaciones más claras y variadas de estas

expectativas: sus ideas son mejor recibidas y más cuidadosamente corregidas; reciben información más abundante y más comunicación no-verbal mediante el contacto visual, sonrisas, gestos de asentimiento, etc. Es natural que estos , al sentir que se confía en ellos, aprendan a confiar en sí mismos.

Siguiendo la línea de las estrategias para el fomento de la autoestima, se toman las normas de reconocidos psicopedagogos como Purkey, Coopersmith, y de Nathaniel Branden ya mencionados anteriormente quienes mencionan elementos como el reto, la libertad, el respeto, la cordialidad, la disciplina, el éxito, es decir el estilo educativo más orientado a promover y facilitar el fracaso escolar, entre otros elementos que se irán desglosando .

*"La vida de un niño es como un trozo de papel
en el que todos los que pasan dejan una señal"*

(Proverbio chino)

Si la meta primordial del sistema educativo es un factor que tiene consecuencias para la autoestima de un niño, y si otro factor es la propia autoestima del maestro, el tercer factor es el entorno de la clase. Esto significa la manera en que el niño es tratado por el maestro y ve cómo tratan a los demás niños.

*"Por mucho que crezca un hombre, no tiene valor
más grande que el valor de sus hechos"*

(A. Machado)

La dignidad de un niño

Una de las cosas dolorosas de ser niño es que no suele ser tomado en serio por los adultos. La mayoría de los niños no son objeto de un trato digno en calidad de seres humanos. ¿Sólo se debe respeto a las personas mayores?.

La justicia en clase.

Los alumnos son extremadamente sensibles a las cuestiones relativas a la justicia. El favoritismo envenena la atmósfera de una clase. Estimula los sentimientos de aislamiento y rechazo y disminuye la sensación del niño de que está en un mundo que puede afrontar. El estudiante necesita la sensación de que en la clase va a imperar la justicia.

"Hay tanto de bueno en el peor y tanto de malo en el mejor que es absurdo condenar a nadie"

(Proverbio Hindú)

Aprecio de uno mismo.

Cuando el maestro ayuda aun niño a sentirse visible ofreciéndole la retroalimentación adecuada, fomenta su conciencia de sí mismo. Cuando no ofrece juicio sino descripciones de lo que ve, ayuda al niño a percibirse a sí mismo. Cuando llama la atención a las dotes del niño, estimula su apreciación de sí mismo.

Sin embargo, los maestros tienden a centrarse no en las dotes sino en los puntos débiles.

A veces un niño no es consciente de sus dotes. Una de las labores del maestro es facilitar esa conciencia. Todo niño tienen algunas dotes. Hay que encontrar, identificar y fomentar éstas. *Un maestro debe ser buscador de tesoros.*

Atención

Todo niño necesita atención , y algunos necesitan más atención que otros. Hay un tipo de estudiante que a menudo es ignorado. Esta es una señal que todo estudiante necesita y merece, ante todo lo que necesita es el mensaje de que el niño piensa y

siente que *importa*. La tragedia de muchos niños consiste en que, cuando año tras año no reciben este mensaje de los adultos, en algún momento lo que piensan y sienten les importa menos a ellos mismos.

Disciplina

En toda clase hay reglas que deben respetarse para que el aprendizaje avance y tareas a realizar. Las reglas pueden ser *impuestas* por medio del poder del maestro, o bien pueden ser *explicadas* de forma tal que impliquen a la mente y al entendimiento del estudiante.

A menudo los problemas de disciplina aparecen cuando los niños llegan a la escuela con expectativas negativas sobre la conducta de los adultos sobre la base de su experiencia en su casa. Sin tener muy conscientes estos motivos pueden mostrarse molestos u hostiles en la clase para provocar el tipo de castigo a que están acostumbrados; provocan cólera porque la cólera es lo que "conocen" está reservado para ellos. El desafío del maestro no es ser "enganchado" mediante ésta estrategia y cumplir las peores expectativas del estudiante.

Finalmente, si baja la autoestima puede impulsar a algunos maestros a tener una conducta rígida, punitiva e incluso sádica, puede animar a otro al tipo de "permissividad" blanda que señala una total falta de autoridad, lo que tiene como resultado la anarquía de la clase. La compasión y el respeto no suponen falta de firmeza. El maestro competente comprende la necesidad de normas de conducta aceptable. Pero también comprende que la dureza no debe ni tiene que suponer insultos o respuestas dirigidas a devaluar el sentido de valía personal de alguien.

Para alcanzar los resultado que se desean, los maestros tiene que aplicar a veces la imaginación. Los problemas no pueden reducirse a una lista de estrategias formulísticas que encajen en toda ocasión.

Comprender las emociones

Si una educación adecuada tiene que incluir la comprensión del pensamiento, también tiene que incluir la comprensión de los sentimientos. Lo anterior se trató más ampliamente en el capítulo I.

Una emoción es un acontecimiento tanto mental como físico. Es una respuesta psicológica automática, que tiene rasgos mentales y fisiológicos. Las emociones reflejan la respuesta valorativa de quien percibe diferentes aspectos de la realidad.

Dejar de conocer lo que se siente es dejar de experimentar qué cosas significan para nosotros. A menudo se estimula activamente esta inconsciencia en los niños. Puede hacerse creer a un niño que las emociones son potencialmente peligrosas, que a veces es necesario negarlas, no tener consciencia de ellas. El niño puede aprender a distanciarse de algunas emociones y a dejar de experimentarlas conscientemente.

A medida que el niño crece, puede despojarse de un número de sentimientos cada vez mayor, de más partes de sí mismo, para ser aceptado, querido o abandonado. el niño puede practicar el repudio de sí mismo como estrategia de supervivencia.

Un maestro está en condiciones de enseñar a los niños un respeto racional hacia los sentimientos unidos a la consciencia de que puede aceptar un sentimiento sin tener que estar dominado por él.

Se debe fomentar aprender que un dolor o temor al que se hace frente es un mucho menos peligroso que un dolor o temor negado.

Se debe aprender que sé es responsable de lo que se decide hacer, pero que los sentimientos como tales no son ni morales ni inmorales, simplemente son.

Reiterando que para un maestro consiga enseñar la aceptación de uno mismo, tiene que sentirse cómodo al aceptar los sentimientos de los estudiantes, debe crear un

entorno en el que todos se sienta esta aceptación. Los niños que se sienten aceptados tienen más facilidad para aceptarse a sí mismos.

La relación con los demás.

Si la autoestima es la confianza en la capacidad de afrontar los retos básicos de la vida, según lo señala Nathaniel Branden, uno de éstos retos es relacionarse eficazmente con los demás.

Estas relaciones se deben de basar en el respeto a uno mismo y al otro. Es necesario que las relaciones equitativas y justas con los demás proporcionan la seguridad que éstos necesitan para dar lo mejor de sí mismos. Se sabe que el espíritu de benevolencia, empatía y ayuda mutua sirve a los intereses de todos. Se sabe también que las personas que mantienen la palabra y cumplen sus promesas y compromisos suscitan confianza y cooperación, y que las que hacen lo contrario obtienen el resultado opuesto. Se reitera que las aptitudes de comunicación verbal y escrita tiene una gran importancia. Destacar la importancia de la escucha activa y de retroalimentación adecuada, así como la del papel de la empatía deben cultivarse por el maestro. La práctica individual de la responsabilidad del maestro, al igual que la autoafirmación son trascendentales en la conformación de la autoestima.

Competencia y aptitudes

Los estudiantes necesitan de los maestros para aumentar su autoestima es respeto, benevolencia, motivación positiva y una formación en el conocimiento esencial y el arte de vivir.

Como es lógico, los niños llegan a cualquier clase con diferencias de capacidad considerables. Los maestros eficaces saben que las personas sólo aprenden construyendo sobre las dotes y no centrándose en las debilidades. Por consiguiente, el

maestro fomentará la competencia (y la autoestima) presentando al estudiante tareas adecuadas a su nivel de capacidad actual.

La labor de un maestro es hacer posibles las victorias para continuar sobre ellas. Como la experiencia de dominar nuevos retos es esencial para el crecimiento de la autoestima, es de suma importancia la destreza del maestro en el calibrado progreso.

Las calificaciones.

Una de las curvas más desafortunadas de las escuelas actuales es la de puntuar a los estudiantes según una curva de notas. Esto sitúa a cada estudiante de confrontación con todos los demás. . En vez de estar entre los estudiantes brillantes, se le da una razón para desear estar entre los grises, pues la competencia de los demás es una amenaza. Obviamente tiene que haber criterios para medir el progreso y para determinar el nivel de dominio de una materia. Pero estos criterios tiene que ser objetivos. Un estándar que no tiene referencia objetiva al conocimiento o el dominio y que hace que cada estudiante un enemigo de los demás no fomenta la autoestima.

Para que se pueda crecer y aprender como es necesario, se debe atender a estándares de competencia razonables. El proporcionar estos estándares es una de las responsabilidades de los educadores. El recurrir a la curva de notas es una falta contra la responsabilidad.

Individualidad cognitiva

Antes se suponía que todos los estudiantes aprendían del mismo modo y que un único método de enseñanza podía valer para todos. Hoy se sabe que las personas aprenden de diferentes maneras, tienen diferentes "estilos cognitivos" y que conviene que la enseñanza se adapte a las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante.

Retomando a Howard Gardner: "Cada persona tiene una composición específica de inteligencia, o formas de comprender el mundo: lingüística, lógica, matemática, espacial, musical, física (el uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas) , la comprensión de los demás y la comprensión de sí mismo"¹⁴³.

Así mismo, cada persona tiene un estilo de aprendizaje diferente. Algunos pueden responder a la información visual, otras al lenguaje (conferencias, lecturas), otras tiene que tocar o tener contacto físico con el mundo para entender las cosas.

Una vez comprendido esto, es una práctica errónea tratar a los muchachos como si sus mentes fuesen igual.

Implicaciones sobre el sexo.

Así pues, el reto para el maestro es trabajar de forma consciente para liberarse de los estereotipos relativos al sexo que generan expectativas diferentes para niños y niñas. Esto significaría, entre otras cosas, exigir a ambos sexos por igual, ayudar por igual a ambos sexos (siempre que sea necesario), transmitir la misma confianza en el potencial de ambos sexos.

La cuestión que interesa es la siguiente: dejando a un lado las consideraciones familiares y culturales (y su influencia es enorme), ¿cuál puede ser el papel de los educadores en este problema de los estereotipos sexuales?

Los maestros están influidos por los mismos estereotipos al sexo que las demás personas de nuestra cultura. Si nuestra cultura considera la inteligencia y el logro como cosas menos importantes en las mujeres que en los hombres, a menudo los maestros transmitirán (y proyectarán) esta perspectiva. Si los maestros esperan que las muchachas tengan peor rendimiento que los muchachos en general o en materias

¹⁴³ GARDNER, H. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1977.

concretas (como en matemáticas y ciencia), de antemano se saca la conclusión de que esta expectativa tiende a convertirse en una profecía que se cumple a sí misma.

Sería un feminismo equivocado criticar que aquí el error está en sobrevalorar materias tan "masculinas" como las matemáticas y la ciencia. Dada su importancia objetiva para un gran número de actividades y profesiones, sería una mala defensa de la mujer afirmar que las matemáticas y la ciencia no son materias "femeninas" y por ello no son materias en las que no hay que animar a las mujeres a destacar.

Así pues, el reto para el maestro es trabajar de forma consciente para liberarse de los estereotipos relativos al sexo que generan expectativas diferente para hombres y mujeres. Esto significaría, entre otras cosas, exigir a ambos sexos por igual, ayudar por igual a ambos sexos (siempre que sea necesario) transmitir la misma confianza en el potencial de ambos sexos. Esto exigiría un nivel de autoconciencia vigilante y quizás (retroalimentación de los compañeros). Para un maestro uno de los sentidos de vivir conscientemente es tener presentes las implicaciones de su conducta en el aula, los mensajes no verbales que se transmiten a los estudiantes acerca de sus capacidades, potencialidades y valía.

Las frustraciones, presiones y desafíos a que se enfrentan los maestros ponen a prueba cada día su autoestima, energía y dedicación. Mantener a lo largo de su carrera su visión con la que partieron, es decir, apegarse a la idea de que profesión consiste en *prender fuego en la mente de sus alumnos es un proyecto heroico.*

El trabajo que realizan no podría ser menos importante pero para hacerlo bien tiene que encarnar aquello que se desea comunicar.

Un maestro que no se acepta así mismo tendrá problemas para convencer a los demás del valor de la responsabilidad personal. Un maestro que teme a la autoafirmación no inspirará su ejercicio en los demás.

Un maestro que teme a la autoafirmación no inspirará su ejercicio en los demás.

Un maestro que carezca de integridad tendrá una seria limitación en su capacidad de inspirarlos en los demás.

Si la meta es fomentar la autoestima en las personas confiadas a su cuidado, los maestros tienen que comenzar por trabajar en la suya propia. Los retos que plantea ésta función puede convertirse en instrumento de crecimiento de personas.

CONCLUSIONES

El objetivo prioritario de la educación integral debe ser el hombre y lo es porque el hombre, como tal es proyecto, que se explica y significa esencialmente como ser inacabado y dirigido hacia su plena realización. El hombre y su pleno desarrollo como ser trascendente es el que debe ocupar la pantalla de las expectativas de la educación.

La concepción del hombre en que se cimienta la educación integral tiene dos implicaciones esenciales. por una parte se debe tomar en cuenta todas las dimensiones y potencialidades del ser, y por otra debe sentarse en sus posibilidades reales en la comprensión de su específica situación del hombre.

El dinamismo básico del hombre es su autorrealización. Hoy como siempre, el hombre se plantea la primordial pregunta "Entonces me volvía a mí mismo y me pregunté, ¿y tú quién eres? (Agustín de Tagase, en sus *Confesiones*) y Viktor Frankl , fundador de la novísima Escuela psicológica dice que el problema fundamental del hombre moderno es su necesidad de encontrar sentido a su vida. Un vacío existencial invade el siglo XX. ¿Quién es el hombre ? ¿Qué sentido tiene su vida? carece de respuestas y camina en la frustración existencial. De aquí que nace la neurosis colectiva de nuestro tiempo; lo que el llama "neurosis noógena"¹⁴⁴.

Si esta concepción del hombre es verdadera y así se cree firmemente, ¿qué juicio merece un sistema educativo que le enseña al alumno innumerables cosas de muchas ciencias, matemáticas, biológicas, etc. y apenas le descubre cómo es él mismo, quién es el mismo? De ahí que las escuelas sean integrales, la metas de la educación tiene enseñar a pensar, a reconocer las falacias lógicas, a ser creativos y a aprender. Se subraya esto último por la velocidad con que los conocimientos de ayer se vuelven

¹⁴⁴ FRANKL, V. *El hombre en busca del sentido*. Herder, España, 1985. 15a ed. p. 78

insuficientes para las exigencias de hoy: en la actualidad la mayoría de los trabajos exigen un compromiso de aprendizaje de por vida.

Así pues el fomento de la autoestima debe integrarse en los programas escolares por varias razones: La primera, para muchos niños la escuela representa una "segunda oportunidad" de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que se puede tener en el hogar. Segunda, la autoestima, es importante en todos los estadios de la vida, lo es de manera especial en los estadios formativos de la infancia y de la adolescencia, La psicopedagogía adjudica a la autoestima un papel fundamental en el crecimiento del niño como persona y como alumno. La tercera, lo que en la actualidad hace especialmente urgente es el reto de fomentar la autoestima en los niños es que muchos alumnos llegan a la escuela en tal estado de malestar emocional que puede resultarles extraordinariamente difícil centrarse en el aprendizaje. La cuarta, apoyar a los jóvenes en sus estudios a apartarse de las drogas, evitar el embarazo, abstenerse del vandalismo y a conseguir la educación que necesitan. Finalmente, es ayudarles a prepararse psicológicamente para un mundo en el que la mente es el principal activo capital de todos.

El hombre es un ser que piensa y seres creativos. El reconocimiento de este hecho tiene que estar en el centro de cualquier filosofía educativa.

La autoestima es una actitud. Como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos. Es el sistema fundamental por el cual se ordenan nuestras experiencias refiriéndolas a nuestro "yo personal". Las líneas conformadoras y motivadoras de nuestra personalidad, que la sustentan y le dan sentido.

La autoestima no es innata, es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona. "Es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que nos van configurando en el transcurso de nuestros días de existencia"¹⁴⁵.

¹⁴⁵ BRANDEN, N. *Los seis pilares de la autoestima*. p. 89

Este aprendizaje de la autoestima no es intencional generalmente, ya que se nos modela desde contextos informales educativos, aunque a veces es el fruto de una acción intencionalmente proyectada a su consecución.

Su naturaleza no es estática, sino dinámica y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes nuestras o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse.

La autoestima es una forma de ser y actuar radical, puesto que se arraiga en los niveles más hondos de nuestras capacidades, ya que es la resultante de la unión de muchos hábitos y aptitudes adquiridos. Es una estructura funcional de mayor eficacia y solidez que engloba y orienta todo el dinamismo humano. La autoestima es la meta más alta del proceso educativo y el quicio y centro de la forma de pensar, sentir y actuar. Es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital.

Es evidente que es raíz de la conducta, pero no la conducta misma. Es sin duda el principio de la acción humana.

"La autoestima posee dos cualidades inestimables: Transferencia y generalización"¹⁴⁶. Por ellas se puede responder a múltiples y diferentes operaciones, desde su unidad se abre un repertorio multiforme de conductas, capacitándolo para enfrentar a la vida compleja y cambiante. Ante una sociedad en proceso acelerado de cambio de modo irreversible, la única educación válida, será la que se centre decididamente el cultivo de las actitudes básicas como la autoestima de allí surge la necesidad de fomentarla.

Existen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Los tres operan íntimamente correlacionados, de manera que una modificación en uno de ellos comporta

¹⁴⁶ BRANDEN, N. *Op. Cit.* p. 67

una alteración en los otros. Una aumento de nivel afectivo y motivacional abre un conocimiento más penetrante y una decisión más eficaz.. Cuando se deteriora uno de ellos, quedan afectados **negativamente** los restantes.

1.- Su componente cognitivo.

El componente cognitivo indica **idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento** de la información. Se refiere al autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta. Es como dice Burns, "el conjunto de autoesquemas que organizan las experiencias pasadas y son usados para reconocer e interpretar estímulos relevantes en el ambiente social"¹⁴⁷. El autoesquema es una creencia y opinión sobre sí mismo que determina el modo en que es organizada, codificada y usada la información que llega sobre nosotros mismos. Es un marco de referencia por el cual se da un significado a los datos aprehendidos sobre nosotros mismos e incluso sobre los demás.

A nuestro modo de ver, el autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima, de tal modo que toda ella está trazada de intelección. Las restantes dimensiones, afectiva y conductual, camina bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, que a su vez se hace servir acompañar por la autoimagen o representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras. Es determinante el valor de la autoimagen para la vitalidad de la autoestima. Solamente si se plasma el autoconcepto en imágenes intensas, ajustadas, ricas y actualizadas al espacio y tiempo en que se vive, arraigará la autoestima y demostrará su máxima eficacia en nuestros comportamientos.

El vigor de autoconcepto se basa en nuestras creencias entendidas como convicciones, convencimientos propios. Sin creencias intensas, sólidas frente a los ataques y erosiones, no florecerá un autoconcepto eficiente.

¹⁴⁷ BURNS, *Op. Cit.* p. 73

2.- Su elemento afectivo.

El segundo componente de la estructura de la autoestima, es el afectivo. Esta dimensión conlleva la valoración de lo que hay de positivo y de negativo, implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es sentirse a gusto o disgusto consigo mismo. Es admiración ante la propia valía. Es gozo de la grandeza y excelencia enraizada en uno mismo o dolor y tristeza ante nuestras miserias y debilidades. Es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Es la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que se advierten dentro de uno mismo.

Se ha llegado al corazón de la autoestima. Es aquí la valoración, el sentimiento, la admiración o desprecio, el afecto, el gozo o dolor íntimos, donde se condensa esa esencia de la autoestima. Y ahora se puede formular la ley principal que gobierna su dinámica "A mayor carga afectiva, mayor potencia de la autoestima"¹⁴⁸.

3.- Su integrante conductual.

El tercer elemento integrante de la autoestima es el conductual, significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. Es el proceso final que toda su dinámica interna. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás. El esfuerzo por alcanzar una fama, honor y respeto ante los demás y ante uno mismo.

Se parte de un primer análisis del proceso de la autoestimación en todas las personas nace de dos causas:

- a) De la observación propia de uno mismo a base a una serie de sucesivas autoevaluaciones.

¹⁴⁸ Ibid. p. 67

b) De la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tiene y proyectan de nosotros mismos. Y de una manera particular las personas que no son relevantes como padres, maestros, etc. La interacción social es un lugar privilegiado para su génesis.

Existe algo profundo y nuclear, que va más allá del aprecio de lo positivo y la aceptación de lo negativo, que subyace y fundamenta todo lo demás, y sin lo cual la autoestima fácilmente se desmoronaría. Se trata de la aceptación visceral del siguiente principio reconocido por todos los psicoterapeutas humanistas:

"Todo ser humano, sin excepción por el mero hecho de serlo, es digno del respeto incondicional de los demás y de sí mismo, merece que se le estime y que se estime"¹⁴⁹.

De este "axioma" no admite excepción alguna. De este principio se desprende que cualquier ser humano, por muchas carencias o disminuciones que padezca, le conviene aprender a estimarse positivamente, pues se puede decir, jugando con una conocida frase de Antonio Machado, que, "por poco que valga, un hombre nunca pierde su valor más grande, que es el valor de ser hombre".¹⁵⁰

Algunos aspectos del alcance de la autoestima:

Condiciona el aprendizaje.

Retomando a Robert Reasoner: " es importante la autoestima porque determina en gran medida como actúa y aprende. Los niños que poseen una alta autoestima están deseosos de aprender; se llevan bien con los otros, están altamente motivados y llegan a ser personas que disfrutan el éxito"¹⁵¹.

¹⁴⁹ BURNS, *Op. Cit.* p. 43

¹⁵⁰ MACHADO, A. *Poemas y sonetos*. Hecrer, España, 1987. 10 ed. p. 78

¹⁵¹ REASONER, R. *Op. Cit.* p. 56

Cada día sé es testigo de la decepción en los estudios de aquellos niños o adolescentes con un nivel bajo de autoestima. Y las nuevas experiencias negativas vienen a reforzar el autodesprecio, cayendo así en un círculo vicioso y destructor. Las suspensiones, las bajas calificaciones, los comentarios de los padres, de los profesores y de los propios compañeros dibujan y graban un autoconcepto nocivo destructor.

Por el contrario cuando se posee una autoestima positiva, o la recupera por un fomento adecuado, se observa un buen rendimiento en sus estudios.

Supera las dificultades personales.

Si la educación debe dar al alumno las bases necesarias para entrar en la vida social y poder autorrealizarse, tiene que capacitarle para responder a los incesantes tropiezos, obstáculos que se le presentan.

Fundamenta la responsabilidad.

Sólo se compromete el que tiene confianza en sí mismo, el que cree en su aptitud; y normalmente encuentra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades inherentes a su compromiso.

Apoya la creatividad

En todos los campos de la sociedad actúan presiones conformistas y estereotipos que inculcan abrumadoramente masificando y uniformando; como individuos y como sociedad seremos aniquilados si no sé es altamente creativo. Pero una persona creativa únicamente puede surgir desde una fe en sí mismo, en su originalidad, en sus capacidades.

Determina la autonomía personal.

Una de las prioridades de la educación debe ser la formación de alumnos autónomos, autosuficientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones. Para todo esto se necesita desarrollar una autoestima positiva.

Será a partir de ésta certeza cuando la persona elige las metas que quiere conseguir decide que actividades y conductas son significativas para él y asume la responsabilidad de conducirse a sí mismo.

Garantiza la proyección futura.

Desde el sentimiento de las cualidades propias de la persona se proyecta hacia un futuro, se autoimpone unas aspiraciones y unas expectativas de realización, se siente capaz de escoger unas metas superiores, le nace la esperanza y la fortaleza para buscar unos bienes difíciles.

En base a lo anterior, la educación se concibe como un proceso dinámico, donde el alumno es acompañado por el maestro, quien le allana el camino, fortalece una autoimagen positiva, deja de ser el centro de enseñanza aprendizaje y se convierte en el facilitador y pilar de su autoestima.

Por otro lado es evidente que el papel que desempeña el maestro es trascendental en el fomento de la autoestima. La autoestima del maestro para lo anterior es indiscutible. sin embargo, las frustraciones, presiones y desafíos a que se enfrentan los maestros ponen a prueba cada día su autoestima, energía y dedicación. Mantener a lo largo de su carrera su visión con la que partieron, es decir, apegarse a la idea de que su profesión consiste en *prender fuego en la mente de sus alumnos es un proyecto heroico.*

El trabajo que realizan no podría ser menos importante pero para hacerlo bien tiene que encarnar aquello que se desea comunicar.

Un maestro que no se acepta así mismo tendrá problemas para convencer a los demás del valor de la responsabilidad personal. Un maestro que teme a la autoafirmación no inspirará su ejercicio en los demás.

Un maestro que carezca de integridad tendrá una seria limitación en su capacidad de inspirarlas en los demás.

Si la meta es fomentar la autoestima en las personas confiadas a su cuidado los maestros tienen que comenzar por trabajar en la suya propia. Los retos que plantea ésta función pueden convertirse en instrumento de crecimiento de personas

EL ESTUDIANTE CON ALTA AUTOESTIMA versus ESTUDIANTE CON BAJA AUTOESTIMA

A continuación se contrastará las formas de enseñanza más tradicionales con el tipo de enseñanza que fomenta la autoestima. Lo que se compara son las características del estudiante con baja autoestima con las estudiante con alta autoestima.

El contraste ayudará a comprender algunas metas de la educación integral.

El estudiante con baja autoestima se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Esta motivado por factores externos, como la necesidad de complacer a la autoridad y de ganar una aprobación exterior.
- 2.- Cumple órdenes.
- 3.- Puede carecer de confianza para funcionar de forma eficaz a falta de las figuras de autoridad; carece de iniciativa; espera órdenes.
- 4.- Su autoestima está definida externamente; sólo se siente valioso cuando recibe aprobación.
- 5.- Siente: "Yo soy mi conducta" (y probablemente alguien me hizo de este modo).

El estudiante con alta autoestima se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Está motivado por factores internos, como la necesidad de superar las alternativas y experimentar las consecuencias personales.
- 2.- Elige.
- 3.- Confianza más en funcionar con eficacia a falta de autoridad; toma la iniciativa.
- 4.- Autoestima: definida interiormente se siente valioso o con sin aprobación (o incluso con desaprobación).
- 5.- Sabe: "Yo no soy mi conducta, aunque soy responsable de la forma de comportarme".

6.- Tiene dificultad para ver la conexión entre la conducta y sus consecuencias.

6.- Es más capaz de ver la conexión entre la conducta y sus consecuencias.

7.- Tiene dificultad en ver las alternativas y opciones; le resulta difícil tomar decisiones.

7.- Es más capaz de ver las alternativas y opciones y de tomar decisiones.

8.- Son comunes los sentimientos de desamparo y de dependencia del maestro.

8.- Es común la sensación personal de estar capacitado y de ser independiente.

9.- Opera a partir de un sistema de valores externo (normalmente el de una persona importante para él, es decir las "personas significativas") que puede no ser adecuado para su persona, e incluso puede ser perjudicial.

9.- Opera a partir de un sistema de valores interno(el mejor o más seguro para él), teniendo en cuenta las necesidades y valores de los demás.

10.- Obedece; puede pensar.

10.- Piensa; puede obedecer.

11.- Carece de confianza en las señales internas y en la capacidad de obrar por su propio interés.

11.-Tiene confianza en las señales internas y en la capacidad de obrar por su propio interés.

12.- Tiene dificultad en predecir los resultados o consecuencias de sus actos.

12.- Es capaz de predecir los resultados o consecuencias de sus actos.

13.- Tiene dificultad en comprender o expresar sus necesidades personales.

13.- Es más capaz de comprender y expresar las necesidades personales.

14.- Capacidad limitada de ver satisfechas sus necesidades sin dañarse a sí mismo o a los demás.

15.- Poca capacidad de negociación; la orientación es: "Tú ganas-yo pierdo"

16.- Complaciente.

17.- Está orientado a evitar el castigo..

18.- Puede sentir conflicto entre las necesidades internas y externas (lo que desea frente a lo que desea el maestro); puede experimentar sentimientos de culpa o rebeldía.

19.- No puede tomar decisiones para evitar la desaprobación o el abandono (para conseguir la estima de sus amigos).

14.- Es más capaz de cuidar de sus necesidades sin perjudicarse a sí mismo o perjudicar a los demás.

15.- Capacidad de negociación más desarrollada; la orientación es : "Tú ganas-yo gana".

16.- Cooperativo.

17.- Está comprometido en las tareas, experimenta el resultado de las elecciones positivas.

18.- Más capaz de resolver el conflicto entre necesidades internas y externas (lo que yo deaco frente a lo que quiere el maestro); menos propenso a los sentimiento de culpa o rebeldía.

19.- Puede tomar malas decisiones para experimentar las consecuencias personales y para satisfacer la curiosidad.

EXPERIENCIAS (ESTADOS UNIDOS, ESPAÑA Y MÉXICO)

ESTADOS UNIDOS

Nathaniel Branden ¹⁵² hace una reseña sobre el movimiento de la autoestima.

En 1987 la **autoestima** está siendo el centro de la atención de muchos educadores, psicólogos. El interés de la autoestima, se está vuelve de interés universal. "Durante el verano de 1990 en Oslo, Noruega se inicia la **1 Conferencia Internacional sobre Autoestima**, educadores, psicólogos y psicoterapeutas de EE.UU., Gran Bretaña, países europeos, incluida la Unión Soviética para participar en las conferencias, seminarios y talleres dedicados al examen de las aplicaciones de la psicología de la autoestima: El desarrollo Personal, los Sistemas Educativos, Problemas sociales y las organizaciones de negocios".

A partir de la Conferencia de Oslo nace un *Consejo Internacional sobre autoestima*, en el que están representadas cada vez más países, el cual considera que "los cambios psicológicos que se necesitan pueden ser más importantes que los cambios políticos o económicos". ¹⁵³

En Estados Unidos se está llevando a cabo el Programa *Salud Psicológica y Autoestima*, este se ofrece en forma permanente como un curso para estudiantes aún no graduados en el Departamento de Psicología de la Universidad del Estado de Michigan.

"Este Programa tiene como sustento el poder personal y la Autoestima positiva son habilidades que pueden ser *aprendidas*, consideran que estas habilidades deberían ser enseñadas a todos los jóvenes junto con la lectura, la escritura y la aritmética" ¹⁵⁴.

¹⁵² BRANDEN, N. *Op. Cit.* p. 56

¹⁵¹ Ibid. p. 59

¹⁵⁴ Ibid. p. 62

En el Estado de California existe el *Departamento del Fomento de la Autoestima* dirigido por Nathaniel Branden.

ESPAÑA

José Vicente Bonet¹⁵⁵ narra lo que ocurre en España de este fin de siglo, advierte un creciente interés por la autoestima, a juzgar por el número de libros publicados (a partir de los ochentas) y de cursos ofertados, especialmente en el campo de la psicopedagogía.

Tratado con frecuencia en "talleres" de desarrollo personal y de formación empresarial, el tema interesa a una gran variedad de públicos de ambos sexos y aun amplio abanico de posturas ideológicas.

En el área educativa el interés por la autoestima se ve plasmado en un Programa de Diseño Curricular Base del MEC, teniendo como meta "la educación de las actitudes, y entre ellas la autoestima como objetivo fundamental, es decir, se busca una Escuela que además de enseñante sea educadora, que propicie el desarrollo intelectual y se comprometa con la madurez de toda la personalidad."¹⁵⁶

MEXICO

En México, según señala José Cruz ,se está llevando a cabo un programa de *Calidad Total de la Educación*, este estudio plantea "el desarrollo humano como la principal habilidad con la que tiene que contar el maestro, el director, el personal en

¹⁵⁵ BONET, J. "Autoestima y educación" en (CONED, SJ) *Personalidad y humanismo*, Madrid 1990, pp 55-78.

¹⁵⁶ ALCANTARA, J.A. *Op. Cit.* p. 34

general de cualquier centro educativo, trátese por igual de una Escuela Primaria o de Estudios Superiores. La Calidad Total de la Educación se convierte así no en un fin sino en un instrumento o un medio"¹⁵⁷.

La escuela se plantea la visión de verla como una centro de formación humana, de hábitos de excelencia y de trabajo en equipo. Las universidades o los centros de educación elemental son vistos o se perciben como Centros de Desarrollo, de apoyo, en el cauce de una Educación formativa y no sólo informativa.

Lo anterior se ha desarrollado concretamente en el Estado de Nuevo León, Tamaulipas y Chihuahua.

En el Estado de Nuevo León su desenvolvimiento fue el siguiente: teniendo como Director de Calidad Total de la Secretaría de Educación de Nuevo León al Ing. Edmundo Gajardo. El Programa es llamado "Neoloneses del Siglo XXI", programa piloto que fue llevado primero en 100 escuelas y luego a 1000, finalmente abarcó a todas las escuelas secundarias del Estado de Nuevo León.

Nuevo León se convirtió en uno de los pioneros en México y América Latina del impulso recibido hacia la Calidad Total y la búsqueda de la mejora continua y la Excelencia como una vía de superación dentro de las escuelas. Este extraordinario experimento tuvo lugar de 1993 y 1995 y culminó con un éxito redondo que ha logrado que los jóvenes formados a través de concepto educativo pasan de la educación simplemente informativo a una educación formativa.

Esta visión de un nuevo enfoque a la Educación puesto en marcha por Nvo. León ha sido detonado en Tamaulipas. El inicio de los modelos de calidad

¹⁵⁷ CRUZ, José. *Educación, excelencia, autoestima, pertenencia y T.Q.M.* Ed. Orión 2a. Ed. 1996. p. 98.

implementados en el estado de Tamaulipas tiene raíz en el año de 1993 en el Colegio de Bachilleres.

Los Resultados en el Estado de Nuevo León son los siguientes:

El Ing. Edmundo Guajardo comenta que "el cambio organizacional debe ser enfocado a través de la vía de la AUTOESTIMA , ya que ningún otro recurso psicológico es tan efectivo y poderoso como éste" ¹⁵⁸, al menos esa fue la experiencia recogida por todos los documentos y todas las personas que participaron en el Programa de Cambio Organizacional dentro del Estado de Nuevo León. Reconoce la enorme importancia que tiene la autoestima para asegurar el éxito, aquellas personas que han sido motivadas hasta lograr ese sentido de pertenencia personal que brinda la autoestima, esa vía de superación constante que es la autoestima, ese enriquecimiento tan enorme que lleva a sentirse pleno, satisfechos, seguros de sí mismos. Se puede decir que "es el detonador de todos los proyectos y todos los procesos de mejorar, fue elevar la autoestima en todos los ámbitos: alumnos, maestros, director, padres de familia es algo fundamental que realmente agrega valor a lo que se hace en un centro escolar."¹⁵⁹

Buscar el cambio siempre será positivo, cuando se busca la excelencia , buscar el cambio nacional para servir mejor a la Institución , pero buscar el cambio, cuando es algo personal para servir mejor al individuo, al ser humano, a la persona y al yo soy, al yo creo yo siento, nos lleva a una verdadera realización personal y a una misión de servicio.

¹⁵⁸ Ibid. p. 89

¹⁵⁹ Ibid. p. 94

BIBLIOGRAFIA

- 1.-ADLER, A. *The practise and theory of individual psychology*. New York, Harcourt, 1927.
- 2.- ARNOLD, F. *El potencial humano*. Ed. Narcea , Madrid, 1982. 7a. Ed.
- 3.- ALCANTARA, J.A. *Como educar la autoestima*. España, CEAC. 1993.
- 4.- BARREIRO, J. *Educación popular y proceso de concientización*. Ed. Siglo XXI, México. 1984. 9a. Ed.
- 5.- BECK, A. T. *Depression: Clinical, Experimental and Therapeutic Aspects*. New York: Harper & Row, 1967.
- 6.- BOWLEY, J. *Vinculos afectivos: formación desarrollo y pérdida*. Ed. Morata, Madrid,1986.
- 7.- BUHLER, C. *Infancia y juventud*. Ed. Labor, Barcelona, 1970.
- 8.- BRANDEN, Nathaniel. *El poder de la autoestima*. México, Paidós, 1993.
- 9.- BRANDEN, Nathaniel *El respeto hacia uno mismo*. México, Paidós. 1989.
- 10.- BRANDEN, Nathaniel *Cómo mejorar su autoestima*. México, Paidós, 1992.
- 11.- BRANDEN, Nathaniel *Los seis pilares de la autoestima*. México, Paidós. 1996.

- 12.- BRIGGS, D.C. *El niño feliz*. Ed. Gedisa, México, 1988.
- 13.- BREN, E. *Los juegos en que participamos*. Ed. Narcea, Barcelona, 1985.
- 14.- BROWN, G.W. & Harris T. *Social origins of Depression*. London: Tavistock Publications, 1978.
- 15.- COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologist's Press. Palo Alto, California, 1981.
- 16.- DALEY, M.J. & Burton R. L. *Self esteem and irrational beliefs: an exploratory investigation with implications for counseling*. Journal of Counselling Psychology, 1983. 30, 361-366pp.
- 17.- DE MELLO A. *El canto del pájaro*. Ed. Sal Terrae. Barcelona, 1978.
- 18.- DUSSEL, E. *Filosofía de la liberación*. Ed. Edicol, México, 1977.
- 19.- FABRY, L. *La búsqueda del significado*. Ed. F.C.E., México, 1977.
- 20.- FERNANDEZ., V. *El psicoanálisis y la educación*., Ed. Narcea, Barcelona, 1978.
- 21.- FREIRE, P. *Ponencia presentada en el Simposio internacional de Alfabetización realizado en Persépolis en 1973*.
- 22.- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975
- 23.- FROMM, E. *Miedo a la libertad*. Paidós. Buenos Aires, 1974
- 24.- FROMM, E. *Tener o ser*. Ed. F.E.C. México, 1978.

- 25.- GALTON, G. *La educación y la instrucción escolar*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Alfabetización realizado en Persépolis en 1975.
- 26.- GARAUDY, *Una nueva civilización*. Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1977.
- 27.- GESSELL, A. y otros. *El infante y el niño en la cultura actual*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- 28.- GINOTT, Haim. *Sentimientos para ayudar a los niños a comprender las emociones*. S.M. Madrid, 1981.
- 29.- GLOTON y C.Clero. *La creatividad en el niño*. Ed. Narcea, Madrid, 1972.
- 30.- GONZALEZ, A.M. "El niño y su mundo", Trillas, México, 1987.
- 31.- HORNEY K. "Our inner conflicts". New York, norton, 1945.
- 32.- HORNEY, K. "La personalidad neurótica de nuestro tiempo". Paidós, Buenos Aires, 1976.
- 33.- ILPEC, *Investigación y evaluación de experiencias innovadoras en educación de adultos en México, Centroamérica y el Caribe*. Informe final, Heredia, Costa Rica, 1981.
- 34.- JACOBSON, E. "The self and the objetc world". New York. International Universities Press, 1964. Citado en *The Development and sustenance of self-esteem in childhood*. Editado por Mack J.E. y Ablon S.L. Inernational Universities Press, Inc. New York, 1983.

- 35.- JAMES, W. *"Principios de Psicología*. Ed. Trillas, México, 1987.
- 36.- JESEN D. *Educación con sensibilidad. De la infancia a la edad adulta*. Ed. S.M. Madrid, 1981.
- 37.- KERSEY, K.C. *Piaget y la educación*. Ed. Narcea, 1985.
- 38.- KOHUT H. *The analysis of the self*. New York International Universities Press, 1971. citado en *The Development and sustenance of self-esteem in childhood*. Editado por Mack J.E. y Ablon S.L. International Universities Press, Inc. New York, 1983.
- 39.- LEONARD, G.B. *Educación y éxtasis*. México, Trillas, 1974.
- 40.- MACK J.E. *Self Esteem and Its Development . An overview. En The Development and sustenance of self-esteem in childhood*. Editado por Mack J.E y Ablon S.L. International Universities Press, Inc. New York, 1983.
- 41.- MASLOW A. *Motivación y personalidad*. Ed. Sagitario, Barcelona, 1954.
- 42.- MEAD G. H. *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- 43.- NIEBUR, H.L. *En nombre de la ciencia* citado en Cuadernos de Educación, núm. 67, Caracas, Laboratorio Educativo.
- 44.- ORNESTEIN P.H. *"Introduction to The Search for the self. Selected Writings of Heinz Kouht 1950-1978.*, Vol I New York : International University Press, 1978 pp1-106. Citado en *The DEvelopment and sustenance of self-esteem in childhood*. Editado por Mack J.E. y Ablon S.L. International Universities Press, Inc. New York, 1983.

- 45.- OJEDA A. *Un modelo para generar niveles interrelaciones educativos en la enseñanza superior.* en Nuevas Experiencias educativas de América Central.
- 46.- PIGNATARI O. *Información, lenguaje, comunicación.* Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1977.
- 47.- PIAGET, Jean. *El juicio moral del niño.* Ed. Narcea, Madrid, 1987.
- 48.- RAMPEL M.E. & Bingham W.C. *Building Self esteem: A necessary Process for Maximal career Exploitation.* Treton, NJ: Dept. of Education (Special Paper Series) 1975.
- 49.- REICH R. *Cuando los niños tiene miedo.* Ed. Narcea, Madrid, 1982.
- 50.- ROCHLIN G. "*Griefs and discontents: The forces of change*". Boston: Littlee, Brown, 1965. citado en *The Development and sustenance self-esteem in childhood.* Editado por Mack J.E. y Ablon S.L. International Universities Press, Inc. New York, 1983.
- 51.- ROGERS C. "*Psicoterapia centrada en el cliente.* Paidós, Buenos Aires, 1975.
- 52.- ROGERS C. *El proceso de convertirse en persona.* Paidós México, 1982.
- ROSENTHAL, R. y Jacobson, L. *Pygmalión en la escuela.* Ed. Marova, Madrid, 1980.
- 53.- SAINT EXUPERY *El principito* . Ed. nueva imagen, 1982. 4a. Ed.
- 54.- SPITIZ R. *El Sí y No.* Paidós, Buenos Aires, 1985.

55.- VARIOS. *Diccionario de las ciencias de la educación*. 2 vols. Ed. Santillana, Madrid.

56.- YALOM, I. *Psicoterapia existencial*. Narcea, España, 1980.