

El control de la ansiedad: una referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la formación permanente

A lo largo de una sesión de un curso de formación permanente que giraba alrededor de aspectos organizativos y metodológicos, dos grupitos de maestras participantes inician una discusión bastante airada referida al hecho de si hace falta enseñar contenidos específicos y jerarquizados en una secuencia programada para que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir, o si bien, estos pueden aprender siguiendo unos objetivos más flexibles y a partir de situaciones de aprendizaje más abiertas. También está implicada en la discusión la idea de si hace falta promover este aprendizaje a lo largo de la Educación Infantil, porque como objetivo prioritario se pretende conseguir que ya lo dominen cuando empiecen primero, o si es mejor trasladar este objetivo al primer ciclo de Primaria y potenciar, en la Educación Infantil, una introducción en el mundo lecto-escritor, entendiendo que habrá una parte del grupo de P5 que cuando acabe este ciclo habrá aprendido a leer y a escribir, y otra parte no, dependiendo de circunstancias muy diversas entre las cuales figuran las propias capacidades, pero también el medio socio-cultural, los elementos motivacionales, ...

Dejando a un lado el contexto y la intención formativa que podía haber detrás de esta confrontación dialéctica, que no es lo que intenta clarificar este documento, el caso es que al cabo de un rato se ha de cambiar el contenido de la discusión porque, no tan sólo no se llega a ningún acuerdo, sino que tampoco se da ninguna evidencia de que alguna de las partes flexibilizará su postura y, además, el resto del grupo empieza a inquietarse frente al tono y la dirección que van adquiriendo los acontecimientos.

A pesar de la desviación del contenido del trabajo, algunas de las maestras participantes continúan dándole vueltas en su cabeza, se las ve nerviosas y se sientan (en una disposición espacial del grupo en forma de "U") de lado en su silla, quedando de espaldas o de perfil al resto del grupo y del formador, y esta actitud se mantiene prácticamente hasta el final de la sesión e, incluso, alguna de las maestras abandona la sala antes de que esta acabe.

Esto podría reflejar una situación real o bien podría serlo de una situación descrita ficticiamente, en todo caso no tiene demasiada importancia porque situaciones de este tipo, y a veces tanto o más desafortunadas que la que aquí se comenta, se suceden a menudo en las actividades de formación. Ejemplos de ello los tenemos en aquellas situaciones en las que algunos y algunas maestras están constantemente mirando el reloj y cuando llega la hora justa se levantan sin esperar que la persona que tiene la palabra pueda acabar de decir aquello que estaba comentando, y se van sin decir absolutamente nada. O aquellos y aquellas que procuran pasar desapercibidos y mientras la gente va hablando hacen alguna tarea de la escuela o leen el periódico. O aquellos y aquellas que, se hable de lo que se hable, siempre tienen en la boca ese refranero tan escuchado de "qué mal que están las condiciones laborales", o "cómo son de pesados los padres que tan solo saben quejarse", o "que ya está bien de las tareas extras que la administración nos está añadiendo día tras día", ... E incluso aquellas personas que dicen, o quizás lo piensan aunque no lo digan, que lo que ellas hacen ya está bien, que siempre lo han hecho de la misma forma y que no hay para tanto, que no necesitan perder el tiempo para que nadie les venga a marear y les haga perder un rato que necesitan para otras cosas más importantes.

De hecho, una de las muchas conclusiones que se pueden extraer de algunas actividades de formación permanente, es que a menudo hay un sector de maestros y maestras que lo que buscan en ellas no es tanto poder avanzar en el propio proceso profesional, ya sea de una forma individual o como miembros de un equipo docente, sino que se les confirme que aquello que están haciendo en su práctica cotidiana está bien y no hay ninguna necesidad ni de revisarlo ni de modificarlo.

También quisiera dejar claro que, a pesar de todas estas consideraciones alrededor de algunas opiniones y vivencias de situaciones de formación, en ningún caso pueden generalizarse, ni tan siquiera banalizarse, sino que más bien pretenden ser un punto de partida para analizarlas un poco más a fondo y darles un sentido más amplio que, por otra parte, ponga de manifiesto algunas de las limitaciones de las propias responsabilidades.

Por qué, pues, esta y otras muchas situaciones conectadas a la dificultad de flexibilizar los propios modelos de como trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje, continúan repitiéndose en muchas actividades de formación permanente?

Nos podemos plantear el hecho de si es que el colectivo de maestros es un colectivo especialmente intransigente, cerrado y con pocas expectativas de evolución, pero esta idea parece poco sostenible porque paralelamente a la manifestación de aquellas características que se comentaban está más que demostrado que es un colectivo con una dedicación y con un espíritu de sacrificio dignos de elogio, especialmente en lo que se refiere a la atención de los niños y niñas en el aula así como en el interés por mantener las escuelas públicas en un nivel de calidad y respuesta social francamente elevado.

Parece suficientemente evidente que la respuesta a la pregunta anterior no puede reducirse a un hecho aislado, ni tan siquiera a una enumeración de hechos diversos, sino que hay que buscarla en un análisis más complejo de la situación personal y profesional de los y de las maestras, que demasiado a menudo se ven faltos de tiempo para reflexionar sobre las características significativas de su tarea educativa, que abarca ámbitos más diversos de los que en una primera ojeada uno se puede imaginar.

Para poder dar cuerpo a algunos de los elementos que pueden ayudarnos a dar un poco más de claridad a la pregunta planteada, y que a partir de ello podamos entrar en un debate abierto y significativo, puede ser interesante hacer referencia a algunos autores y a su obra que, desde diferentes perspectivas, tratan aspectos que nos pueden sugerir marcos de reflexión para mejorar nuestro relativo desconocimiento, y desorientación, respecto la dificultad que nos ocupa.

Salzberger¹ explica en su obra algo que tiene una gran relevancia desde el punto de vista de lo que significa enseñar y aprender en la escuela: cualquier proceso de aprendizaje lleva asociado un cierto nivel de “dolor”², porque esa experiencia está vinculada a las primeras experiencias que los bebés viven desde el momento del nacimiento, a pesar de que estas vivencias continúan reproduciéndose a lo largo de toda la vida.

¹ “L’ experiència emocional d’ ensenyar i aprendre”, Salzberger, Henry, Osborne 1983 (Rosa Sensat Edicions 62) (en catalán).

² Podríamos matizar esta idea buscando palabras que la clarifiquen: dolor como resistencia, como vivencia de conflicto, como incremento del grado de angustia, ansiedad, estrés, relacionados a sensaciones de inseguridad.

En este sentido se refiere, especialmente, al progresivo itinerario de “separación-diferenciación” que se inicia en el nacimiento y que se reactualiza en los grandes acontecimientos de la vida (cuando la persona que está al cuidado del bebé pasa más a menudo lapsos de tiempo más amplios alejándose de su presencia, con la conquista de la verticalidad, con la aparición del lenguaje, con la escolarización, ...) Esto daría un poco de luz a las dificultades a las que ha de hacer frente cualquier persona, sea un niño o un adulto, cuando quiere hacer un salto cualitativo en su proceso de crecimiento, el cual va totalmente vinculado a un proceso de cambio.

Esta autora también nos habla de que, dadas estas circunstancias que envuelven los procesos de aprendizaje, se da una traducción inmediata, una consecuencia, en la función del que enseña, ya que una de sus tareas principales consistirá, por el proceso de transferencia afectiva, en ser receptor de este dolor de los niños y niñas, asumiendo un rol de contención y filtraje para poderles devolver la demanda que ellos le hacen, de una forma espontánea y pulsional, a un nivel de intervención y respuesta que no los culpabilice de su necesidad vital, muy al contrario, que los asegure y que les de muestras y les permita comprobar que es capaz de soportar esta presión y, por lo tanto, que pueden confiar en su vivencia personal incompleta, en buena parte desestructurada, porque saben que les ayudará en su re-construcción.

Sabemos que esto es algo realmente difícil por la sencilla razón que los educadores y educadoras respondemos, inicialmente, a las demandas de los niños, especialmente si son de tipo agresivo, a partir de las huellas que nos resuenan en nuestra propia persona, es decir, a partir de nuestros propios mecanismos de defensa y de nuestras propias limitaciones personales.

Esto tiene una traducción prácticamente literal en las actividades de formación de maestros en las que, demasiado a menudo, el peso del proyecto inicial del formador/a, es decir, sus propias expectativas respecto a como se ha de desarrollar la actividad, o sobre cuales son los contenidos que convendría trabajar, lleva a un distanciamiento de las vivencias y de las expectativas de los que participan de ella que derivará, muy posiblemente, en diferentes grados de incomunicación, tanto a nivel relacional como profesional. Se vive, pues, una falta de flexibilización de los supuestos iniciales, no sólo a nivel del formador/a sino también de los y de las maestras que se están formando que se traduce en una falta de operatividad de la propia actividad.

Esto tiene unas repercusiones muy importantes porque está suficientemente analizado que existen unos procesos interactivos, para los cuales se ha recuperado el concepto matemático de isomorfismo, que facilitan el que se pueda trasladar una experiencia relacional de un nivel determinado a otro de distinto pero que tenga una intencionalidad parecida. Hay que concretar esta idea: vendría a ser el hecho de que cuando nosotros, como formadores, estamos frente a un grupo de maestros y maestras que se están formando, y estamos actuando de una forma determinada, estamos construyendo, conjuntamente ellos y nosotros, un modelamiento de la forma y el estilo de establecer la comunicación, que después se reproducirá en el contexto del aula entre el/la maestra y los alumnos/as. La importancia de esto deriva de la significatividad de la dirección que adquiera este modelamiento, ya que si la base del estilo interaccional no se sustenta en la claridad y en la responsabilidad, estaremos reproduciendo esquemas que no favorecerán el crecimiento personal.

Para poder hacer frente a esta encrucijada hará falta, entre otras posibilidades, vivenciar algún tipo de formación personal³ que lleve a la conciencia de estos mecanismos, más o menos inconscientes, de forma que no se nos escapen algunos de los elementos indispensables en el desarrollo de una comunicación significativa en el marco del aula.

Dado que pocas veces hemos tenido la oportunidad de participar en situaciones de formación que hagan este planteamiento, a menudo, especialmente en los casos de los niños y niñas más conflictivos, no disponemos de las herramientas necesarias para hacer frente al fondo real de sus demandas y entonces no estamos en disposición de modificar la situación que se pueda generar, ya sea de indisciplina, de agresión a los compañeros o a los propios adultos, o cualquier otra disfunción de la vida cotidiana de la clase. Así como tampoco disponemos de suficientes recursos para plantearnos una reflexión de las dificultades de fondo que nos encontramos en el desarrollo de una pedagogía⁴ coherente tanto dentro del aula, con los niños y niñas, como en las sesiones de formación permanente con maestros.

Para que todo esto no se convierta en una preocupación permanente, generamos unos esquemas de filtrage psíquico (Goleman⁵), que nos permiten disminuir el grado de angustia y ansiedad que estas preocupaciones pueden producirnos. Goleman habla, a nivel individual, de estos esquemas de filtrage, pero también habla de unos esquemas colectivos que se dan en unos marcos determinados, en unos contextos familiares y sociales, que sirven exactamente para lo mismo que los esquemas individuales, regulando nuestra percepción de manera que dejen invadir nuestra conciencia tan solo por aquello que no nos comporta dificultades de control emocional. Tanto los esquemas individuales como los marcos colectivos tienen, a la vez, grandes ventajas pero importantes inconvenientes.

Ventajas porque realizan una prevención de nuestra salud mental frente a las dificultades que el cúmulo de transferencias emocionales pueden comportar en nuestra vida cotidiana, sin que tengamos que estar pensando continuamente en hacerlo de una forma determinada, y que, entre otras cosas, nos prevenga de estos conflictos emocionales.

Desventajas, sin embargo, porque nos pueden llevar a un nivel de “no conciencia” de aspectos relevantes que estarán “actuando” pero de los que no tendremos ningún control ni de los que podremos hablar directamente sino es a través de un análisis más profundo. Esto puede traducirse, en el aula, en una incapacidad para establecer una comunicación de ayuda con los niños y niñas que presentan dificultades específicas y, en una situación de formación, puede convertirse, como se ponía de manifiesto en el inicio de este documento, en una fuerte resistencia a aceptar la discusión y experimentación de modelos de intervención, y conceptualización, diferentes a los que habitualmente estamos acostumbrados a utilizar.

³ Esta formación se distinguiría por poner el énfasis no tanto en los aspectos cognitivos, e incluso procedimentales, sino en los aspectos que tiene que ver con el conocimiento de uno mismo, de los propios estilos comunicacionales y de las limitaciones que configuran nuestra manera de interpretar la realidad y de posicionarnos frente a la vida. Es una formación que estaría vinculada a la conciencia corporal y a la movilización de las emociones, en un contexto de interiorización y, a la vez, de comunicación interpersonal.

⁴ Hablo de pedagogía como un conjunto interactivo de intenciones e intervenciones educativas que den un sentido determinado, y compartido, a la función docente.

⁵ “El punto ciego”, Daniel Goleman 1985 (Editorial Plaza y Janés).

Conjuntamente con los planteamientos de Goleman, podemos hablar también de las referencias de Watzlawick⁶ a un fenómeno que se produce en los sistemas de comunicación, que él nombra como “proceso estocástico”, en el sentido de que en el inicio de una experiencia comunicativa tenemos muchas opciones para tomar la decisión de hacia donde dirigir nuestra atención y, por lo tanto, de escoger aquella vía que, por las circunstancias del momento, por nuestra experiencia, expectativas, actitudes, y otros posibles elementos, sea la que más se ajuste a nuestra vivencia de la realidad. Pero con el tiempo, cuando nos enfrentamos a nuevas situaciones parecidas a esta inicial, a pesar de continuar teniendo diversas posibilidades de tomar una dirección para resolver nuestra necesidad, nos encontramos que, entonces, la decisión tomada con anterioridad tendrá ya un peso específico y, de alguna manera, estará condicionando nuestra respuesta. A medida que vaya pasando el tiempo, en función de la flexibilidad o rigidez de nuestros mecanismos experienciales, cada vez la decisión final que tomemos podrá estar más condicionada por la configuración de las anteriores, con lo cual puede llegar el momento en el que el campo de toma de decisiones sea tan restrictivo que acabemos tomando siempre el mismo tipo de opción.

Esto conectaría de alguna manera con lo que nos plantea Goleman en el sentido de que aquel filtraje de la percepción acabe distorsionándola de tal forma que tan sólo nos permita ver una, o algunas, de las múltiples opciones que tenemos delante, lo que condicionará que la resolución de situaciones conflictivas sea francamente pobre, rígida y repetitiva, en la dirección de “más de lo mismo”, que el propio Watzlawick presenta como una elección reduccionista a la hora de afrontar el camino del cambio.

Tanto las aportaciones de Goleman como de Watzlawick nos hablan de esta función restrictiva de la percepción, pero no podemos olvidar que este hecho restrictivo no hace desaparecer sus efectos, en todo caso los hace “actuar” de una forma diferente, aparentemente más controlada pero de hecho más inconsciente y, por lo tanto, menos moldeable según criterios personales elaborados a partir de la reflexión y el contraste.

No hay que ir muy lejos para darse cuenta de que, en el caso que planteábamos al principio del documento respecto aquellos grupitos de maestras enfrentadas por diferentes perspectivas sobre como entender el aprendizaje de la lecto-escritura, o en el supuesto de la intervención en el aula que ha de procurar contener la dificultad de los niños y niñas de manera que se les puedan hacer devoluciones ajustadas a sus necesidades, y que a la vez sean desculpabilizadoras, y tantos otros casos de situaciones en las que habría que flexibilizar nuestras posturas comunicativas, hay un fuerte componente de estocastización y filtraje emocional para poder disminuir la tensión y la ansiedad, y garantizar nuestra estabilidad emocional. Esto comporta, pues, no tan sólo un proceso con un índice de creatividad prácticamente nulo, sino una gran falta de confianza en nosotros mismos y genera una gran cantidad de dificultades en nuestros procesos relacionales.

Andolfi⁷, en una de sus publicaciones en el campo de la Terapia Familiar (desde una perspectiva sistémica), hace referencia a una dialéctica que me parece de una gran importancia para afrontar la temática sobre la que versa este documento. Su aportación gira alrededor de la idea de que cuando un terapeuta trabaja con una familia, una de las cosas de las que ha de preocuparse en clarificar es cual es la

⁶ “Teoría de la comunicación humana”, Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967 (Editorial Herder).

⁷ “Detrás de la máscara familiar”, Andolfi, Angelo, Menghi, Nicolo, 1982 (Amorrorrtu editores).

función que juega cada miembro de la familia dentro del sistema global, y cual es la función que la familia le otorga a él como terapeuta y presumible “solucionador” de sus conflictos. De hecho nos está diciendo que, a menudo, la familia quiere darle al terapeuta la función estabilizadora que permita mantener la homeostasi⁸ del propio sistema, como sí, paradójicamente, la familia quisiera cambiar sin cambiar, fenómeno bastante habitual en el marco de los conflictos familiares y que, si hurgásemos un poco más, nos conectaría con lo que antes estábamos hablando.

De todas maneras mi intención no es extenderme en esta dirección sino más bien en el concepto de “función”, porque lo que puede resultar esclarecedor es la dialéctica que él establece entre este concepto y el concepto de “persona”. ¿De qué manera?, pues bien, Andolfi plantea que si pretendemos ayudar a la familia, y por lo tanto habrá que movilizar los aspectos disfuncionales en las relaciones del sistema, partiendo de la idea de que la familia quiere cambiar sin cambiar, sin moverse, tendremos que plantear nuestros movimientos terapéuticos, tendremos que maniobrar de manera que no pongamos en una situación de crisis excesiva al propio sistema de manera que, o bien se cierre y rigidifique aún más, o abandone el propio proceso terapéutico. Esta jugada tiene mucho que ver con el hecho de abordar la función de los diferentes miembros del sistema, incluso de una forma directa e incipiente, pero preservando a la persona, de forma que ésta pueda soportar la tensión que, sin duda, aquella movilización provocará.

La clarificación de estos dos ámbitos, función y persona, resulta fundamental en el campo de la terapia familiar, pero también nos puede ser muy útil a la hora de plantearnos situaciones de formación permanente en las que la resistencia a modificar estrategias y perspectivas se plantee de una forma muy rigidificada. ¿Por qué?, pues, sencillamente porque nosotros podemos enfatizar nuestra intervención sobre el análisis de las diferentes funciones que un docente puede llevar a cabo, siempre y cuando tengamos la precaución de aceptar, respetar y contener a la persona que desarrolla esas funciones.

De esta forma, un grupo de formación permanente no sería tan distinto de un grupo clase, en el que los niños y niñas, delante de un proceso que les obliga a cambiar su estabilidad, globalmente, desde los ámbitos relacionales, cognitivos, psicomotores, ..., por un estadio nuevo en cada uno de ellos, tienen la necesidad de proyectar sobre el/la maestra la angustia que ello les genera, siendo entonces aquel o aquella la que ha de contener esa dificultad para poder darle una respuesta que genere confianza. En el caso de un grupo de maestros en situación de formación pasará exactamente lo mismo, eso quiere decir que el formador/a ha de ser consciente y ha de asumir esta competencia en la capacidad de contener la ansiedad del grupo y devolverla desde la confianza en la persona y desde la intervención reflexiva sobre la modificación de las funciones. A partir de este proceso comenzará a ser posible el cambio en la propia persona⁹.

Esto me lleva a pensar que, especialmente en los casos de las negociaciones de las actividades de formación, negociación que ha de darse en el inicio de cualquiera de

⁸ Homeostasis es el concepto que define el equilibrio, utilizado inicialmente en el campo de la física y la química, que se traspasó al campo de la sistémica, y concretamente al de la terapia familiar, de manera que explicita la búsqueda de la estabilidad en los sistemas relacionales.

⁹ A pesar de que se pueda hablar de persona y de función por separado desde un planteamiento pedagógico, hemos de entender que actúan indisolublemente.

estas, y que se ha de reactualizar en cada una de las sesiones de trabajo, tal y como me ha evidenciado la propia experiencia, habrá que contemplar la negociación de los objetivos, de los contenidos, de la temporización, de la metodología o de las estrategias de dinamización, pero, sin lugar a dudas, habrá que negociar también los estilos relacionales y las bases para facilitar el desarrollo de una comunicación significativa, entre otras la negociación del tiempo, los ritmos, las rutinas, que permitirán llegar a un nivel de concienciación suficientemente importante respecto la vivencia de lo que serían las funciones y de lo que son las personas. No hay duda de que un sistema de actitudes¹⁰ personales bien sustentado ayudará mucho en esta tarea, pero a veces puede no ser suficiente porque por muy buena intención que tengamos si no tomamos conciencia de los mecanismos que se movilizan en este tipo de situaciones puede hacerse difícil hacerlas evolucionar.

También quisiera mencionar el discurso de Sam Keen¹¹, que en su libro nos habla de la importancia de actualizar nuestra emocionalidad, en el sentido de no dejarnos atrapar excesivamente por la tendencia a la selección de nuestra percepción a partir del grado de ansiedad que el resultado de ésta nos pueda generar, sino más bien al contrario, de llevarla a primer plano, ya sea en forma de angustia, en formato de depresión, en formato incluso de aburrimiento, desgana, desencanto, porque a partir de esta situación de “vivencia de la realidad”, ya que lo más normal es sentir estas sensaciones muchas veces a lo largo de nuestra vida, y negarlo tan sólo sirve para esconder la cabeza debajo del ala, como dice el refranero popular, y hacer ver que más que una realidad es una fantasía, un producto de nuestra imaginación que más vale hacer desaparecer, podamos elaborar una nueva vivencia en la aceptación de nosotros mismos y de nuestras limitaciones.

En una palabra, nos plantea que, muy al contrario de lo que nos podemos imaginar, es más fácil avanzar y crecer desde la inestabilidad que nos pueden producir estas emociones que no a partir de la rigidificación de nuestros esquemas de interpretación de las vivencias de lo que sentimos, de lo que hacemos y de lo que pensamos. Por eso ella nos habla del lenguaje de las emociones, de hecho nos dice que podemos aprender a convivir con estas emociones, que forman parte del ajetreo de la vida cotidiana, asumiendo el reto de vivir en la complejidad, a pesar de los elementos desestabilizadores con los que tengamos que enfrentarnos.

Otro autor que nos habla de la importancia de las emociones, y lo hace desde un punto de partida muy distinto del de Sam Keen, es Humberto Maturana¹², uno de los constructivistas más radicales de la actualidad. Maturana enfoca esta temática partiendo de la biología, afirmando que cada uno tiene que aceptar su legitimidad reconociendo que lo humano no se constituye exclusivamente desde lo racional; no se trata de prescindir de la racionalidad sino más bien de revalorizar la emoción aceptando que entrelazado a un razonar está siempre presente un “emocionar”. En su discurso defiende que en el momento en que cada uno de nosotros acepta la presencia de la emoción y amplía su mirada reflexiva se da cuenta de que la emoción es, justamente, el fundamento de todo quehacer. Otra de sus reflexiones le lleva a plantearse que tenemos miedo de las emociones porque las consideramos rupturas de

¹⁰ Esto comporta lo que podemos denominar capacidad de escucha, respeto por el otro, aceptación y flexibilidad, a parte de una cierta competencia en las relaciones empáticas.

¹¹ “El lenguaje de las emociones”, Sam Keen 1988 (Ediciones Paidós).

¹² “La biología del amor”, Humberto Maturana (en el momento actual no dispongo de más referencias sobre este libro puesto que no se edita ni se comercializa en España)

la razón, y queremos controlarlas. Esta afirmación enlazaría con algunos de los comentarios que se hacen en este documento en el sentido de que utilizamos diferentes mecanismos de filtraje para preservarnos de las “incomodidades” del vivir en la globalidad, y de actuar en consecuencia, se trate del contexto experiencial del que se trate.

De todos estos planteamientos resulta reforzada la idea que antes comentaba para las situaciones de formación permanente en el sentido de que ha de ser interesante, más que conflictivo, utilizar también este tipo de lenguaje, es decir, no movernos tan solo en el nivel del lenguaje digital, racional, cognitivo, sino en un lenguaje de las emociones, que nos puede permitir vivir la realidad, y las dificultades de nuestra tarea educativa, sea en el marco que sea, de una forma más desangustada y próxima a la realidad de cualquier maestro/a, en definitiva, de cualquier persona.

Podríamos ir un poco más lejos y plantearnos más cosas en el ámbito de las actividades de formación permanente, teniendo en cuenta los elementos apuntados y algunas otras posibles referencias. Pienso, en este momento, en las distintas fases de una sesión de trabajo, en la que podríamos dedicar una primera parte a la negociación de las relaciones, o a la vivencia de una dimensión más personal, a partir de actividades de sensibilización corporal, o con otras estrategias, y pensando, para el momento final, una tarea de separación, de distanciamiento, ... De hecho, muchas veces, los inicios y los finales de este tipo de sesiones acaban sumergidos en un vaciado inagotable de quejas por parte de las personas participantes referidas a las dificultades que conlleva la tarea de hacer de maestro, que se repiten una y otra vez sin quedar nunca satisfechas y sin encontrar soluciones porque se han desarrollado unos mecanismos rutinarios preestablecidos que dificultan la posible toma de conciencia de otras perspectivas de análisis y reflexión.

Estos momentos iniciales y finales de una sesión de trabajo de formación permanente pueden tener, también, su traducción en la planificación de toda una actividad a largo plazo, que partiría de una negociación inicial en el seno del grupo, teniendo en cuenta la propia negociación del tipo de relaciones a desarrollar y del contenido de estas, como ya comentaba un poco antes, así como la elaboración de la separación cuando la actividad esté en su fase final, especialmente cuando ha sido globalmente satisfactoria. Este proceso de distanciamiento ha de favorecer, a parte de muchas otras cosas, la disminución de la aparición de los “gurús” de la formación, una especie de mitos del saber y del saber vender que pueden provocar una limitación en el desarrollo de la autonomía personal y profesional. Por otra parte, tanto la negociación inicial como la final no se desarrollan en unas sesiones en concreto sino que más bien forman parte de un proceso de elaboración, con las correspondientes crisis de inseguridad y conflicto que son constituyentes de cualquier proceso de crecimiento.

Volviendo a Watzlawick, sería interesante que tuviésemos presente cuales son las reglas, más o menos universales, de la comunicación humana¹³, y cuales son las

¹³ Son recomendables, en este sentido, los primeros cuatro capítulos de su libro, ya nombrado, de la “Teoría de la comunicación humana”. Estas reglas, sintetizadas al máximo, se pueden definir como:

- . la imposibilidad de no comunicar
- . la atención a los niveles de contenido y de relación
- . la configuración de las secuencias de los hechos (es decir, en función de como “puntuamos”, desde que perspectiva observamos y hacemos juicios de valor respecto aquello que percibimos en el marco de la comunicación)
- . el valor de las interacciones simétricas y complementarias
- . la importancia de la distinción entre lenguaje analógico y lenguaje digital

características de los sistemas abiertos¹⁴, de manera que podamos plantearnos situaciones de formación que ultrapasen los límites de los contenidos y los conocimientos, indispensables en cualquier situación de aprendizaje, pero insuficientes en cualquier actividad educativa que se pretenda serlo realmente.

Quedan muchos “agujeros negros” por aclarar, muchos aspectos por contrastar, quedan muchas cosas por hacer, hace falta continuar con la búsqueda, en muchas direcciones y circunstancias diversas, pero antes de cerrar estas reflexiones quisiera recordar algo que cada vez parece más consensuado: la realidad, exista realmente o no, es una construcción, una re-construcción permanente, si lo queremos matizar un poco más, y como tal es extremadamente diversa. No se trata, pues, de encontrar la panacea de como superar las limitaciones de la tarea educativa porque, desengañémonos, no existe, sino que más bien debemos comprender mejor como cada uno de nosotros llevamos a cabo esta re-construcción y cuales pueden ser algunos de los canales factibles para poder compartir, sin demasiadas restricciones, esa experiencia con el resto de personas que estemos comprometidos en la misma tarea, es decir, todo el mundo, aunque en nuestro caso específico esté inicialmente dirigida a los niños y niñas y a los maestros y maestras, a pesar de que nuestra vida abarca todos los ámbitos socio-personales.

Carlos Parellada Enrich
Esparreguera, diciembre de 1997

¹⁴ Del mismo autor y libro, quedarían definidas como:

- . totalidad: cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal forma con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema en su conjunto
- . retroalimentación: concepto que supera el que se da en la linealidad de causa-efecto
- . equifinalidad: resultados idénticos pueden tener orígenes diferentes porque lo que es decisivo es la naturaleza de su organización