

La comunicación en el marco de la educación

Panorámica inicial de la relación entre el mundo social y la educación

Que la escuela avanza a un ritmo diferente del que lo hace el mundo social, científico y tecnológico es algo que nadie discutiría. Los cambios en estos ámbitos son vertiginosos, no tan solo por la introducción de las nuevas tecnologías informáticas y por los avances en el conocimiento de las diferentes ramas del saber científico, como son las investigaciones del sistema nervioso, el cerebro y su relación con el sistema inmunológico, sino también por las múltiples modificaciones de la estructura familiar y la movilidad de los valores sociales.

Estos cambios y avances han provocado redefiniciones sustanciales en los paradigmas que sustentan la forma de entender la vida y percibir la realidad, y están introduciendo nuevas corrientes de pensamiento¹, como la ecología profunda, con su idea de sostenibilidad, o la sistémica, con su estructura de las redes. De alguna manera todas orientadas hacia el concepto de globalidad e integración, desvinculándose de un principio muy extendido que determina que la suma de las partes es el todo y, en contrapartida, abarcando las teorías de la complejidad, el caos y el azar, entre otras. Lentamente, estos cambios y avances se van abriendo camino en un espectro social cada vez más amplio y genérico. Sin embargo, la escuela parece resistirse a dejarse llevar por este movimiento y se mantiene aferrada a unas prácticas que no se corresponden con el momento actual.

Desde un principio, me gustaría aclarar que este no es un documento que pretenda hacer una crítica abierta a la escuela, ni a los educadores y educadoras que la sostienen, ni a ninguno de los componentes de la comunidad educativa. Mi intención es justamente la contraria, plantear la complejidad de la tarea de esa función educativa desculpabilizando, en lo posible, a sus protagonistas, aunque ello no impida mencionar aquellas cosas que no acaban de funcionar. Sin ir más lejos, parece poco sostenible reconocer, por una parte, que la construcción del conocimiento es fruto de un proceso en el que intervienen muchas de las variables de las que antes hablábamos (caos, azar, ...) y, paralelamente, desplegar un currículum en el que para aprender a leer y a escribir es necesario que primero enseñemos las vocales a una edad determinada, luego las consonantes, ..., o que para atender la diversidad del alumnado se deban constituir grupos flexibles homogéneos, o que para atender las NEE de los alumnos y alumnas sea necesario poner el énfasis en “reforzar” sus propias dificultades.

Hemos de aceptar que estas prácticas son habituales en los centros educativos, sean de la etapa que sean, y no están lejanas de una cultura escolar que, de forma mucho más suave y enmascarada, aún es deudora de algunos principios sustentados en la pedagogía negra², como el de que “la letra con sangre entra”, o el de que “por encima de todo deben primar el esfuerzo, el sacrificio, la memorización y la acumulación del conocimiento”, además de la consideración de que se deben preservar, para la “estabilidad” institucional, los binomios autoridad-sabiduría del profesor-instructor. Todos estos principios socavan inconscientemente unas prácticas educativas que podrían ser mucho más ajustadas a las necesidades de los niños. Justo de estas necesidades es de las que me gustaría aclarar algunas ideas, especialmente una de fundamental, la de que puedan expresarse según sus necesidades y se sientan escuchados en sus intereses.

¹ “La trama de la vida”, Fritjof Capra, Anagrama, 1996

² “Por tu propio bien”, Alice Miller, Tusquets, 1980

La comunicación en la base del hecho educativo

Cuando nos referimos a la idea de “escuchar” nos estamos refiriendo directamente al concepto de comunicación. A menudo, sin embargo, nos referimos a un enfoque comunicativo muy simple como es el que define una relación unívoca entre alguien que habla y alguien que escucha. Desengañémonos, aún hoy ésta, disfrazada de diversas formas, es la base de la interacción educativa. La “palabra” del enseñante puede ser verbal, puede ser textual, puede ser gráfica o visual, pero es él quien la transmite y los alumnos los que la reciben.

En este tipo de comunicación se habla de “ruidos” que afectan al buen funcionamiento de la transmisión, asociándolos a las limitaciones del alumnado, a las dificultades de atender la heterogeneidad, al currículum excesivamente amplio, a la inestabilidad de las plantillas, a las presiones sociales y administrativas, ..., a un largo rosario de quejas, cada una de las cuales tiene su parte de justificación, pero que quizás son más una forma de expresar un malestar y desviar la atención, que la base real de la cuestión del hecho comunicativo y sus interferencias.

Esta perspectiva tan unidireccional y determinista no encaja con la realidad social de la que hablábamos. El hecho comunicativo es algo especialmente complejo, del que no podemos hablar de una forma unidireccional sino circular, y en el que las relaciones no se establecen del centro hacia la periferia sino en una red interconectada en la que cada parte queda afectada por la participación de las otras³. Desde esta otra mirada sobre la comunicación cabe entender las interferencias desde otros puntos de vista. Me gustaría recuperar algunos aspectos del marco educativo que me ayudarán a poner en evidencia que cuando nos situamos en el proceso de escuchar la voz de los niños desde éste otro punto de vista no podemos quedarnos atrapados en ese rosario de quejas, que si bien tienen su fundamento, no son, posiblemente, las razones esenciales, sino que hay factores que nos superan, quizás porque no tengamos sobre ellos un nivel de consciencia suficiente. Veamos, pues, como a partir de barajar perspectivas diversas de la temática que nos ocupa podemos plantear algunas ideas que nos resulten clarificadoras.

La perspectiva psicopedagógica

Hace ya muchos años que Pia Vilarrubies⁴ explicaba y defendía un modelo de intervención educativa centrado en el “diálogo pedagógico”. Entendamos por ese diálogo una interacción entre el docente y los alumnos que se sustenta en la forma e intención con la que aquel pretende aproximarse a los conocimientos e ideas previas de estos, repletas de experiencias, intuiciones, fracasos y éxitos, expectativas diversas, de manera que a partir de esta actitud de recogida significativa de sus motivaciones se puedan enlazar con nuevos niveles de elaboración de los contenidos de aprendizaje.

Esta concepción está enraizada en los principios constructivistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y desacredita la concepción de que los niños y niñas son meros receptores de información o “tábulas rasas” que hay que llenar de contenido. Nos plantea, a su vez, un primer esbozo de lo que debe significar escuchar a los alumnos, desde la perspectiva de que el que escucha interpreta la información que recibe y regula, reajusta, su devolución⁵ a partir de diversos parámetros, entre los que

³ “La trama de la vida”, Fritjof Capra, Anagrama, 1996

⁴ “Ensenyar aprenent per ensenyar a aprendre”, Escola Municipal Barkeno de Barcelona, Barcanova 1984

⁵ Entendemos esa devolución como la traducción a un lenguaje y contenido asequible para los niños, contemplada no sólo desde los aspectos cognitivos sino también afectivos y relacionales

cabe destacar la complejidad del contenido, la significatividad de éste, la motivación del alumnado, sus conocimientos previos, ... Permite, también, una ida y venida de las informaciones, en este diálogo a distintas voces, en el que el grupo de iguales cumple un papel de vital importancia.

En su obra sobre el conocimiento compartido, Edwards i Mercer⁶ amplifican la importancia de la interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje poniendo de manifiesto, tanto teórica como prácticamente, que si no se crea un clima comunicativo en el aula, en el que todos los participantes puedan expresar abundantemente sus conocimientos e inquietudes, difícilmente podremos pensar en avances en los aprendizajes individuales que se puedan calificar de significativos. En la base de esta constatación está una de las paradojas del aprender, en el sentido de que es cada uno el que construye su aprendizaje pero al que, a su vez, le resulta muy difícil desarrollarlo fuera del marco de las relaciones sociales en las que participa. En contrapartida a este hecho podríamos situar un tipo de planteamiento escolar que se sustenta en la idea de que siguiendo un recorrido lineal y jerárquico de los contenidos de aprendizaje finalmente los alumnos acabarán incorporando la síntesis última que se pretende respecto ese conocimiento en particular y lo conseguirán a partir de su esfuerzo personal e individual, gracias a la dirección del adulto y a esa filosofía reduccionista de que sumando las partes se obtiene el todo.

Otra de las trampas en ese proceso de enseñanza-aprendizaje la podemos situar en el medio que se utiliza por excelencia en los centros educativos para la transmisión del conocimiento: el lenguaje. Se habla de la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, cosa que no puede discutirse, de la necesidad de rebajarlo a los diferentes niveles de los alumnos y alumnas (a veces resulta curioso escuchar ciertas conversaciones en las aulas de educación infantil, por ejemplo, donde puede darse una tendencia exagerada a "infantilizar" el lenguaje y la forma de expresarlo), de analizar su estructura y construcción, pero pocas veces se habla de su significatividad y de la necesidad que tenemos de complementarlo con otros tipos de lenguajes, como el lenguaje corporal, que está en la base de la experiencia de los niños y que debería acompañarlos a lo largo de toda su escolarización, el lenguaje plástico y artístico, que permite otros niveles de expresión y creatividad, el lenguaje de lo simbólico y dramático, que permite expresar y elaborar la vida interior que constantemente está alterando las relaciones entre las personas, y otros posibles lenguajes que permitirán enriquecer y favorecer las capacidades expresivas y comunicativas de todos los implicados en los procesos educativos.

Encontramos en Canevaro⁷ la importancia de esa significatividad del lenguaje, de lo que ocurre cuando el lenguaje escolar se aleja de la realidad cotidiana de los contextos de vida de los niños y niñas en aras de su culturización y aprendizaje. Deshacerse de esa estandarización implica entrar en otro nivel comunicativo, estar más a la expectativa del propio lenguaje de los alumnos de manera que sean ellos los que marquen el tono, la intensidad, la tipología, incluso el sentido de los mensajes que se quieren compartir, y que los adultos se ajusten a esa realidad hecha de concreciones sobre las que se podrán construir nuevos sentidos, nuevas formas de comprender las realidades.

⁶ "El conocimiento compartido", D. Edwards y N. Mercer, Paidós/Mec 1989

⁷ "Els infants que es perden al bosc", Andrea Canevaro, Eumo 1976

No podemos olvidarnos, en este marco psicopedagógico, de la importancia de los últimos planteamientos sobre la evaluación. Ciertamente la reforma introdujo una reflexión sobre ella, la evaluación inicial, formativa y sumativa, que ha marcado una de las diferencias entre el antes y después. Paralelamente, el análisis sobre la evaluación desde la perspectiva de la regulación y la autoregulación⁸ de los procesos de enseñanza-aprendizaje es de una gran significatividad para la temática que estamos analizando dado que es un abordaje que permite estrategias muy potentes para la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre lo que se aprende, a la vez que permite compartir con el profesorado el control sobre el proceso de aprendizaje.

Ajuste, escucha significativa, delegación hacia los alumnos de partes asumibles de las competencias de los adultos, capacidad de observación, regulación de los tiempos y ritmos, reconocimiento de las capacidades de aquellos y de sus conocimientos previos, y toda una serie de otros aspectos que nos van marcando, no sólo unas direcciones de trabajo para mejorar y dar sentido a la comunicación en el aula y en los centros educativos, sino también un conjunto de actitudes que son las que permitirán a los docentes introducirse en un nivel de relación hacia los niños y niñas que a la vez servirá de isomorfismo⁹ para la interacción entre ellos mismos.

La perspectiva metodológica

Se podría pensar, después de lo argumentado hasta ahora y de toda la literatura que existe en estos momentos, que el cuerpo teórico y los paradigmas más significativos en el campo de la enseñanza están muy por encima de las prácticas en las aulas y, por lo tanto, ello sería una buena excusa para pensar que no se avanza por falta de recursos concretos. Sin embargo, la experiencia que se ha ido desarrollando y acumulando en la práctica a lo largo de estos años está bien sustentada. Incluso podríamos atrevernos a decir que hace ya mucho tiempo que conocemos estrategias potentes para trabajar en los centros educativos de una forma significativa, en la que los alumnos puedan desarrollar sus potencialidades a partir de las capacidades que les son inherentes, a partir de sus conocimientos previos y de sus intereses. Unas estrategias en las que ellos pueden ser realmente los protagonistas y en las que las actividades giran alrededor de sus características más peculiares. En las que su “voz” puede ser escuchada con toda la intensidad necesaria para que se sientan acogidos y motivados para continuar experimentando.

No vamos aquí a desarrollar estas estrategias porque están ampliamente explicitadas en diversas publicaciones, tanto artículos como libros monográficos. Simplemente vamos a recordarlas para que podamos hacernos una idea suficientemente clara de que ésta es una afirmación justificada. Todas ellas se sustentan en una estructuración bien delimitada del espacio, el tiempo, los materiales y los agrupamientos. Estos cuatro ámbitos están estrechamente relacionados con la propia experiencia vivida por los niños desde los primeros días de su vida, ya que son los que les permiten construirla, junto a la interacción con las personas de su contexto más próximo. A esto hay que añadir el diálogo entre el interior y el exterior¹⁰, que permitirá construir los procesos de

⁸ “La regulación y autoregulación de los aprendizajes”, Jaume Jorba y Ester Casellas, Síntesis, 1997

⁹ “Monográfico sobre la evaluación” de la revista “Aula”, Marzo 1999

⁹ “Teoría de la comunicación humana”, Paul Watzlawick y otros, Herder 1967. La idea de isomorfismo, es decir crear un modelo de interacción a partir de la propia manera en que los educadores y educadoras establecen una comunicación significativa, es una idea potente porque en esa acción de modelamiento, lejos de una manipulación subjetiva justificada por los intereses “escolares”, se produce un reconocimiento explícito del otro, en este caso de los alumnos, que les va a permitir construir su propia identidad y, por tanto, les llevará a poder comunicarse sin la necesidad de preservarse de las confusiones que se generan en una situación de dependencia, como suele ocurrir en tantas ocasiones en los centros educativos, donde el profesor es quien organiza toda la trama de los aprendizajes, tanto instrumentales como de cualquier otro tipo (valores, ...)

¹⁰ “Educar para ser”, Rebeca Wild, Herder 1998

descentración necesarios para el acceso a la autonomía y al mundo del conocimiento. También en estos hechos encontramos referencias para comprender mejor qué quiere decir escuchar la voz de los alumnos, en el sentido de que este tipo de diálogo se puede favorecer o entorpecer en función del enfoque que se le dé en el contexto y en las relaciones educativas.

¿Quién no ha oído hablar de los rincones¹¹, que permiten una autonomía en los alumnos que difícilmente se puede igualar? Todos aquellos y aquellas que han trabajado con este planteamiento saben como pueden apasionarse los niños y niñas en el desarrollo de sus acciones de aprendizaje, donde juego y trabajo se mezclan de una forma tan natural y espontánea que hablar de motivación deja de ser significativo porque ésta se da por el placer que sienten aquellos en sus realizaciones más diversas. Los rincones son el espacio privilegiado para que se pueda desarrollar el diálogo pedagógico del que hablábamos anteriormente.

Lo mismo podríamos decir de los talleres, de los que de bien seguro conocemos en nuestro contexto próximas distintas experiencias significativas. En estos talleres niños y niñas de diferentes edades comparten intereses comunes, comparten sus habilidades, en un marco incomparable en el que se desarrolla ese conocimiento compartido al que también hacíamos mención en un inicio. También podemos hablar de los grupos flexibles, aunque estos generan más polémica porque de alguna manera se han transformado sus planteamientos iniciales y demasiado a menudo nos encontramos con agrupamientos homogéneos para trabajar las distintas disciplinas, con lo cual el sentido original se pierde en gran medida.

Aunque este fenómeno que se da en los grupos flexibles, esta desnaturalización, también se puede producir en las otras estrategias, con lo que a menudo nos encontramos con palabras nuevas y prácticas viejas. Es lo mismo que ha sucedido con el constructivismo, que por diversas razones, que son muchas y a menudo justificadas (una formación inicial para la reforma del sistema educativo excesivamente curricular y acelerada, presiones cada vez más insistentes de los aspectos administrativos, ...), ha llegado un momento en el que se escuchan frases del tipo: ¡Ah, esto, es lo mismo que hacíamos antes pero con palabras distintas! Y el caso es que no es así porque una lectura a fondo de los planteamientos constructivistas invita realmente a dar un cariz nuevo a esas viejas prácticas y justifica a fondo una manera de hacer muy concreta en las estrategias de las que estamos hablando.

A pesar de que podríamos ampliar más esta lista de prácticas significativas, por ejemplo con aquellas que se centran en el trabajo cooperativo, cerraremos este apartado comentando una de las más potentes de las que se pueden utilizar, quizás porque es la que más se sumerge en los planteamientos globalizadores e interdisciplinarios: los proyectos de trabajo¹². Gracias a estos, y al resto de estrategias que hemos mencionado, la tarea del educador se convierte en una actividad especialmente apasionante en la que éste también puede aprender mientras enseña, un principio que debería estar en la base de cualquier planteamiento pedagógico y educativo, y que nos remitiría de nuevo al concepto de isomorfismo

¹¹ "Los rincones de actividad en el parvulario", M. José Laguía i Cinta Vidal, Graó, 1987

¹² "La organización del currículum por proyectos de trabajo", Fernando Hernández y Montserrat Ventura, Graó, 1992

La perspectiva afectiva

Entonces, si resulta que los aspectos psicopedagógicos, así como los metodológicos, están suficientemente explicitados y experimentados, ¿cómo es que se producen tan pocos avances en la autonomía del profesorado? Habrá que encontrar indicadores en otra dimensión, percibir esta situación desde otra perspectiva. Pero antes de nada debemos clarificar un hecho importante. Mirando las cosas como lo estamos haciendo podríamos pensar que los educadores y educadoras no están suficientemente preparados para desarrollar su actividad docente, o que no se sienten motivados para el ejercicio de sus tareas profesionales, o que están especialmente reticentes a los cambios, ..., pero si esto podría ser cierto en algunos casos, no podemos, de ningún modo generalizarlo. Entonces, habrá que buscar razones en otras direcciones.

Seguramente son muchos los condicionantes de esta realidad que estamos analizando, pero vamos a acercarnos a algunos que nos parecen especialmente significativos y que formarían parte de esos otros “ruidos” de los que hablábamos en su momento. El caso es que, todavía, la cultura educativa en la que estamos inmersos es una cultura dicotomista en la que cuerpo, mente y afectos viven desmembrados como si no formaran parte de un mismo todo. Las tendencias actuales plantean atender las necesidades manifestadas por los niños en esos tres ámbitos porque se considera legítimo que así sea, pero se hace de una forma excesivamente mecanicista y parcializada y, desengañémonos, atendiendo especialmente, haciendo mucho más hincapié en los aspectos cognitivos que en los otros.

Si hablamos de comunicación, si hablamos de escuchar la voz de los alumnos, se ha de hablar no sólo de contenidos, de conceptos, de ideas, sino que será necesario aprender a hablar de sentimientos, de emociones, de lo que ocurre cuando las personas nos relacionamos, sea para comentar el tiempo que hace o sea para reflexionar sobre lo que estamos aprendiendo. En definitiva, hay que poner palabras no solo a los conocimientos de tipo intelectual sino también a lo que sentimos en el proceso de conocer y de lo que pensamos que significa ese conocer para nuestras experiencias más personales.

Entrar en este nivel de comunicación hace que las cosas se vuelvan más complejas y nos sitúa en una dimensión en la que “escuchar” toma un cariz singularmente distinto porque ya no se trata tanto de recoger “información”, sobre lo que el otro sabe o no sabe, sino que más bien se trata de entrar en una dinámica de reconocimiento del otro, por tanto, no sólo como alumnos/as sino también como seres inteligentes, independientemente de su edad, y, en especial, como personas.

Pero esto último conlleva una tarea del docente que incorpora un nivel de implicación en la relación educativa específicamente distinta de la que suele ser habitual. Queremos decir con ello que además de dedicar tiempo a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de preparar los materiales necesarios para la realización de las actividades, y otras muchas de las funciones arquetípicas, se deberá desarrollar una disponibilidad a entrar en un tipo de relación que realmente acerque al educador a los alumnos de manera que se pueda producir esta “escucha”, este reconocimiento auténtico del otro.

Para que esto sea posible es necesario desarrollar una función que define muy bien I. Salzberger¹³ cuando nos explica que los procesos de aprendizaje están conectados a

¹³ “L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre”, I. Salzberger i altres, Edicions 62/Rosa Sensat 1983

experiencias de placer y displacer¹⁴, vinculados a vivencias muy iniciales de nuestra primera infancia, que se reactualizan en cada nueva situación de aprendizaje. Lo que busca el niño en el educador no es tanto que le enseñe lo que no sabe, que le escuche para poderse comunicar desde lo cognitivo, sino más bien que le demuestre con su actitud que es capaz de soportar el nivel de dolor y/o displacer que puede sentir en ese proceso del aprender y devolvérselo transformado en aceptación, es decir, desculpabilizado de la carga emocional que contiene, y en un lenguaje inteligible desde la dimensión afectiva, que le permitirá desprenderse de las inseguridades que le invaden y, por tanto, entrar en una dimensión más elaborada en la que el pensamiento deviene creativo, rico y disponible, lo cual le permitirá aproximarse al aprendizaje con menos tensiones y mayores posibilidades de éxito.

En pocas palabras, se trata de favorecer que los niños y niñas adquieran la confianza, la seguridad en sí mismos, necesaria para continuar avanzando, gracias a la contención que sienten por parte de los adultos con los que conviven e interactúan. Pero para potenciar esa confianza es indispensable que los educadores la sientan en sí mismos, que no se queden atrapados en las resonancias que les llegan de los niños y que les hablan de ellos mismos como niños y como adultos, de sus propias historias, miedos e inquietudes, situación que fácilmente se puede producir al entrar en este tipo de interacción más personalizada. Una simple ojeada sobre los equipos de profesores¹⁵ nos da información suficiente sobre las inseguridades que estos padecen, con lo cual es difícil que sean poseedores de esa confianza que deben tratar de transmitir.

Profundizar en esto requeriría un largo trayecto que supera el ámbito de este documento (en la bibliografía hay suficientes referencias como para poder empezar a hacer camino). Implicaría establecer conexiones entre lo que sabemos del funcionamiento de las emociones y su organización en el cerebro¹⁶ y las actitudes emocionales y afectivas de las personas, en este caso de los profesionales que nos dedicamos a la educación, sometidos a situaciones en las que debemos tomar muchas decisiones en circunstancias que no siempre son las más favorables.

Es por todo esto que dar este paso en la relación de “escucha” requiere de una formación, que por supuesto no se da en la formación inicial y en muy poca medida en la formación permanente, que debería sustentarse en la observación y análisis de nuestra intervención docente, compartida con otros docentes y mediatizada por profesionales que tienen una mayor experiencia en estas competencias, además de completarse con un trabajo sobre el crecimiento personal. Además, debería estar apoyada en el convencimiento de que los docentes tienen un amplio conocimiento de su profesión así como en el supuesto de que éstos desarrollan sus tareas educativas de la mejor manera que pueden en cada uno de los momentos de su proceso evolutivo.

Algunas posibles conclusiones

Vemos, pues, que situarse frente a la idea de escuchar la voz de los niños desde la perspectiva que se ha planteado es un hecho de extrema complejidad, en el que no se pueden dar recetas de fácil aplicación, y en el que cada uno, cada una, deberá

¹⁴ Entiendo por displacer cualquier situación de insatisfacción vivida por los niños sin posibilidad previa de modificarla. Por ejemplo, la sensación que vive un bebé cuando no es alimentado cuando reclama esa necesidad o cuando se siente abandonado porque la persona que lo cuida desaparece temporalmente. En un contexto de buena acogida estas sensaciones de displacer pueden evolucionar y convertirse en motores para el crecimiento, en un contexto de acogida deficitaria se convertirán en una pesada carga que se reactualizará en muchas situaciones de la vida cotidiana.

¹⁵ “El trabajo en equipo de los profesores”, Joan Bonals, Graó, 1996

¹⁶ “El punto ciego”, Daniel Goleman, Plaza y Janés, 1985

sustentar sus avances en aquellos aspectos en los que se sienta más seguro de manera que, a partir de esa confianza y de una mayor consciencia de los aspectos sobre los que se quiere incidir, poder aumentar el nivel de coherencia entre la teoría y la práctica. En este sentido cabe decir que la complejidad no debe ser sinónimo de problema, dificultad, barrera insuperable, muy al contrario, la podemos asumir como un principio de riqueza y como un reto para nuestra mejora profesional y personal.

Podemos esbozar algunas ideas que nos pueden ayudar en todo este proceso, que ya hemos definido particularmente como un proceso de reconocimiento del otro, a la vez que afianzamos nuestra propia identidad personal:

- . Aceptar nuestras limitaciones, déficits, ..., a nivel intelectual, profesional, afectivo, relacional, como elementos de un itinerario de crecimiento personal y no como una fatalidad.
- . Potenciar nuestras partes positivas, así como observar los aspectos positivos de las otras personas y sus contextos.
- . Convivir en una relación de alteridad con los otros, sean niños o niñas, adolescentes, colegas profesionales, familias, personas sin función docente directa pero que participan del contexto educativo, ...
- . Flexibilizar nuestra forma de ver las cosas, buscando y aceptando nuevos puntos de vista
- . Tender, progresivamente, a una vivencia de nuestra tarea educativa que permita la calma y la posibilidad de que ésta se convierta en una labor regenerativa en sí misma.

De alguna manera, aceptando los múltiples riesgos de perder nuestra cuota de poder en distintos ámbitos, sustituyendo los protocolos que sustentan este poder por los del reconocimiento¹⁷, aceptando un hecho relevante como es el de que para hacer este proceso no es suficiente un cambio en el ámbito pedagógico sino en la conceptualización de la propia pedagogía¹⁸, del sentido de la educación¹⁹, y también un cambio en los ámbitos personales. Ambos procesos se han de sustentar en un compartir con los otros nuestra propia experiencia y nuestras inquietudes. Es necesaria, pues, una formación que depase lo que es curricular, la didáctica, y abarque la propia persona del docente.

El título del libro de Rebeca Wild, "Educar para ser"²⁰, resume en sí mismo un enfoque que, en el desarrollo de su contenido, conecta directamente con muchos de los aspectos que hemos intentado reflexionar a lo largo de este documento, especialmente por lo que conlleva el respeto a la "voz", a la "persona" de los alumnos. Su narrativa, llana, profunda, vitalista, esperanzadora, nos invita a recuperar el aliento y a encontrar un poco de sentido en el entramado de la desorientación que vivimos en general todas las personas vinculadas a la comunidad educativa. Aunque en un contexto y circunstancias diferentes, Rebeca Wild nos muestra una visión y una práctica educativa desde la escuela maternal hasta la de los adultos, pasando por la educación infantil y la primaria, que son dignas de tener en cuenta, que nos conmueven y en ese conmover nos transportan al "deseo" del cambio, un cambio que nos permitirá, conjuntamente con todos los afectados, vivir la educación como una experiencia fundamental e insustituible.

¹⁷ "Idolatría del poder o reconocimiento", Ruth Scwarz, Grupo Editor Latinoamericano, 1989

¹⁸ "El tacto en la enseñanza", Max van Manen, Paidós Educador, 1991

¹⁹ "El valor de educar", Fernando Savater, Ariel, 1997

²⁰ "Educar para ser", Rebeca Wild, Herder 1998

De hecho, Rebeca Wild, aún una desconocida para la mayoría pero a la que tenemos acceso a través de sus obras, es un buen modelo de educadora, no tanto por las muchas cosas que sabe sino por la forma en que ha desarrollado su proceso personal y profesional, y por como se ha ido desprendiendo de lo aleatorio para ir destilando lo que resulta esencial: la maravillosa capacidad de los niños y niñas para vivir y aprender. La mayoría de los educadores y educadoras estamos mucho más cerca de ella de lo que imaginamos, nos falta, quizás, filtrar mejor las “voces” que nos invaden y quedarnos con aquellas que son realmente significativas, la de los propios niños.

En última instancia, sin embargo, dar la “voz”, la palabra, a los alumnos, no puede ser el contenido de un nuevo eslogan educativo, no puede ser la base de una nueva “denominación de origen” de un grupo determinado del colectivo del profesorado, debe ser una práctica integrada en la vida cotidiana del aula y del centro, una aproximación a lo que sería la recuperación de una buena parte del sentido común pedagógico en aras de la consecución de una mayor coherencia educativa. Y, también, reconocer que no es algo que atañe específicamente a los adultos, o a los niños, o a sus padres y madres, ..., sino que es algo que nos atañe al conjunto de la componentes de la comunidad educativa en un engranaje multidimensional en el que todo está estrechamente interrelacionado.

Carles Parellada Enrich
Esparreguera a 12 de Octubre de 1999