

## PROMOVER EL DESARROLLO DEL EDUCANDO como persona sana

Sonia Carballo V. de Hernández

*El amor es lo que hace que las relaciones interpersonales sean verdaderamente humanas.*

### I. Introducción

El Educador es un ser humano que se encuentra con otros seres humanos. El propósito del presente trabajo es reflexionar acerca de cómo puede mejorarse la calidad de las relaciones interpersonales padres-hijos y educador-alumnos en los diversos niveles de enseñanza-aprendizaje, para promover el desarrollo del educando como persona sana, procurándole fundamentos más sólidos para que avance cada día más hacia su madurez, establecida por su crecimiento y su desarrollo maduracional a partir del momento de su concepción, desplegando sus potencialidades y organizándose para vivir más plenamente. Las relaciones interpersonales tienen gran importancia porque constituyen campos de interacciones sociales constantes que facilitan o dificultan el aprendizaje, o sea, el proceso que origina o modifica las diversas formas de comportamiento del educando (hijo o alumno) como resultado de la experiencia.

### II. Crisis existenciales

*La persona in útero.* El crecimiento de la persona en el útero es un proceso evolutivo de extraordinaria regularidad y predicción, controlado por un patrón genético, el cual ordena el surgimiento de sus partes, de modo que cada una de ellas tiene su período de maduración, hasta que el conjunto emerge como un todo que funciona. Desde el momento de la concepción, el ser humano tiene su

propia personalidad autónoma de la de su madre. En la primera célula se encuentran todas sus potencialidades y éstas se desarrollarán progresivamente. El séptimo día mide milímetro y medio y emite un mensaje químico que fuerza a su madre a conservarlo. A los veinte días tiene el tamaño de un grano de trigo, su corazón empieza a palpar y tiene esbozados sus diminutos miembros. Cuando llega a los dos meses es tan pequeño que cabe en una cáscara de nuez. Asume apariencia humana. Tiene cara, incluyendo las estructuras externas de los ojos, nariz y orejas, boca, extremidades reconocibles, dedos en los pies y las manos y hasta líneas en éstas. Empieza a ser capaz de responder por primera vez a cambios producidos en el ambiente en el cual está evolucionando, a veces con fuerte "movimientos protectores".

Al cumplir tres meses tiene sus minúsculas huellas digitales perfectamente trazadas. Si pudiera colocarse en la palma de una mano adulta podría verse fácilmente y haría una mueca si se le acariciara el labio superior con un hilo. Es capaz de cerrar los ojos y las manos. Ha desarrollado sus músculos y órganos sexuales. Traga grandes cantidades de líquido amniótico porque le gusta muchísimo. Ahora se nota en él por primera vez el comportamiento espontáneo: inicio de actividad que parece brotar del interior de su organismo. A finales del cuarto mes tiene sus primeros movimientos. Puede abrir y cerrar su boca y manos. Sigue desarrollándose la eficacia de sus respuestas para lograr "resultados" reaccionando a su ambiente con muestras

de inteligencia. Desde el comienzo del quinto mes de su vida van apareciendo gradualmente en él las diversas formas de comportamiento que se observan en el bebé durante sus primeros días de existencia aerobia. Después del sexto mes es capaz de respirar. Tiene ahora una posibilidad en diez de supervivencia. Puede detectar los ruidos intestinales, chasquidos articulares y el rítmico sonido del corazón materno. Durante los últimos meses continúa su proceso de maduración, con aumento paulatino de sus probabilidades de supervivencia, hasta que al término de treinta y ocho semanas nace con un peso de tres kilogramos y medio, más o menos, y alrededor de medio metro de talla.

A partir del nacimiento continúa su desarrollo evolutivo a través de una secuencia de fases críticas mutuamente dependientes, predeterminadas por la disposición de su organismo para ser impulsado a, consciente de y a interactuar con, un radio social más amplio, empezando con una oscura imagen de la figura materna y terminando con una representación de la humanidad. En este nuevo proceso pueden distinguirse ocho crisis a resolver: (Erikson<sup>1</sup>)

1. *Confianza contra desconfianza.* Esta es la fase de la infancia (oral-sensorial), cuyas virtudes básicas por adquirir son esperanza e impulso. Desde el nacimiento hasta el año y medio de edad la primera "tarea" evolutiva del educando es desarrollar la "piedra clave de una personalidad sana". Este quehacer coincide con el rápido período de maduración infantil. El desarrollo en el niño de sentimientos de confianza o desconfianza en su estilo de vida se fundamenta ahora en su intensa dependencia de sus progenitores, en especial de la calidad de sus relaciones con su madre. Este lazo interpersonal de satisfacción y seguridad es el más significativo para crearle un estado general básico de salud psicológica, de confianza en sí mismo y en su ambiente, que le permiten una mayor tolerancia a la frustración. Si los patrones de crianza quiebran prematuramente la continuidad de los cuidados maternos se produce una situación de carencia afectiva, la cual puede ser de ausencia o precariedad del vínculo madre-hijo, cuyos efectos en el niño son sentimientos naturales de pérdida y desconfianza básica que pueden durarle toda su vida. En el presente estadio la formulación más breve del logro de la identidad en el niño puede expresarse así: Soy lo que espero tener y dar. Este nivel termina cuando él está en capacidad de reco-

nocer y aceptar el proceso de separación de su madre.

2. *Autonomía contra vergüenza y duda.* Esta es la fase de la infancia anouretral, cuyas virtudes básicas por adquirir son autocontrol y voluntad. El educando, entre el año y medio y los tres años de edad, puede desplazarse por sí mismo en un espacio más amplio debido a los avances en el proceso de su maduración psicomotriz. Adquiere más conciencia del dominio que puede ejercer sobre sí mismo y el ambiente, fundamentada en su capacidad para controlar el procedimiento de evacuación de sus intestinos y vejiga y su "negativismo" hacia los cuidados de sus progenitores. En el primer caso se establecen pautas interpersonales centradas en dos formas de comportamiento social: retención y expulsión voluntarias, influenciadas por sus estados afectivos. Los sentimientos crecientes de confianza en sí mismo y en la sociedad llevan al niño a darle un valor enorme al aprendizaje, a su voluntad y autoafirmación paulatina como persona autónoma de su madre, en diversas áreas de su actividad. No obstante, al mismo tiempo, comprende que sus limitaciones presentes lo impulsan a prolongar su dependencia de los adultos y entonces duda de sus propias potencialidades para buscar y lograr más autonomía, de modo que si no recibe ayuda suficiente de los mayores y más fuertes también desarrollará sentimientos de vergüenza de sí mismo. Estas circunstancias pueden influir en su propia expresión y llevarlo a movimientos de descenso en su estima personal. El control excesivo por parte del educador hará que el niño se vea forzado a retroceder al primer estadio o a simular que progresa en autonomía. La contribución de esta fase a los sentimientos de identidad del niño puede resumirse con estas palabras: Soy lo que puedo desear libremente.

3. *Iniciativa contra culpa.* Esta es la fase locomotriz-genital, cuyas virtudes básicas por adquirir son dirección y propósito. Entre los tres y los seis años de edad el educando preescolar amplía su capacidad de desplazamiento, juego y aprendizaje debido a que tiene más control de su sistema muscular, dominio del lenguaje y libertad. En este momento se produce en él un cambio radical caracterizado por el predominio de sus tendencias activas sobre las pasivas. Comienza a experimentar plenamente la disyuntiva crítica entre ser una criatura autónoma o dependiente, y alterna la liberación de su iniciativa, la cual le permite establecer un radio para él ilimitado de diversos propósitos relaciona-

dos con personas, cosas y habilidades, con sentimientos de culpabilidad derivados de sus metas. El niño exuberante, lleno de vitalidad, imaginación, curiosidad, deseos de conocer su propio cuerpo y de experimentar con sus nuevas capacidades y emprender muchas tareas, afronta entonces cambios importantes en sus relaciones interpersonales por enfrentamiento con la autoridad del educador. Tiene que aprender a desarrollar un sentido de libertad, autocontrol, equilibrio y mayor madurez, compartiendo obligaciones y actividades en un grupo social que ahora es más extenso. En este nivel evolutivo el niño piensa: Soy lo que puedo imaginar que seré.

4. *Industria contra inferioridad.* Esta es la fase escolar (período de latencia), cuyas virtudes básicas por adquirir son método y competencia. Durante los años escolares, de los seis a los once años de edad, el educando aprende las destrezas propias de su cultura. Es una época de relativa latencia física y sexual con un rápido desarrollo de las habilidades e inteligencia. En el presente estadio la productividad y búsqueda del éxito adquieren importancia. El niño se convierte en un productor que merece reconocimiento por sus propias iniciativas, diligencia y atención sostenida. Trata de aprender haciendo, aplicándose a nuevas destrezas y tareas, esforzándose por dominar las herramientas utilizadas por los adultos de su cultura y esto le permite disfrutar, crecer y formarse un concepto positivo de sí mismo como persona. Esta etapa es crucial para el desarrollo del amor propio porque el niño aún tiene hábitos deficientes y si él considera que no puede dominar ciertos implementos de su sociedad como, por ejemplo, contar, leer y escribir, puede llegar a sentirse irremediablemente inadecuado e inferior en comparación con sus iguales y regresar a niveles anteriores de desarrollo. Con el establecimiento de una buena relación inicial con el mundo de las habilidades y las herramientas y el advenimiento de la pubertad, la infancia propiamente dicha llega a su fin. El aporte del nivel escolar al proceso de identidad del niño puede sintetizarse en estos términos: Soy lo que puedo hacer funcionar bien.

5. *Identidad contra difusión de la identidad.* Esta es la fase juvenil (pubertad y adolescencia), cuyas virtudes básicas por adquirir son devoción y fidelidad. La rapidez del crecimiento corporal y la madurez genital señalan la transformación del niño en adolescente. En este estadio la tarea principal del educando es el logro de su identidad como

persona: ¿Quién soy? . . . Es un esfuerzo por integrar en grado suficiente las identificaciones anteriores, parciales y variadas (identificación con cada uno de sus progenitores), con sus tendencias biológicas, sus potencialidades y sus funciones sociales. Este darse sentido a sí mismo no es una especie de malestar ocasionado por la maduración sino, más bien, un proceso vital saludable que contribuye a la integración y fortalecimiento del yo del adulto maduro. El adolescente necesita desarrollar sus propios valores, descubrir lo que puede hacer y sentirse orgulloso de sus logros personales, establecer relaciones interpersonales estrechas con sus iguales, y ser aceptado, amado y respetado por lo que él es y representa. El peligro es que la difusión de la identidad (autointegración defectuosa), inevitable temporalmente en este período de inestabilidad, de rebelión física y psicológica, pueda tener como consecuencia una capacidad permanente para "mantenerse" o, debido a la tendencia de la juventud a comprometerse totalmente, la fijación en el joven de una identidad negativa. Cuando la difusión de la identidad se basa en una marcada duda previa en cuanto a la propia identidad sexual son frecuentes la ansiedad, depresión, confusión, un sentido de alienación, soledad o episodios abiertamente psicóticos. En la mayoría de los casos el joven se siente perturbado por su incapacidad para elegir una identidad ocupacional. Implícito en este nivel está el conflicto del adolescente entre sus deseos de regresar (o de no dejar) a la infancia y su confianza para evolucionar hacia la adultez.

6. *Intimidad contra aislamiento.* Esta es la fase de adultez joven (sexualidad), cuyas virtudes básicas por adquirir son afiliación y amor. Se caracteriza por actitudes de sociabilidad y aislamiento. El adulto joven, surgido de la búsqueda de su identidad está ahora preparado para establecer la identidad consigo mismo (con su vida interior) y reemplazar la intimidad establecida desde hace muchos años dentro del ambiente familiar por la capacidad de amar y trascender. Este nuevo modelo de relaciones interpersonales requiere de una intimidad probablemente no experimentada antes, ya que implica igualdad, aceptación de intereses y necesidades y sexualidad genital. Esto se refiere a su capacidad para seleccionar pareja u ocupación, entregarse a nuevas experiencias, trascender a otros sin dejar de ser él mismo y desarrollar la responsabilidad necesaria para cumplir con los compromisos que surjan. La evitación de la intimidad conduce al adulto joven a un profundo sentido de aislamiento y a un

encerrarse en sí mismo, es decir, a una incapacidad para arriesgar la propia identidad compartiendo una verdadera intimidad y sus consecuencias: los hijos y su cuidado o su ocupación y sus demandas. De aquí en adelante la identidad se amplía: Somos lo que amamos.

7. *Generatividad contra estancamiento.* Esta es la fase de adultez, cuyas virtudes básicas por adquirir son productividad y cuidado. La creación de un modelo basado en la confianza e intimidad incluye la conservación de la pareja y de la ocupación seleccionada. Una unión conyugal sana es el fundamento para asegurar el desarrollo satisfactorio de una nueva generación. La preocupación por esta última plantea otro nivel de dependencia: el qué tiene la generación más vieja respecto a la nueva generación. La persona adulta enriquece su vida produciendo, conservando y transmitiendo las esperanzas, virtudes y sabiduría acumuladas. La generatividad es, entonces, la responsabilidad del progenitor de afirmar y orientar a la nueva generación o ayudar a crear un mundo mejor para ella, asegurándole la confianza básica del primer nivel de desarrollo, aunque hay personas que debido a diferentes circunstancias no aplican este impulso a su propia descendencia sino a otras formas de interés y creatividad altruistas que pueden absorberlo. Si bien el concepto de generatividad incluye la productividad y la creatividad, ninguna de las dos puede reemplazarla. La capacidad de entregarse completamente en el encuentro interpersonal lleva a una expansión gradual de los intereses del yo y a un vuelco hacia aquello que está generándose. Cuanto tal enriquecimiento falta se produce una regresión a una necesidad obsesiva de seudointimidad, a menudo acompañada de sentimientos de estancamiento, aburrimiento y empobrecimiento personal.

8. *Integración contra desesperación.* Esta es la fase de madurez, cuyas virtudes básicas por adquirir son renunciación y sabiduría. Finalmente, a medida que el adulto genera nuevas vidas y produce y conserva cosas e ideas, aceptando los triunfos y fracasos inherentes a estas experiencias, madura gradualmente el resultado de todos los estadios más tempranos, al ir envejeciendo. Adquiere una perspectiva más plena y significativa de su propio ciclo vital y desarrolla un nuevo concepto de la integración. Sus sentimientos de confianza alcanzan su grado más cabal y se transforman en seguridad con respecto a la integración de otros. El estado de integración del yo consiste en la seguridad

acumulada del yo con respecto a su tendencia al orden y al significado (una integración emocional fiel a los portadores de imágenes del pasado dispuesta a tomar y eventualmente a renunciar al liderazgo en el presente). Es un amor que transmite un cierto orden del mundo y sentido espiritual. Es la aceptación de su ciclo vital propio y único y de las personas que han llegado a ser significativas para él como algo que inevitablemente tenía que ser y no admite sustituciones. Significa, pues, una manera nueva y diferente de amar a los progenitores sin desear que hayan sido diferentes y una aceptación del hecho de que cada persona es responsable de su propia vida.

La persona integrada tiene conciencia de la relatividad de los diversos estilos de vida que han otorgado significado al esfuerzo humano y está siempre dispuesta a defender la dignidad de su propio estilo de vida contra todas las amenazas, porque sabe que su existencia es la coincidencia accidental de un ciclo vital único con un segmento de historia y que para ello toda posibilidad de integración se mantiene o sucumbe con el único tipo de integración que ella comparte. La falta o pérdida de esta integración acumulada se expresa en el disgusto y la desesperación: no se acepta el destino como marco de la vida ni la muerte como remate de una vida irrealizada. La desesperación expresa el sentimiento de que los últimos años son pocos para iniciar otro tipo de vida y probar nuevos caminos alternativos que llevan a la integración dándole sentido a la existencia. La confianza infantil tiene relación estrecha con la integración adulta: el niño sano no temerá a la vida si los adultos tienen la autorrealización necesaria como para no temer a la muerte. En este último estadio se espera que la confianza, como valor dominante de la primera fase preparatoria, se haya transformado en fe en sí mismo y en los otros seres humanos. La última edición de la crisis de identidad puede resumirse así: Soy lo que sobrevive de mí.

Las tensiones de los cambios decisivos que se producen en la personalidad del educando en cada estadio, sus momentos de elección entre progreso y regresión, integración y retardo, son crisis evolutivas que definen períodos cruciales de su desarrollo. Bajo condiciones favorables el rasgo positivo de cada crisis probablemente supere al negativo, aunque no logrará ninguno de ellos en forma completa ni permanente. Los elementos negativos

siempre estarán presentes en él hasta cierto grado bajo la forma de ansiedad infantil, un residuo de falta de madurez que llevará consigo durante toda su vida. El sube y baja en la escala de la madurez. Si durante la crisis su búsqueda de integración tiende a ser positiva, sus movimientos de descenso serán menos devastadores. En el desarrollo de su salud psicológica es evidente la importancia de sus sentimientos de confianza básica en la vida, desarrollados durante su infancia temprana mediante las relaciones interpersonales con sus progenitores, en especial con su madre. Sin embargo, es condición de la existencia humana que todas las crisis sucesivas del ciclo vital se produzcan dentro de una gama cada vez más amplia de relaciones interpersonales que influyen decisivamente en el producto.

### III. Tareas del desarrollo

Desde su nacimiento, en cada nivel evolutivo de su existencia, la persona tiene que realizar diversas clases de tareas de desarrollo, ciertos aprendizajes y ajustes, situados entre sus intereses y necesidades y los de la sociedad. Estas tareas están centradas alrededor de la maduración del organismo, de la presión del ambiente, de los deseos, aspiraciones y valores de la personalidad en desarrollo y de las relaciones interpersonales. Una tarea de desarrollo surge en, o alrededor de, cierto período de su vida. Su logro le produce felicidad porque aumenta su disposición para dominar las tareas subsiguientes y esto produce un eficaz ajuste personal y social. La persona es feliz con respecto a sí misma porque está viviendo conforme a las expectativas propias y las de la sociedad en que vive, las cuales incluyen valores como humanismo, libertad, creatividad y constructividad. El fracaso en el logro de una tarea significa desaprobación social, infelicidad e incremento de las dificultades para alcanzar las tareas ulteriores. Por consiguiente, las tareas de desarrollo son sistemas de criterios conductuales que representan el crecimiento satisfactorio del educando como persona dentro de una cultura. Se supone que existen fundamentos biológicos, psicológicos y sociales para determinar cuáles tareas son básicas para un estadio de desarrollo concreto. A continuación se presentan las principales tareas de desarrollo desde la infancia hasta la madurez avanzada: (Havighurst<sup>2</sup>)

#### 1. Primera infancia

*Período:* Desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

#### *Tareas:*

- Aprender a caminar.
- Aprender a comer alimentos sólidos.
- Aprender a hablar.
- Aprender a controlar la eliminación de los desechos corporales.
- Aprender las diferencias sexuales y el pudor sexual.
- Desarrollar conceptos sencillos acerca de los fenómenos físicos y sociales.
- Aprender a relacionarse emocionalmente con los padres, hermanos y otras personas, y,
- Aprender a distinguir el bien y el mal e ir adquiriendo una conciencia.

#### 2. Segunda infancia

*Período:* De los seis a los doce años de edad.

#### *Tareas:*

- Aprender las destrezas físicas propias de los juegos comunes.
- Adoptar actitudes saludables con respecto a sí mismo en cuanto organismo que está en proceso de crecimiento.
- Aprender a relacionarse con los compañeros de la misma edad.
- Aprender a desempeñar un papel sexual adecuado.
- Desarrollar las destrezas fundamentales de la lectura, escritura y cálculo.
- Adquirir independencia personal.
- Desarrollar una conciencia, una moralidad y una escala de valores, y,
- Desarrollar actitudes en relación con los grupos e instituciones sociales.

#### 3. Adolescencia

*Período:* De los doce a los dieciocho años de edad.

#### *Tareas:*

- Aceptar los cambios físicos y un papel masculino o femenino.
- Establecer nuevas relaciones con compañeros de la misma edad de ambos sexos.
- Alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos.
- Obtener la seguridad de la independencia económica.
- Elegir y prepararse para una ocupación.
- Desarrollar las destrezas y conceptos intelectuales para lograr una conducta socialmente responsable.

Prepararse para el noviazgo y el matrimonio, y,

Lograr una identidad personal con una ideología moral y una filosofía de la vida.

4. *Primera edad adulta*

*Período:* De los dieciocho a los treinta y cinco años de edad.

*Tareas:*

Elegir cónyuge y aprender a convivir con él.

Formar y hacerse cargo de una familia.

Criar y educar a los hijos.

Iniciarse en una ocupación.

Aceptar responsabilidades cívicas, y,

Encontrar un grupo social afín.

5. *Segunda Edad adulta*

*Período:* De los treinta y cinco a los sesenta años de edad.

*Tareas:*

Desempeñar obligaciones cívicas y sociales.

Adquirir y conservar un nivel económico satisfactorio de vida.

Ayudar a los hijos adolescentes para que lleguen a ser adultos responsables y felices.

Desarrollar actividades recreativas adultas.

Relacionarse con el cónyuge respetándolo como persona.

Aceptar los cambios biológicos de esta edad y ajustarse a ellos, y,

Comprender a los padres de edad avanzada.

6. *Madurez*

*Período:* Más de sesenta años de edad.

*Tareas:*

Aceptar la disminución de la fuerza y salud físicas.

Aceptar la jubilación y la reducción de ingresos.

Aceptar la muerte del cónyuge.

Aceptar la afiliación al grupo de la misma edad.

Cumplir obligaciones sociales y cívicas, y,

Hallar normas satisfactorias de convivencia.

IV. *Autorrealización*

1. *Actualización de sí mismo.* La persona tiene una jerarquía de necesidades propia, basada en

el poder de demanda de todo el espectro de sus motivaciones fundamentales. Estas motivaciones de su proceso direccional de crecimiento son deficiencias, deseos o exigencias que se le presentan durante toda su vida en una secuencia relativamente ordenada y previsible, la cual va desde sus impulsos "inferiores" hasta los "superiores". A medida que satisface una de sus necesidades se le manifiesta otra, favoreciendo de este modo el surgimiento en su organismo de nuevos impulsos vitales y capacitándolo para gratificarlos, inhibirlos o transformarlos en diversos comportamientos a través de la experiencia. Este proceso le permite trascender sus necesidades inferiores, incrementar su crecimiento, cambio y salud psicológica. La naturaleza interna de sus potencialidades tiene una raíz genética que interactúa con las fuerzas de orden cultural. La persona necesita: (Maslow<sup>3</sup>)

a. Satisfacer sus impulsos más primitivos (hambre, sed, refugio, descanso, excreción, respiración, adaptación a diversas temperaturas, actividad sexual coital, etcétera), de los que depende el mantenimiento de su existencia. Estas necesidades fisiológicas son estados de tensión interna o desasosiego que apremian con regularidad su organismo, pues nunca se reducen o satisfacen completamente. La insatisfacción de estos impulsos orgánicos da como resultado situaciones de frustración y agotamiento.

b. Crecer en un ambiente humanizado, libre en alto grado de personas, cosas o situaciones amenazadoras. El niño es profundamente sensible a un ambiente en el que haya un exceso de experiencias frustrantes. El prefiere refugiarse en un mundo donde se dé un mínimo de ansiedad y estancamiento.

c. Afiliarse a un grupo y ocupar un lugar dentro de él. La gratificación de este impulso de pertenencias supone la aprobación de patrones sociales directivos y conformistas.

ch. Dar y recibir amor. Tener relaciones interpersonales caracterizadas por la afectividad, espontaneidad, correspondencia, confianza, comprensión, exaltación y responsabilidad.

d. Configurar su autoestima a partir de las actitudes de aceptación hacia ella exteriorizadas por las personas significativas en su vida. Si las aceptaciones son elevadas la persona alcanza integración y responsabilidad, si son bajas suele ser ansiosa, dependiente, impulsiva y acomodaticia. El concepto de sí misma es la síntesis e interpretación de la propia personalidad y refleja el nivel del logro de la

actualización de sí mismo. En este nivel de necesidades existen deseos de: 1. Fuerza, logro, competencia, confianza en sí misma, autonomía y libertad; y 2. Reputación, prestigio, reconocimiento, atención, importancia y aceptación por parte de las otras personas, y,

e. Actualizar sus potencialidades, llegar libremente a ser lo que ella es capaz de convertirse, superando las limitaciones psicológicas impuestas por las necesidades esenciales del proceso de crecimiento, acercándose gradualmente a una realización más plena de salud psicológica, hacia el logro de valores superiores (bondad, amor, verdad, belleza, justicia, etcétera) y felicidad. La naturaleza humana posee un impulso de curiosidad que la estimula a explorar el ambiente, a descubrir y aprender. Es el deseo de comprender, crear, buscar relaciones y significados, organizar y sistematizar, de construir un sistema de valores que pueda utilizar para resolver los conflictos que surgen al tratar de satisfacer las necesidades biopsicosociales descritas. La carencia de un sistema de valores causa trastornos psicopatológicos, pues la persona requiere de él, de una filosofía de la vida o de una religión, del mismo modo que necesita satisfacer sus necesidades inferiores.

El modelo incluido tiene seis niveles de necesidades básicas: fisiológicas, de seguridad, pertenencia, amor, autoestima y autorrealización, y presenta forma de pirámide en conformidad con la relativa prioridad de los grados de salud psicológica. Estos no son excluyentes. Las necesidades fisiológicas y de seguridad se consideran de naturaleza inferior, en el sentido de que son básicas y dominantes, mientras que las otras pueden tenerse como centros superiores de comportamiento. Las urgencias fisiológicas tienen que satisfacerse antes de atender las necesidades de seguridad. El significado de la forma piramidal se utiliza para demostrar en forma gráfica la distribución jerárquica, la interrelación de los impulsos y señalar la amplia base de los factores fisiológicos y de seguridad que predominan y deben satisfacerse normalmente, antes de que la persona pueda ampliar el campo de su experiencia y ascender en la pirámide hacia estados más avanzados del proceso de autorrealización, mediante el cual la persona funciona totalmente.

2. *La persona en funcionamiento total.* La persona que funciona en plenitud es capaz de vivir totalmente en y con todos sus sentimientos y reac-

ciones. Utiliza todo su equipo orgánico para sentir, tan exactamente como sea posible, la situación existencial dentro y fuera. Emplea todos los datos que su sistema nervioso puede suministrarle, utilizándolos en su conciencia, pero reconociendo que su organismo total puede ser, y a menudo es, más sabio que su conciencia. Es capaz de permitir que su organismo total funcione en toda su complejidad para seleccionar, de las múltiples posibilidades, el comportamiento que en ese momento será, por lo general, el más genuinamente satisfactorio. Es capaz de confiar en su organismo en este funcionamiento, no porque éste sea infalible, sino porque puede estar del todo abierto a las consecuencias de cada una de sus acciones y corregirlas si es que prueban ser menos que satisfactorias. Es capaz de experimentar todos sus sentimientos, y no tiene miedo de ninguno de ellos. Él es su propio suministro de pruebas, pero está abierto a testimonios de todas las fuentes. Se halla totalmente comprometido en el proceso de ser y volverse él mismo y así descubre que es sensato y realmente social. Vive por completo en este momento pero aprende que esta es la forma de vida más sana para todo el tiempo. Él es un organismo que funciona completamente y, a causa del conocimiento de él mismo, que fluye con libertad en y a través de sus experiencias, es una persona que funciona completamente. (Rogers<sup>4</sup>)

#### V. Actitudes básicas del educador

Para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales no existen "recetas" sino, más bien, guías prácticas o técnicas que el educador utilizará ingeniosamente en las circunstancias oportunas. Ciertas actitudes básicas suyas pueden ayudarle a conquistar este ideal, en cualquier estadio del desarrollo del educando. Por ejemplo:

1. *Tener expectativas realistas.* Tener expectativas realistas significa reconocer y aceptar las características evolutivas del educando en las diferentes etapas de su desarrollo. No esperar que él satisfaga expectativas muy elevadas para su edad. Analizar las interacciones entre sus crisis existenciales y reflexionar acerca de si la ayuda que se le brinda es necesaria y suficiente. Las expectativas realistas contribuyen a que el educando tenga confianza en sí mismo y se acepte tal como él es.

María (de diecisiete años de edad) afirma con amargura: "Mi madre está pendiente de mi vida. Se arregla cuando voy a salir con mi novio. Cuando él

llega lo recibe y le conversa mientras yo me alisto. Después camina con nosotros hasta la parada de autobuses. Cuando regresamos la encuentro esperándome y asomándose con curiosidad por una ventana. Luego, a solas, me interroga con estilo polifacético. Desea saberlo todo: ¿Qué dijo él? ... ¿Qué le respondí? ... ¿Cuánto dinero gastó él? ... ¿Cuáles son nuestros planes futuros? ... Ella atenta contra mi intimidad. Pretende que mi vida sea un libro abierto en el que cada página pueda leerse como un anuncio público. Insiste en ser mi compinche. No quiero herir sus sentimiento pero tengo claro que no deseo una compinche de cuarenta años de edad. Prefiero tener un poco más de privacidad". En este caso tener expectativas realistas precisa de cierto grado de distancia interpersonal que el educador a veces encuentra muy difícil de guardar. Este debe disponerse a conservar la distancia sin dejar de brindar la guía conveniente. En última instancia ni el educador ni el educando se "pertenecen" uno al otro. Cada uno se pertenece a sí mismo.

2. *Aceptar positiva e incondicionalmente.* El educador debe experimentar una aceptación cálida, positiva e incondicional (que no significa aprobación incondicional) del educando como totalidad biopsicosocial única e irrepetible, con sus sentimientos, pensamientos y formas de comportamiento. (Rogers<sup>5</sup>) El lenguaje del educador tiene que transmitir aceptación porque sus palabras influirán en el concepto que el educando tiene de sí mismo. Una comunicación con estas características evita que éste niegue su experiencia.

Desde el momento de su concepción el niño debe ser aceptado y comprendido como persona, asegurándole a su humanidad singular e indefensa el pleno derecho a su crecimiento. Durante su desarrollo in útero él depende totalmente de su madre para satisfacer sus necesidades psicofísicas y estas relaciones interpersonales lo afectan profundamente. Partiendo del hecho de que el ambiente prenatal actúa en forma directa sobre el niño, amarlo y respetarlo in útero como persona significa defender su vida. En consecuencia, la madre evitará hasta donde le sea posible:

a. Adquirir enfermedades que atraviesan la barrera placentaria (rubéola, sífilis, gonorrea, difteria, influenza, tifoidea, etcétera).

b. Usar drogas (aspirinas, descongestionantes, tranquilizadores, barbitúricos, heroína, nicotina, alcohol, etcétera).

- c. Tener carencias alimenticias.
- ch. Someterse a radiaciones.
- d. Sufrir estados permanentes de ansiedad, choques emocionales, etcétera, y,
- e. La influencia de cualquier otro factor ambiental negativo para el niño.

Gonzalo (de diez años de edad) es un niño de complejón fuerte. Cursa por segunda vez el tercer año. Está enemistado con sus educadores y compañeros. Es agresivo y violento y siempre reacciona impulsivamente ante la menor provocación. Pelea con frecuencia y es una seria amenaza para toda la clase. Su nuevo educador sabía que se trataba de un caso "difícil". Durante una de sus peleas el educador le dijo: "Gonzalo, me doy cuenta de que estás muy enojado". El niño contestó: "Estoy furioso". El educador agregó: "Cuando te sientas así búscame y hablaremos del asunto. Hay suficiente violencia en este mundo para aumentarla. Se necesitan palabras, no puñetazos". Gonzalo se sorprendió mucho de que este educador no lo regañara. Desde entonces el niño conversa con él cuando pierde el autocontrol y ha mejorado su comportamiento.

Hay casos en que no se da la aceptación positiva e incondicional. Juana se lamenta de que la semana pasada su esposo en un momento de ira destruyó la radiograbadora de su hijo de dieciocho años de edad, arrancó sus carteles ("posters psicodélicos") de su cuarto, botó sus sandalias viejas y lo obligó a bañarse y a cortarse el pelo. Y agrega: "Yo me sentí completamente confundida por esta escena violenta y no supe qué hacer ni decir. Temerosa me encerré en mi dormitorio y cerré la puerta con llave. Un rato después, cuando salí, mi esposo aún estaba furioso y mi hijo había abandonado la casa a toda prisa". En ese momento le pregunté: "¿Dónde vamos a ir a parar con problemas como estos? ..." El me gritó: "Yo no sé ni me importa". Sin embargo, a mí me consta que a él realmente le importa y está muy preocupado por sí mismo y por Antonio, nuestro hijo.

3. *Comprender empáticamente.* El estado de comprensión empática que debe experimentar el educador consiste en tratar de comprender al educando en el estadio de desarrollo en que se encuentra, de reconocerse en él sin evaluarlo ni valorarlo. Al efecto, se esfuerza por ver el mundo a través de los ojos del educando, sea, de percibir con cierta medida de exactitud el marco de referencia interno de éste con los componentes emocionales y signifi-

- casos que incluye, como si él fuera el educando, pero sin perder en ningún momento la condición "como si" (porque la pérdida de elemento "como si" daría como resultado la identificación). Las distancias que separan al educando del educador pueden reducirse en alto grado por medio de la comprensión empática. (Rogers<sup>6</sup>) Ejemplos:

La madre lleva alzado a su bebé de ocho meses de edad. De repente el niño balancea su mano, agarra uno de sus aretes y tira con fuerza produciéndole un gran dolor y disgusto. Ella tiene que comprender que su hijo no sabe que la ha maltratado, de modo que no conseguirá resultados positivos si pierde el autocontrol y se enoja o reta al niño. Esto sólo asustaría al bebé debido a que es demasiado pequeño todavía para comprender la situación.

Arturo (de seis años de edad) le cuenta a su madre que conoció a un hombre más alto que el edificio de la Corte Suprema de Justicia. Ella no debe apresurarse a decirle: "Ningún hombre puede ser tan alto. No me gustan las mentiras. Deja de contar cosas absurdas". Al contrario, la madre debe comprender su percepción y hacerle algunas preguntas como, por ejemplo: ¿Viste un hombre alto? ... ¿Un hombre muy alto? ... ¿Un gigante? ... ¿Era enorme? ... ¿Era impresionantemente alto? ...". A cada una de estas preguntas es probable que el niño responda afirmativamente. Al final ella puede resumir: "Creo que viste a un hombre que puede calificarse de "enorme".

Hilda (de catorce años de edad) expresa sus sentimientos: "Cada día que pasa me pregunto por qué no soy la persona que me gustaría ser. La relación conmigo misma es muy desdichada. Siempre actúo tratando de ser amigable pero algunas personas piensan lo contrario. Todo lo que deseo de la vida es que me acepten como soy". Aunque la necesidad de esta adolescente es apremiante sus progenitores la ayudarán si toleran sus resentimientos, respetan sus soledades y aceptan sus descontentos, sin presionarla. Ella no desea que se la entienda al instante. Discriminar cuándo necesita comprensión o "incomprensión" es una tarea sumamente delicada. Ante los ojos de ella el educador nunca podrá estar en lo correcto.

4. *Responder en forma refleja-descriptiva.* El educador responde en forma refleja cuando al comunicarse con el educando utiliza un lenguaje que no culpa, no evalúa, no juzga la personalidad ni el

carácter de éste, simplemente se dirige a la situación reflejándola descriptivamente. Las palabras descriptivas contribuyen a que el educando se sienta libre, comprendido y aceptado, le ayudan a lograr confianza en sí mismo y a encontrarle soluciones a sus problemas, independientemente de si el educador está de acuerdo o en desacuerdo con él. Al responder en forma refleja el educador comunica la comprensión de los sentimientos incluidos en los mensajes que le envía al educando y estimula a éste para que los aclare y evalúe en forma constructiva y fortalezca su autoestima.

Elisa (de cinco años de edad) está en su cuarto jugando con sus bloques de madera. De pronto se levanta y le dice a su madre: "Odio estos palos. Nunca puedo armar nada". Ella le responde en forma refleja, describiendo: "Realmente estás enojada porque no puedes construir lo que tú deseas".

La siguiente conversación ilustra la forma de contestar en la misma forma:

*Eduardo* (de once años de edad): no voy a jugar más con el equipo. Esta noche no iré al entrenamiento.

*Padre*: Veo que esta noche no deseas jugar fútbol.

*Eduardo*: ¡Claro que no! Parece que nunca puedo hacer las cosas bien. En el último juego fallé un gol y perdimos.

*Padre*: Me parece que estás molesto por haber fallado esa pelota.

*Eduardo*: ¡Seguro! Nos costó el juego. Creo que ya no me quieren más en el equipo.

*Padre*: ¿Temes que no quieran que juegues más debido a esa falla? ...

*Eduardo*: Bueno, no soy el único que ha cometido errores.

*Padre*: Por otra parte, tú mismo sabes que otros niños que han cometido errores todavía permanecen en el equipo.

*Eduardo*: Sí. Creo que puedo probar una vez más. Tal vez pueda hacerlo mejor.

Dos casos en los que no se refleja descriptivamente la situación:

*Rodolfo* (de siete años de edad) se presenta ante el educador para denunciar a un niño de sexto año que durante el recreo lo había derribado de una zancadilla. Le muestra sus rodillas y manos lastimadas y sus ropas sucias.

*Educador*: De modo que él te derribó sin que tú lo provocaras, ¿Eh?, sin motivo alguno. Tu ibas caminando y él gratuitamente te agredió.

*Rodolfo:* Sí (mientras llora).

*Educador:* No puedo creerlo. De seguro le hiciste algo. He visto que dices malas palabras. Seguramente tú provocaste el incidente.

*Rodolfo:* Yo no le hice nada. Iba caminando por el patio, nada más, comiéndome unas galletas.

*Educador:* Tengo diez años de trabajar en esta escuela y nadie me ha atacado. Parece que la iniciativa de molestarte siempre parte de los demás, ¿eh? . En el futuro no quiero que te metas en más problemas. Con niños mayores que tú de seguro siempre llevarás la peor parte.

Rodolfo, muy triste, se dirigió entonces a su pupitre y lloró durante varios minutos, ante la indiferencia del educador. En este caso el educador negó los hechos, no escuchó, generalizó e hizo afirmaciones innecesarias cuando pudo haberle expresado: "Esas cosas duelen mucho. Veo que estás furioso. Creo que algo puede hacerse".

José (de veinte años de edad) ha sufrido recientemente un serio ataque al corazón. Al reingresar a la universidad uno de los educadores, después de enterarse de sus problemas de salud le dice: "Sé perfectamente cómo te sientes". Es obvio que el educador desconoce el verdadero estado actual del educando, sobre todo porque nunca ha tenido dificultades cardíacas. En cambio, si él le expresa a José: "Debes estar muy preocupado y nervioso", manifiesta comprensión y de este modo lo ayudará a sentirse algo mejor.

5. *Dar tiempo de reacción.* Cada educando tiene su propio tiempo de reacción. Esta afirmación implica que no existen tiempos de reacción fijos para cada persona ni para cada edad cronológica. Darle tiempo de reacción al educando significa respetar la naturaleza de sus propias vivencias, promover su libertad, espontaneidad y confianza en sí mismo. No ofrecerle ayuda precipitada pues se corre el riesgo de perturbar la imagen que él tiene de sí mismo. Sin embargo, en ciertas situaciones no puede dársele tiempo de reaccionar. Por ejemplo, un niño preescolar que se acerca a una plancha caliente para tocarla necesita recibir ayuda con urgencia a fin de evitarle quemaduras. Impedir que juegue con objetos peligrosos contribuye a que él no se haga daño a sí mismo.

6. *Expresar sentimientos y emociones.* El educador debe saber exteriorizar constructivamente, sin insultos, ni críticas a condenas, cómo se siente acerca de los conflictos propios de sus relaciones interpersonales con el educando. La actitud firme del educador, sin vacilaciones ni rodeos, concretan-

do la situación, le aclara sinceramente al educando cuáles son sus sentimientos y emociones sin lesionar su dignidad de persona. En este sentido no usa palabras hirientes para describir al educando ni pierde el contacto con la realidad. Comunica sus mensajes positivos o negativos en primera persona: "Hoy me siento feliz", "Estoy satisfecho de sus trabajos", "En este momento empiezo a impacientarme", "El cansancio no me permite atenderte ahora", etcétera.

Cuando Rosa, educadora de un jardín de niños, vio a Juan (de cinco años de edad) arrojarle refresco a un compañero, le dijo en voz alta: "Vi lo que acabas de hacer. Estoy indignada y muy triste. El refresco es para tomarlo, no para lanzarlo sobre otras personas. A nadie debe lastimarse así". Deliberadamente esta educadora evitó los insultos o expresiones que avergonzaran al niño como, por ejemplo: "Eres un niño malo", "¿Qué niño más cruel y perverso!".

Durante el período de limpieza en una escuela el educador estaba ordenando el aula con los niños. Mario (de nueve años de edad) se rehusó a trabajar. El educador le dijo: "Mario, aún quedan algunos libros por recoger". El niño contestó: "No quiero recogerlos". El educador replicó: "El trabajo consiste en poner los libros acomodados en el armario". Mario insistió: "Póngalos usted. Yo no quiero hacerlo". El educador agregó: "Estoy a punto de estallar. Es mejor que no hablemos más". El niño, muy preocupado, le respondió: "Creo que puedo ayudar con los libros". "Te lo agradeceré mucho", repuso el educador.

Una madre cuenta que un día de gran trabajo hogareño su hijo de trece años de edad le exigió prepararle ensalada para la hora del almuerzo. Ella no había planeado incluir ese plato en el menú. Sin embargo, se cuestiona: "¿Cómo voy a negarle la ensalada a mi hijo? . . . Al mismo tiempo piensa: "No puedo hacerla en este momento. Tengo demasiado trabajo. Lo que necesito ahora es ayuda". Entonces ella le pregunta: "¿quieres picarme un poco de repollo y echarlo en agua de sal? . . . El educando, en lugar de protestar como acostumbra, la consulta: "¿Crees que bastará con esta cantidad? . . ." En la siguiente ocasión en que su hijo pidió ensalada no lo hizo imperativamente. Dijo "Si no tienes mucho que hacer hoy, ¿podríamos

hacer una ensalada? . . ." Esta educadora, al expresar sus sentimientos y no generar culpabilidad dentro de ella le dio a su hijo la oportunidad de tomar en cuenta sus intereses y necesidades.

7. *Ofrecer otra oportunidad.* Es frecuente escuchar la expresión: "Por favor, necesito otra oportunidad". El educando debe tener mil ocasiones de enmienda y cuando se agoten siempre debe dársele una más. Cuando la misma no puede ofrecérsela enseguida puede hablarse de un futuro cercano: "Ahora no es el mejor momento para ello. Dentro de unos días (u horas) hablaremos de nuevo sobre el asunto".

8. *Fortalecer la cooperación.* La buena disposición de ánimo del educador de permitirle al educando expresar sus propias vivencias es la mejor base para invitarlo a cooperar. Proporcionarle esta alternativa conlleva vencer el deseo de forzarlo a comportarse de acuerdo con valores externos y resistir la tentación de hacer un juicio moral cada vez que se le solicita algo. Hay que evitar las órdenes, los castigos y las frases de presión como: "Debes", "Más te vale", "Te advierto" u otras similares, y evitar la provocación de respuestas defensivas o de sentimientos de culpabilidad. Toda orden infunde el deseo de desafiarla. Toda amenaza despierta el impulso irresistible de hacer lo prohibido. La colaboración se obtiene más fácilmente si se cambia de disposición y no de posición. Al solicitarle al educando algo en una forma no crítica está invitándolo a cooperar. En caso contrario se obtendrá resistencia. (Ginott<sup>7</sup>)

Alberto (de ocho años de edad) desea que le compren una lora. Está muy entusiasmado con la idea. Asegura que la cuidará y se encargará de la limpieza que demande. Como toda la familia se verá afectada al convivir con la lora es conveniente que el grupo familiar discuta sobre el asunto antes de traerla. "¿Quién más de la familia está dispuesto a cooperar en el cuidado de la lora? . . ." "¿Qué aceptación tendrá el animal? . . ." El primer impulso de un hermano, por ejemplo, puede ser oponerse a que la lora sea llevada a casa. Si la opinión de este miembro del grupo es minoritaria debe escuchar y respetar el resto de la familia y cambiar su actitud de imponerse rechazando al animal.

En la clase de quinto año cada niño debía dibujar lo que más le había impresionado de un cuento. Al terminar sus dibujos los niños se congregaron alrededor del escritorio del educador con sus trabajos en la mano, compitiendo entre sí por obtener su atención. El primer impulso del educa-

dor fue gritar: "Siéntense. No tengo mil ojos. ¿Por qué se levantaron de sus asientos? . . . No griten para que los atienda". Sin embargo, autocontrolándose dijo: "Quisiera ver todos sus dibujos al mismo tiempo. Creo que ustedes podrán conversar entre sí. Hablen de sus ideas con el vecino más cercano mientras recorro la clase observando los trabajos".

9. *Elogiar o criticar sin generalizar.* Los elogios y las críticas deben ser específicos para no dañar la personalidad del educando. Las tradicionales generalizaciones pueden resultar muy perjudiciales. Incluso en broma calificar puede descalificar, haciendo sentirse al educando encasillado en un papel. Si la calificación generalizada es positiva él se siente agobiado, si es negativa se siente indigno, avergonzado y humillado. En este último caso, para mitigar sus sentimientos de culpabilidad y vencer la sensación de rechazo el educando puede cometer actos antisociales o prohibidos a fin de recibir el castigo que cree merecer por sus sentimientos culpables. El elogio o la crítica generalizados exageran y de este modo contribuyen a destruir porque nadie es totalmente perfecto o imperfecto. Nunca debe decirse al educando: "Eres bueno", "Nadie lo hace mejor que tú" o "Eres un irresponsable", "Siempre has sido un desordenado", etcétera.

En ambos casos se produce dependencia y actitudes defensivas y el educando no puede obtener confianza en sí mismo, ni aclarar, assimilar y dirigir sus propios actos, responsabilizándose de ellos. Hay que evitar la alabanza que implica un juicio porque le crea angustia al educando. El elogio debe ser específico y darle una descripción real que concuerde con su propia imagen. El educando necesita que lo mejor de él sea confirmado aunque en definitiva la valoración de sí mismo la configura él mismo con base en las descripciones que las demás personas hacen de sus comportamientos. La imagen que tenga de sí mismo siempre será la más importante y sólida. Cuando se fortalece en el educando una vivencia que corresponda realmente con lo que él es y puede ser se favorece en él una visión positiva de sí mismo.

Adriana (de ocho años de edad) ayudaba a un educador a ordenar los pupitres. Este evitó los elogios: "Los acomodaste muy bien. Trabajaste mucho. Tienes un gran sentido del orden". En su lugar utilizó el elogio específico y describió los esfuerzos de la niña sin evaluarla en su totalidad: "Todos los pupitres están en sus sitios. Ahora será más grato estar en el aula. Era un arduo trabajo. Estoy muy agradecido contigo". La niña sacó una

conclusión real de la satisfacción que produjo su ayuda en el educador.

Una madre cuenta: "Hace unos días encontré una caja de galletas abierta. En ese momento estallé: "¿Quién abrió esta caja sin consultarme? ... Los miembros de la familia fueron negando el hecho. Únicamente Miguel (de cuatro años de edad) permaneció en silencio y admitió cabizbajo: "Fui yo. Tomé sólo una". Su carita de susto evaporó mi cólera. Sentí deseos de abrazarlo y decirle que era un niño honrado, amante de la verdad, cuando mi esposo me detuvo y simplemente describió: "Oye, Miguel, apuesto a que fue difícil decir la verdad en este momento, sobre todo cuando mamá estaba tan enojada". El rostro del niño se iluminó y desde entonces no niega nada. El elogio generalizado consistía en decirle a Miguel que era el "niño más honrado del mundo". Esta afirmación lo hubiera hecho sentirse mal pues como ser humano tiene imperfecciones. Otros ejemplos de comentarios hechos por el educador que producen un impacto trágico en el educando por su carga negativa son:

- a. Estás confiando en tu propia opinión. Sinceramente no te conviene.
- b. ¿Crees que volverás a encontrar el sentido común? ... Lo dudo. Hace mucho tiempo que lo perdiste.
- c. Nunca había tenido un alumno más "tonto" que tú.
- ch. ¿Pero es que tienes que fallar en todo? ...
- d. Tu inteligencia no está a la altura de esta clase.
- e. ¿Por qué no te cambias a una escuela para retrasados mentales? ...
- f. Tú no necesitas un psicólogo. Lo que te hace falta es una aspiradora para despejar tu mente de toda la basura que contiene.
- g. Por naturaleza eres lento, flojo, descuidado e insoportable.

Daniel (de seis años de edad) enciende el radio en la habitación donde está descansando su padre. Este, en lugar de decirle: "¿Por qué me molestas siempre que estoy tratando de descansar? ...", podría expresarle: "Estoy enojándome contigo porque necesito dormir un rato y no puedo hacerlo si hay ruido aquí". Existe una gran diferencia entre ambas afirmaciones. La primera constituye una crítica al niño que le dice: "Tú eres malo porque me molestas". La segunda, por el contrario, le

aclara cómo se siente su padre con respeto a lo que él está haciendo y le da la oportunidad de cambiar sus comportamientos de "motu proprio", puesto que le ayuda a darse cuenta del tipo de problema que está creando. Una respuesta amenazante o acusatoria o una que critica al niño lo puede hacer sentirse a su vez enojado y resentido.

10. *Evitar el sarcasmo.* Los comentarios cáusticos del educador demuestran incompreensión de la experiencia del educando y destruyen la confianza que éste tiene en sí mismo. El educador debe evitar cualquier valoración o diagnóstico de esta categoría porque interfiere en el logro de madurez en las relaciones interpersonales.

Pablo (de cinco años de edad) se presenta en la mesa del comedor con sus manos limpias, después de haberse olvidado de hacerlo anteriormente en muchas ocasiones. Su padre le dice: "Pablo me engañaste. Iba a ordenarte que fueras a lavarte las manos pero veo que ya las tienes limpias. ¡Estupendo!

Enrique (de doce años de edad) estaba en la pizarra tratando de resolver un problema de matemática. Habían transcurrido cinco minutos. El educador, muy impaciente, le dijo: "Enrique, no tenemos todo el día. Decídette y usa la cabeza para algo. Parece que siempre dejas el cerebro en la casa". El niño se ruborizó y se dirigió cabizbajo a su pupitre mientras sus compañeros de clase se burlaban de él estruendosamente. Hacer que el grupo se ría a costa de un educando es un ultraje y merece también otros calificativos. Un educando lento no va a curarse utilizando el método del sarcasmo. La burla no es un instrumento para mejorar los procesos mentales. El ridículo engendra odio y provoca venganza. En los momentos difíciles la función principal del educador consiste en ayudar. Cuando el educador vio que Enrique titubeaba pudo haberle expresado: "No es fácil resolver ciertos problemas. A veces la solución no puede encontrarse rápidamente. Voy a explicarte algunas pautas para que continúes".

## VI. Conclusiones

El niño es una persona desde que está en el seno materno. Su experiencia in útero afecta su desarrollo psicofísico sano. Las iniciativas de los progenitores para estimular la experiencia temprana, positiva, rica y variada en el niño favorecen especialmente el óptimo desarrollo orgánico y funcional de su sistema nervioso y de sus órganos de

comunicación e intercambio con su madre y el mundo exterior. A partir del momento de la concepción los padres comunican al niño actitudes de aceptación o de rechazo hacia él. De este modo su aprendizaje de las relaciones interpersonales se inicia in útero. El paso de la vida amniótica a la vida aerobia es una importante transformación biopsicosocial.

En el momento de nacer el niño abandona todas las ventajas de que gozaba en el seno materno, y pasa a un ambiente donde el factor principal para su desarrollo como persona sana son las relaciones interpersonales. Debe iniciarse en las diversas pautas de su cultura e ir configurando una imagen propia de sí mismo, un concepto de él como persona, de su lugar en el mundo, de sus éxitos y fracasos como miembro de la sociedad. A medida que evoluciona se enfrenta a una serie de tareas de la existencia que no puede negar ni soslayar. Las diferentes formas en que él enfrenta estas tareas y trata de dominarlas se fundamenta en sus diversos intereses y necesidades biopsicosociales.

Conforme el educando adquiere conciencia de sí mismo como entidad separada y se produce la ruptura de los vínculos primarios que lo unen a su madre, debe obtener seguridad por otros medios. Tiene que vincularse libremente en innumerables relaciones interpersonales, ampliándolas a cada paso, preservando su individualidad y autonomía. En su desarrollo como persona la armonía entre los procesos de individualización y de ajuste a la sociedad, en niveles progresivos de mayor madurez, depende de la interacción entre su herencia y el ambiente. Si sus vínculos con su madre persisten más allá de ciertos límites, dependencia y pasividad serán las formas predominantes en él. Cuando las ataduras se rompen prematuramente, antes de que el educando haya desarrollado un grado considerable de autodependencia, éste puede fracasar en sus intentos de ganar seguridad y la soledad y la angustia lo obligarán a replegarse y a buscar formas neuróticas de relación interpersonal.

Se supone que el educador como persona es un individuo capaz de vivir en forma autónoma, responsable y productiva. Tiene una personalidad más consistente que la del educando en el sentido de que posee una pauta más organizada de percepciones de sí mismo y de sí mismo en relación con su ambiente. Esta cierta unidad es fluida y cambiante en sus detalles pero realmente estable en

sus elementos principales. Puede considerarse como una armonía básica entre la estructura conceptual de su sí mismo y el campo fenoménico de su experiencia que le permite dominar activa y positivamente su ambiente y satisfacer con adecuada eficacia sus intereses y necesidades biopsicosociales.

Esta madurez del educador debe servirle de fundamento para ejercer un liderazgo humanizado, consciente y eficaz, que transmita amor, respeto y dignidad, cuyo propósito es que el educando ascienda en la escala de la madurez.

Existe, pues, un valor fundamental para el educando, una meta hacia la cual él siempre tiende, que ha sido llamada con distintos nombres: desarrollo de una personalidad sana, tareas de desarrollo, actualización de sí mismo, persona en funcionamiento total, autorrealización, salud psicológica, madurez, integración, individualización, autonomía, constructividad, productividad, etcétera; denominaciones todas que se refieren a la cristalización más plena de todas sus potencialidades físicas y mentales, dentro de las expectativas propias de su ambiente, sin perder en ningún momento su condición de persona. Erikson y Havighurst consideran que este progreso dura toda la vida, que es difícil equilibrar los movimientos de descenso en la escala de crecimiento hacia la madurez sin tensión y ansiedad, y que el fracaso en el logro de un estadio temprano incrementa las dificultades para alcanzar soluciones adecuadas en las crisis de crecimiento posteriores. Ambos autores, así como también Maslow y Rogers, piensan con optimismo que el educando es un buscador que trata de dominar activamente las restricciones de las fuerzas sociales y conseguir la mejor expresión de sus máximas potencialidades.

El medio más eficaz para alcanzar este objetivo consiste en promover la excelencia en las relaciones interpersonales, la cual se manifiesta cuando el proceso de comunicación entre dos o más personas es especialmente valorado por su humanismo, transparencia y equilibrio. Se halla libre en alto grado de manipulaciones autocráticas. El lenguaje verbal y no verbal expresa los sentimientos, pensamientos y acciones de cada una de ellas, sin perjudicar el desarrollo del educando como persona sana. El educador puede horadar con sus palabras, tono de voz, gestos, miradas e incluso sus sonrisas. Cualquier encuentro persona-persona es único, supone compromiso eficaz entre las partes, descubrimiento de la otra persona en su condición singular

e intrasferible, y envuelve intercambios complejos de afectividad y otras formas de comportamiento que pueden resultar deseables o indeseables para el hijo o el alumno. En estas relaciones intersubjetivas el educador debe "confirmar" al educando porque éste es un ser digno de amor. Amarlo significa aceptarlo profundamente, comprenderlo plenamente y promover su felicidad a través de su autorrealización como persona sana.

En un ambiente humanizado el educador no abusa de su autoridad para avergonzar al educando con adjetivos que deberían ser "tabús" como: "tartamudo", "ladrón", "tímido", "retrasado", "perezoso", "disléxico", "hiperactivo", etcétera, porque estas etiquetas únicamente sirven para que el educando adquiera conciencia de inferioridades o para crearle sentimientos de minusvalía. Estas actitudes deben interpretarse como despreciables e irresponsables. Dentro de este ambiente inhóspito el educando se encierra en sí mismo al percibir que sus relaciones con el educador le provocan dolor y depresión, incluso un sentido de mayor situación y la causa de ella. La clasificación de una persona dentro de una patología ciertamente obstaculiza el encuentro humanizado del educador con ella, con grave deterioro de las relaciones interpersonales, más frustraciones y regresiones. El educador que percibe al educando desde la perspectiva típica de un sistema de categorías de valoración o diagnóstico ignora la importancia que tienen las relaciones interpersonales óptimas y el poder que tiene para ayudarlo a mejorar su condición humana.

Ningún educador está completamente libre del deseo de manipular al educando para adaptarlo al modelo mental que ha construido de éste. Sin embargo, las actitudes son disposiciones aprendidas susceptibles de modificación. Aunque el educador debe ser un experto en relaciones interpersonales siempre hay dificultades para crear un ambiente humanizado. A pesar de todos los obstáculos él debe luchar para cambiar aquellas actitudes suyas que resultan negativas para el desarrollo del educando como persona sana, tratando de que florezcan las relaciones interpersonales satisfactorias. Para lograr este cambio tratará de autocontrolarse, de buscarle puntos de equilibrio útiles y realistas a las diversas reacciones que interactúan en el grupo, y

acrecentar sus esfuerzos de ajuste para superar positivamente los conflictos que plantean las relaciones interpersonales: los momentos irritantes, las crisis repentinas, las presiones diarias, etcétera. Estos cambios de comportamiento del educador están asociados con su capacidad para ser flexible según las circunstancias, perfeccionar su imagen como figura de autoridad y beneficiar los intereses y necesidades biopsicosociales del educando.

La facilitación del desarrollo del educando como persona sana debe verse también a la luz de un respeto profundo a sus características individuales: inteligencia, temperamento, madurez, grado de dependencia, etcétera, a fin de que el irato sea individual. La cultura tiende a estandarizar las personalidades, canalizando la experiencia de todos los educandos a través de la misma ancha corriente. Este principio generalmente admitido de que la educación debe ser impersonal, debe ponerse en duda de modo especial porque implica prohibición de las respuestas afectivas en las relaciones interpersonales. Como ideal educativo constituye una anestesia emotiva casi completa, un comportamiento racional ininterrumpido, patentiza el modelo del educador neurótico que tiene temor a la vida y procura suprimir todas las formas de comportamiento que le producen inseguridad.

El significado fundamental del educando como persona sana está en el descubrimiento, expresión y desarrollo de su sí mismo. Su naturaleza básica cuando funciona libre y totalmente es realista, constructiva y digna de confianza. Sus características más profundas tienden hacia su crecimiento, diferenciación y relaciones interpersonales óptimas. Se mueve de la dependencia a la autonomía. Busca naturalmente armonizarse utilizando un complejo y cambiante patrón de autorregulación. Su carácter total se mueve en dirección de su preservación y mejoramiento personal y de su especie y, a conducirla hacia su más amplia evolución. Es ampliamente sensible, responsable, creativo y adaptable. Cuando está abierto a la experiencia de sus propios intereses y necesidades y a la amplia extensión de las demandas sociales y ambientales puede confiar en que sus reacciones le permitan vivir en creciente armonía consigo mismo y con la sociedad.

#### CITAS BIBLIOGRAFICAS

1. Erick Erikson. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1970, pp. 222-247.
2. Robert J. Havighurst. *Human development and education*. New York: Longmans, Green, 1953, p. 332.
3. A.H. Maslow. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1954, pp. 80-92.
4. Carl Rogers. "El concepto de la persona que funciona totalmente", en: Juan Lafarga y José Gómez. *Desarrollo del potencial humano*. México: Editorial Trillas, 1978, volumen 1, pp. 101-102.
5. Carl Rogers. "Condiciones necesarias y suficientes del cambio terapéutico de personalidad", En: Juan Lafarga y José Gómez. *Desarrollo del potencial humano*. México: Editorial Trillas, 1978, volumen 1, pp. 77-92.
6. *Ibid.*, pp. 77-92.
7. Haim G. Ginott. *Maestro-Alumno*. México: Editorial Pax-México, 1974, pp. 80-81.

## BIBLIOGRAFIA

- Carballo Vargas, Sonia. Carl Rogers: de la Psicología a la Educación. *Educación*. 4 (1): 55-76, julio, 1980.
- Carnois, A. *El drama de la inferioridad en el niño*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, 1970.
- Carmichael, Leonard. "La conducta fetal", en: Carmichael, L. y otros. *Psicología de las edades*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1967.
- Casares, David y Siliceo, Alfonso. *Planeación de vida y carrera*. México: Editorial Limusa, 1982.
- Erikson, Erick. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1971.
- Erikson, Erik. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1970.
- Erikson, Erick. Youth and life cycle. *Children*. 7 (2): 43-49, marzo, 1960.
- Faber, Adele y Mazlish, Elaine. *Padres liberados, hijos liberados*. México: Editorial Diana, 1965.
- Frick, Willard B. *Psicología humanística*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973.
- Fromm, Erich. *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Ginott, Haim G. *Maestro-alumno*. México: Editorial Pax-México, 1974.
- Goble, G., Frank. *La tercera fuerza*. México: Editorial Trillas, 1977.
- Gowan, J.C., Demos, G.D. y Torrance, E.P. *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Ediciones Anaya, 1976.
- Hall, Calvin y Lindsey, Gardner. La teoría psicopsocial de Harry S. Sullivan. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*. 8 (2), junio, 1962.
- Hansen, J.C., Warner, R. y Smith E. M. *El asesoramiento de grupos*. México: Editorial El Manual Moderno, 1981.
- Havighurst, Robert J. *Human development and education*. New York: Longmans, Green, 1953.
- Lafarga, Juan y Gómez, José. *Desarrollo del potencial humano*. México: Editorial Trillas, 1978 (2 volúmenes).
- Lejeune, Jerome. En defensa de la vida, en: Echeverría, Rosa María. Abortar es matar, aunque el cadáver sea muy pequeño. (*Tiempo Actual*. 2 (5): 11-23, agosto, 1977. Comunicación personal.
- Maier, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1971.
- Mc Cary, James L. *Sexualidad humana*. México: Editorial El Manual Moderno, 1980.
- Maslow, A.H. A theory of human motivation. *Psychologist Review*. 50: 370-396, 1943.
- Maslow, A.H. A theory of metamotivation. *Journal of Humanistic Psychology*. 7 (2): 93-127, otoño, 1967.
- Maslow, A.H. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1954.
- Moustakas, Clark E. *El maestro y el niño*. Madrid: Editorial Aguilar, 1968.
- Patterson, C.H. *Orientación autodirectiva y psicoterapia*. México: Editorial Trillas, 1975.
- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uteha, 1967.
- Rogers, Carl. "Condiciones necesarias y suficientes del cambio terapéutico de personalidad", en: Lafarga, Juan y Gómez, José. *Desarrollo del potencial humano*. México: Editorial Trillas, 1978, volumen I.
- Rogers, Carl. "El concepto de la persona que funciona completamente", en: Lafarga, Juan y Gómez, José. *Desarrollo del potencial humano*. México: Editorial Trillas, 1978, volumen I.
- Rogers, Carl. *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.
- Schmuck, Richard y Schmuck, Patricia. *Hacia una Psicología humanística de la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya, 1978.
- Sprinthall, Richard y Sprinthall, Norma. *Psicología de la Educación*: A. Anastasi, J. Piaget y otros. Madrid: Ediciones Morata, 1973.
- Vidal, Guillermo. Hacia una terapia más vivencial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. 24 (4): 279-286, diciembre, 1978.