

Los educadores como potenciadores del desarrollo emocional

Juana María Méndez Pineda

Fernando Mendoza Saucedo

Facultad de Psicología, UASLP

El desarrollo emocional es un aspecto que requiere analizarse en diferentes planos por todos los elementos que involucra, cuando hablamos de él con relación a lo educativo nos surgen una serie de interrogantes como los siguientes: ¿Qué es lo normal en un niño? ¿Cuándo podemos decir que alguien requiere de un apoyo especializado porque presenta alteraciones de tipo emocional? ¿Los problemas en el aprendizaje se relacionan con los problemas en lo afectivo? ¿Qué puede hacer el maestro en estos casos? etc.

Abordar todas estas preguntas implicaría un largo trabajo, por lo pronto podemos decir que si bien el maestro o educador requiere conocer cuál es el proceso de desarrollo afectivo normal en un sujeto para poder ubicar las desviaciones a dicho proceso, también es importante saber cómo el educador puede favorecer que ese desarrollo sea normal o al menos como puede evitar interferir con él.

Los educadores suelen pensar en la afectividad como un área que escapa a su competencia, que requiere ser abordada por los psicólogos y que además está en función de lo que pasa en el hogar. Sin embargo, querámoslo o no las relaciones en el aula (como cualquier otro tipo de relación), están matizadas por los elementos afectivos, pues ninguna relación humana puede sustraerse a este elemento tan complicado para nuestra comprensión.

Como ente biopsicosocial, el hombre involucra en sus relaciones todo su ser, incluyendo las emociones, los elementos cognitivos, sociales y biológicos. Es por eso, que aún cuando las disciplinas delimiten claramente sus objetos de estudio, los educadores son profesionistas que establecen contacto con seres humanos de manera cotidiana, en consecuencia es importante para ellos ubicar cómo afectan en esta relación el desarrollo del otro.

Esto cobra mayor importancia cuando nos referimos a sujetos en desarrollo, es decir, sujetos que no han establecido aún lo que serán sus pautas de comportamiento habituales, aquello que algunos denominan las pautas del carácter, o bien, sus maneras cotidianas de enfrentar el mundo y de resolver las situaciones que se les presentan y que implican la toma

de decisiones; sujetos que se encuentran en un proceso de adquisición de modelos, de establecimiento de vínculos significativos que serán determinantes en su vida futura.

Aquí habría que hacer un pequeño análisis acerca del concepto de determinismo que el psicoanálisis ha defendido durante muchos años y que autores como J. Palacios, C. Coll y Marchasi (1992), y Kohlberg (1997), entre otros han cuestionado, en términos de que el desarrollo es precisamente una evolución constante que no concluye sino con la muerte del sujeto y en este sentido siempre habrá la posibilidad de reconstruir, de modificar o de superar pautas de desarrollo anteriores que pudieran no ser tan adecuadas para que el sujeto se desenvuelva en su contexto.

Cobra relevancia entonces el papel del educador para abrir estas posibilidades a los educandos que estén en contacto con él. Al respecto Sonia Gojman de Millán (1992: 6 y 7) señala:

Mediante la revisión de una gran cantidad de estudios acerca de seres humanos que se sobrepone a las condiciones más desfavorables en su desarrollo temprano (miseria extrema en familias disfuncionales, maltrato físico grave, violaciones y alcoholismo o psicosis en los padres) se llega a la conclusión de que hubo en la vida de muchos de ellos, experiencias significativas con adultos, ajenos al ámbito familiar, generalmente maestros o sacerdotes, distintos a los que estaban acostumbradas a ver; y que por algún tiempo (no necesariamente muy prolongado) se interesaron seriamente en ellos y así les hicieron sentir seguramente que existía otra alternativa de vida (...)

Con lo anterior podemos establecer que el papel del maestro - educador en cuanto a favorecer un desarrollo emocional más adecuado en sus educandos, consistiría en primer lugar en ofrecer una alternativa de relación en la que el niño -educando se sienta seguro, valorado y respetado.

En segundo lugar establecer una comunicación tal que permita al educador identificar signos de angustia en el niño y de la misma manera encontrar formas de hablar acerca de las situaciones que la provocan.

Algunas de las estrategias para acercarse al mundo afectivo del niño y comprender sus vivencias en esta área las constituyen actividades como las artes plásticas, el juego, el teatro, los cuentos y dibujos entre otras, actividades que, por otro lado, son frecuentes en la vida de la escuela; solo habría que resaltar que estas actividades sólo serán vías efectivas para comprender el estado emocional, e incluso físico y social, de un alumno cuando se permite a éste trabajar en ellas libremente, sin imponer como adultos nuestras pautas de lo bueno o malo, lo feo o bello, lo adecuado o inadecuado. Deben constituir oportunidades de manifestar libremente lo que haya que comunicar.

El poder comunicarse con el alumno a través de estas manifestaciones nos permitirá, además detectar signos de alarma que requerirían la intervención de un especialista. Ana Freud (1979) consideraba que los maestros, sobre todo de preescolar y primaria podían ayudar a detectar tempranamente dificultades en el proceso de desarrollo afectivo a través del análisis de las líneas de desarrollo referidas a campos de la personalidad tales como la alimentación, el control de esfínteres, la responsabilidad en el cuidado corporal, el compañerismo, el juego etc. y ayudar al niño y a sus padres a tomar decisiones al respecto.

Para Winnicott (1980) el preescolar tiene una función muy importante pues constituye un ambiente que permite al niño “gozar de algunas horas de “descanso” emocional pues al no estar tan cargado afectivamente como lo está el hogar permite cierta libertad que le ayuda a desarrollarse.

De esta manera la escuela:

(...) representa al hogar, pero no constituye una alternativa del hogar, puede proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con otras personas aparte de los progenitores, a través de los miembros del personal y de otros niños, y de un marco tolerante pero estable, en el que es posible vivir a fondo las experiencias” (Gojman de Millan 1992:11)

Esto implica (en algunos casos) modificar las concepciones y estrategias que se tienen como educadores respecto a la enseñanza y el aprendizaje, como dice Sonia Gojman (1992:11)

Ofrecer la posibilidad de dialogar honestamente con él, reconocer y captar lo que le pasa y la posibilidad de expresarlo mediante alguno de los canales a su alcance.

O como lo plantea Carlos Diaz Ortega (1992:37) al referirse al trabajo teatral:

(...) para lograrlo es necesario transformar las relaciones de trabajo dentro del grupo teatral (sea cual sea el nivel), para transformarlo en una relación horizontal en donde el actor sienta y viva como suyo; como su “yo” el producto final y el proceso.

Estudios más recientes han ubicado algunas estrategias que los adultos utilizan para favorecer la autorregulación de las emociones y que el educador puede poner en práctica dentro del aula cuando se presenten situaciones donde los niños se enfrentan a situaciones conflictivas (Stansbury,y Zimmermann, 1999; Spinrad, Stifter, Doneland-Mc Call, y Turner, 2004). Dentro de las estrategias reguladoras del adulto se pueden ubicar varios tipos:

a) Estrategias de consuelo que intentan reducir o eliminar la intensidad o negatividad del sentimiento, utilizando paliativos emocionales para calmar al niño. Como por ejemplo tranquilizar, confortar y aceptar la

conducta, se produce cuando se intenta calmar al niño aceptando su emoción.

b) La distracción o estrategias que intentan cambiar la atención infantil a algún otro elemento del contexto, en ella el adulto trata de cambiar el foco de atención del niño desde la situación molesta hacia un objeto neutro o agradable. Las evidencias sobre la efectividad de la distracción para regular las emociones ha sido confusa. Sin embargo parece ser que a los 30 meses el uso de la distracción puede ser un instrumento muy efectivo para enseñar estrategias de regulación. (Putnam, Sanson, y Rothbart, 2002).

c) Estrategias cognitivas que reinterpretan los aspectos negativos de la emoción sin cambiar la situación en sí misma. En este tipo de estrategias se ofrecen razones que puedan cambiar la situación en sí misma, por ejemplo reevaluando la situación para que el niño encuentre algo bueno sobre el asunto que le molesta, en general esta es una de las estrategias más usadas y maduras.

Por el contrario, hay aspectos que pueden interferir con el desarrollo, afectarlo e incluso bloquearlo. Ma. Guadalupe Rosete (1992) considera que algunos de estos elementos son el verbalismo, el congelamiento de lo real, el formalismo, y el autoritarismo.

Estos elementos frecuentes en la educación tienen como consecuencia que el alumno no vea opciones, esas opciones que señalábamos al inicio de este trabajo, y que puedan ser tal vez la única oportunidad que tenga un sujeto de reconstruir un mundo adverso en uno más favorable, como lo señala Ma. Guadalupe Rosete (1992:91)

(...) esto lo lleva a percibirse a sí mismo como un ser básicamente inerte y pasivo frente a una realidad rígida y desconocida que se le impone y aparece como inmodificable.

En conclusión se puede resaltar que el papel del educador en el desarrollo emocional, sobre todo en los niveles de educación básica, es de gran importancia e incluso puede ser la única posibilidad que tengan algunos niños, que provienen de contextos muy desfavorables, de darse cuenta que existen otras opciones y de desarrollarse afectivamente de una manera más sana.

Bibliografía

Díaz Ortega, C. "El teatro escenario de las emociones" en : Un camino por el mundo de las emociones. Ediciones del Plumicornio. México 1992

Freud A. (1979) Normalidad y Patología en la niñez. Editorial Paidós, Barcelona, España.

Gojman de Millan S.; “Primeros sentimientos” en: Un camino por el mundo de las emociones. Ediciones del Plumicornio. México 1992.

A. Higgins; F. C. Power; Lawrence Kohlberg. (1997) La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona. Editorial Gedisa.

Putnam, S. P., Sanson, A., y Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rosete. O. M. G. “La escuela enajenante” en: Un camino por el mundo de las emociones. Ediciones del Plumicornio. México 1992.

Spinrad, T.L., Stifter C.A., Doneland-Mc Call, N. y Turner, L (2004). Mothers’ Regulation Strategies in Response to Toddlers’ Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. Social Development, 13,1, 40-55.

Stansbury, K. y Zimmermann, L. (1999). Relations Among Child Language Skills, Maternal Socialization of Emotion Regulation, and Child Behavior Problems. Child Psychiatry and Human Development, Vol. 30(2),121-142.

Winnicott, D. “Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas” en: El niño y el mundo externo. Buenos Aires, Argentina, 1980. Edit. Horme.