

EL AULA, UN SISTEMA VIVO

María Montero-Ríos Gil

Este artículo propone contemplar el aula como un sistema vivo, incluyendo no sólo los contenidos y conocimientos, sino también las relaciones afectivas propias de un sistema humano. La crisis de la escuela es también el reflejo de niños y niñas que se encuentran en crisis. En este sentido, la escuela tiene un inigualable valor de cara a la prevención.

El aula es ese espacio donde, al menos en la llamada sociedad civilizada, pasamos gran parte de nuestra infancia. La infancia es ese período de nuestro desarrollo en el que iremos madurando y definiendo la propia identidad, construiremos nuestros valores y alentaremos la curiosidad con la expansión cada vez más compleja hacia el mundo, sea desde lo corporal, emocional e intelectual. Este período es tan delicado porque en él se establecen las bases de lo, valga la redundancia, básico. Y todos sabemos lo que pasa cuando los cimientos son defectuosos y de deficitaria calidad o son débiles e insuficientes para poder sostener las diferentes estructuras que se apoyarán sobre ellos o para resistir los contratiempos que puedan acontecer.

La infancia, como suele pasar con muchos inicios, es un tiempo de apertura, de gran plasticidad para absorber. En los seres humanos tiene la particularidad de situarse en una relación claramente asimétrica, ya que niños y niñas necesitan de los adultos. Necesitan de nosotros: ser cuidados, apoyados, escuchados, a ser posible amados y, fundamentalmente, respetados. El hecho de necesitar los coloca en una situación de dependencia biológica y afectiva que los hace vulnerables.

El proceso de alcanzar la madurez y la autonomía de pensamiento y movimiento, la independencia que refleja la consolidación de la propia identidad y asunción de responsabilidad sobre la vida y la proyección futura de uno mismo se encuentran sumergidas en un proceso que incluye las distintas experiencias que fuimos recibiendo en nuestra relación con los otros. Los humanos no podemos crecer aisladamente. Precisamente por

necesitar no podemos prescindir del otro; precisamente por eso, el otro, sea la madre, el padre, la familia o la escuela, son tan importantes. Por eso mismo no da igual.

El aula es un sistema donde se relacionan seres vivos; un espacio, a mi modo de ver, sagrado, donde la vida se manifiesta en su riqueza y dinamismo, expresando con intensidad las emociones y los conflictos, donde la vida puede ser cuidada, alentada y reparada. En este sentido, la escuela tiene un inigualable valor de cara a la prevención.

La escuela recoge a los niños en aras al objetivo de educarlos; el hecho mismo de educarlos no es algo tan nítido, ni por supuesto ajeno a las influencias políticas y económicas. La escuela debe afrontar y resolver el problema interno de definir su identidad desde la autogestión, esto es, centrándose en los objetivos que considere realmente educativos y, consecuentemente, establecer los procedimientos pedagógicos y las condiciones infraestructurales y económicas adecuadas para realizar su función. O, en otro caso, pasar a ocupar el lugar de representante de un determinado sistema político-social ajustándose a los medios que permitan la transmisión de una serie de valores preestablecidos.

La escuela, los educadores y los niños históricamente han estado muy condicionados. Una forma de ejercer esa presión es mantener a los maestros/as de la escuela pública en condiciones de precariedad económica y laboral, dificultando los vínculos de estabilidad tan importantes para desarrollar un trabajo comprometido y de calidad, impidiendo que se sientan como un colectivo con autonomía, orgullosos de su dignidad para desarrollar la enorme capacidad de transformación social que tienen en sus manos.

En otros momentos de la historia, la alianza de continuidad entre los poderes sociales y la escuela era incuestionable; de hecho, la escuela institucionalizada se relanza a partir del avance industrial como forma de

recoger a la población infantil, que dejaba de tener sentido como mano de obra agrícola. En ese momento, la educación, para unos pocos, estaba a cargo de la familia y de instructores particulares privados. Diríamos, pues, que niños y niñas salen de la familia burguesa, que pierde prestigio social en su función educativa, para pasar a la escuela. El maestro pasa a representante social.

Actualmente parece que asistimos a nuevos movimientos de fuerzas, al menos en la educación pública, donde junto a la debilidad con que asume la familia su responsabilidad como educadora y a la delegación excesiva que los padres hacen de la educación de los hijos/as, también se imponen como eje de presión social, no precisamente constructiva, hacia los educadores que todavía se encuentran, así, más desautorizados. Los padres dejan y delegan en la escuela y en los maestros gran parte de su función como educadores, exigiendo posteriormente a éstos responsabilidades que en el fondo debieron previamente asumir ellos mismos. Hace tiempo que oímos que la escuela está en crisis. Relacionamos con ello el fracaso escolar, la violencia de las aulas, la desmotivación de los alumnos, la insatisfacción de los maestros... Así que retomo el concepto (esta idea de crisis) también desde la óptica de las consecuencias de carencias que no son atendidas por la familia y se proyectan hacia la escuela y hacia la figura del maestro, representante de la autoridad paterna y materna, con una gran carga de virulencia y destructividad.

Un ejemplo escandalosamente obvio en este sentido lo encontraríamos en la ampliación de 0 a 3 años del sistema de educación infantil, extensión que desde mi punto de vista resulta completamente descontextualizado de la propia realidad de los niños, ofensivo y alienante que rebaja y retorna la función de Educar a lo asistencial, y la figura del educador la convierte en un guarda-niños. Una vez más, el sistema educativo debe paliar las deficiencias de un sistema social que prima los valores de mercado y la rentabilidad productiva de los padres sobre las necesidades psicoafectivas, necesidades que pueden ser menos significativas a los 13 años,

donde ya se ha ganado en individualidad y se han establecido las redes personales de amistades y el factor social tiene gran importancia, pero en absoluto similar a lo que puede pasar a lo 3, 4, 5 ó 6 años.

Parece que cuando los padres dejan a los hijos en la escuela, empiezan a desaparecer de la vida de los niños si tenemos en cuenta la proporción de atención directa que les dedican, de tiempo real y comunicación concreta que les dedican.

Para los pequeños, el maestro/a ocupa el ingrato lugar de unos padres y madres, muchas veces ausentes. De la misma forma, el espacio familiar se traslada al social y se conforma prematuramente como sustituto del hogar. Me pregunto por qué esperamos que esta sustitución se haga de buen grado.

La crisis de la escuela es también el reflejo de niños y niñas que se encuentran en crisis

El paso de la familia al mundo, de la casa a la escuela, podría armónicamente entrar dentro de la progresión natural del niño y la niña hacia el mundo, pero queda violentado en la medida fundamental en que se haga sin el consentimiento del niño. Y es que lamentablemente la mayoría de los pequeños van a la escuela por cuestiones que no tienen que ver con sus deseos, ni demandas, ni necesidades, sino más bien con la realidad de los padres. De hecho, son las necesidades sociales las que precisan que los padres sigan produciendo económicamente. El sistema social no está dispuesto a prescindir de esta fuerza de trabajo, y, por lo tanto, no favorece medios que permitan la sostenibilidad económica de la familia mientras ésta se dedica a la crianza en los primeros años, igual que no informa y ayuda a concienciar a los padres de que no son sustituibles. La importancia de la atención primaria de cara a la prevención queda sometida a la producción y rentabilidad.

Si observamos o leemos la extensa documentación al respecto aportada por los profesionales de la salud y la educación en relación con el desarrollo de la sociabilidad y los ritmos de aprendizaje, veríamos que ésta comienza lentamente, para ir ganando intensidad a partir de los 3 ó 4 años; incluso a esta edad, el tiempo que el niño puede dedicar a interesarse por el exterior, a jugar con otros, a prestar atención o a sentirse cómodo fuera de casa o alejado de los padres es menor que el establecido por el horario escolar. Realmente parece que no nos demos cuenta de la importancia que tendrá para un futuro que el proceso de sociabilidad primaria se desarrolle sin la presión de la obligatoriedad, sin tintar mi participación en el sistema social con los colores de la sumisión y la resignación. Los niños y niñas pequeños son dejados mayoritariamente en la escuela llorando, con un fuerte sentimiento de “sin remedio”, de algo imprescindible que tienen que aceptar, acentuando la idea de “prisión”, ya que no tienen la libertad de salir.

Ya que niños y niñas necesitan de los adultos, se los coloca en una situación de dependencia biológica y afectiva que los hace vulnerable

La crisis de la escuela es también el reflejo de niños y niñas que se encuentran en crisis. Ya que estamos hablando de interacciones, tenemos que contar con que el todo y las partes se influyen unas a otras. Quizá desde los planteamientos de una sociedad acomodada, donde los niños van a la escuela y no a trabajar, o a prostituirse o a luchar, nos cueste entender este concepto, que personalmente me gusta tanto, de guerra silenciosa sibilina y callada que se vuelca sobre la infancia. La violencia se parapeta tras la barrera de las normas, que definen los raseros de lo correcto, sin cuestionarse “¿para quién?”. La moral social que delimita con gratuidad lo justo y ético, la perversidad de la

publicidad, la violencia, el cuidado de no levantar la cabeza, agachando las orejas mientras se imbrica en nuestra cotidianidad... Y, desde el silencio, da carácter de normalidad a la barbarie deshumanizada.

Guerra en su más puro sentido de destrucción, alienación, desafecto y falta de comprensión sobre las necesidades básicas del ser humano que no son atendidas. Comenzamos a hablar de respetar el proceso de maduración; es algo que, al menos a mí, no deja de imponerme. Al fin y al cabo, estaríamos entrando en el territorio de uno de los grandes objetivos a lograr en toda una vida: Madurar para existir, crecer y morir.

Podríamos imaginar nuestra evolución a través de particulares ondas de desarrollo y encontraríamos así diversos ritmos que marcan el tiempo de crecer, de reproducirse, de envejecer, y que incluyen en su propia concepción el espacio y el tiempo necesarios para ser que entrañan la cadencia intransferible del movimiento existencial. Una onda de crecimiento compleja y atrevida, con ciclos largos que duran años y ciclos cortos que duran horas. “Saltando las olas”, María Montero-Ríos Gil.

Muchos autores cogieron este concepto esencial en la definición propia de los organismos vivos y han jugado con él, estirándolo, seccionándolo, recortándolo..., muchas veces con criterios bien gratuitos y alejados de la mirada sobre la realidad directa del niño o la niña. Consecuentemente, este concepto quedó un poco estrecho, incluso pertrecho, y un tanto ridículo, como un ave sin plumas. La maduración humana tiene sus claves y una lógica interna muy rigurosa y funcional. Con una combinación de lo simple y lo complejo, precisa y sutil, desde la cual se va construyendo un sólido entramado de coherencia, resulta lamentablemente coherente tanto para la salud como para la patología.

El aula es un sistema vivo, es decir, es un sistema que se rige por las particularidades de los seres vivos; por lo tanto, está sujeto a ellas para ser funcional, armónico y operativo. La Orgonomía, en su forma de entender las variables del desarrollo psicoafectivo, aporta a la pedagogía una serie de claves a integrar en la com-

preensión tanto del proceso madurativo como en las relaciones afectivas. En mi opinión, las aportaciones de la Orgonomía a la educación y a la pedagogía se centran precisamente en esta capacidad, digamos de diálogo, entre los parámetros que constituyen la personal identidad del paradigma reichiano y la propia vida. Creo, en este sentido, que la Orgonomía contiene elementos clave para acercarse a comprender la lógica funcional de la vida. Y si ante esto uno no se asusta, no demasiado, alcanza la recompensa maravillosa de entender y vislumbrar un camino con señales precisas para ser andado, aun si dicho camino es tortuoso y pasa por retorcidas curvas y penosas dificultades. En ese andar, el caminante se encontrará a sí mismo.

Nos encontramos de lleno en el terreno de las interacciones. Así entendido diremos que en el aula, en cuanto conjunto de sistemas vivos que conviven y se relacionan en un espacio - tiempo común, interaccionan diversas variables; por tanto, el educador deberá, desde su posición de autoridad funcional, estar al tanto de la dinámica que se establezca entre ellas.

En esta línea mi propuesta sería, al estilo que me sugiere el pensamiento de A. S. Neill "No cabezas, corazones en la escuela", ir hacia una visión más amplia que recoja los diferentes estratos con los que nos comunicamos; una amplitud que permita integrar la sutilidad de lo energético, la sensibilidad de lo emocional, lo contundente de lo muscular o la objetividad de la concreción y abstracción de la inteligencia. Escribí estos adjetivos, aunque sin ánimo de propiedad, para construir una imagen sutil, sensible, contundente y objetiva que refleje una serie de ejes en diversos movimientos, unos planos que utilizan lenguajes diferentes, que exigen de nosotros códigos de estar y de traducción también diferentes. Por ejemplo, podemos sentir el malestar o la tensión que emana de un grupo aunque nadie hable, sentimos que algo no pulsa, y esta densidad energética nos va encogiendo. Los seres vivos pulsan, es decir, tienen un movimiento de expansión y contracción, de acción y retracción, de abrir y cerrar. La libre pulsación biológica, como dijo O. Raknes es, además, "un pre-requisito fundamental y un principio de salud". Podemos

ser capaces de leer el sufrimiento en la contracción del cuerpo, en la sobrecarga muscular. O entender por ejemplo, la dificultad de concentrarse como un obstáculo global de la persona que tiene que ver, quizá, con su necesidad de dispersar energía o con un significado preciso de estar en contacto con uno mismo, que puede ser especialmente doloroso.

El aula es un sistema en el que se relacionan seres vivos; un espacio sagrado donde la vida se manifiesta en su riqueza y dinamismo, expresando con intensidad emociones y conflictos, donde la vida puede ser cuidada, alentada y reparada

Si llevamos adelante este tipo de lecturas, quizá la forma cotidiana del encuentro en la clase tenga que comenzar con relajarse un rato o con charlar del día anterior o con que alguien tenga un tiempo para decir algo personal, incluido el maestro/a. Yo no desestimo la importancia de que los maestros puedan poner en juego no sólo sus capacidades intelectuales y didácticas, sino las que devienen de su integridad como persona, para lo cual es necesario que puedan sentirse libres de guiarse por su capacidad de contacto y de sentir. En el aula, el educador/a ocupa un lugar asimétrico y diferencial. La relación uno a uno, con cada niño, tal como dice Shapiro, no debe ser excluida, sino integrada en el conjunto. El tiempo que se dedica en exclusiva a cada niño o niña es un elemento necesario para establecer el particular sistema comunicativo del aula, pues los niños giran alrededor del centro, que representa la figura del adulto. A este movimiento se agregarán otros círculos de relación, como el que establecen los niños entre sí, la relación entre iguales, entre compañeros. Estas dos ondas se encuentran en estrecha interacción y permiten una dinámica que refuerza la

sensación de grupo sin restar la autoridad funcional del educador, pues el orden no emana de la supresión de las diferencias de cada niño o niña, sino de la coherencia con que se integran las partes y el todo.

La masificación favorece el anonimato, restando espacio para la individualidad. La masificación tiende a la globalización y a conductas más asépticas y mecánicas. El niño pequeño corre el riesgo de diluirse en un espacio excesivamente grande y compartido, ya que su necesidad de atención directa todavía es considerable. El niño de más edad sigue necesitando sentir al adulto a su lado, tener conciencia de que existe para el otro como ser único y diferenciado, y poder tenerlo como punto de referencia. Los niños necesitan saber que el adulto se preocupa por ellos, por sus necesidades específicas, por sus motivaciones o conflictos particulares; este espacio de privacidad es compatible con el de colectividad, y ambos forman parte de la manera natural de relacionarse las personas. Me estoy refiriendo a dar más importancia al hecho de personalizar y humanizar el espacio y la relación como algo previo a la transmisión de contenidos.

En la escuela, el niño pequeño corre el riesgo de diluirse en un espacio excesivamente grande y compartido, ya que su necesidad de atención directa todavía es considerable

En este sentido, la escuela se presenta como un lugar no sólo de instrucción, de transmisión de conocimientos, sino básicamente como un lugar de relación. Esta concepción, que devuelve el valor a las relaciones humanas, incorporando el afecto y la comprensión como básicos motores de transformación, otorga a la escuela un importante poder regenerativo en la medida en que estableciera un sistema compatible con las diferentes realidades madurativas y psicoafectivas, capaz

de integrarlas en una dinámica constructiva y no repressiva con el fin de que los conflictos, dudas y tensiones personales puedan ser compartidas y elaboradas. Las aulas tendrían que afrontar la difícil tarea de drenar y reestablecer canales de comunicación saludables y positivos, creando un ecosistema respetuoso con los planteamientos de la ecología humana, labor que difícilmente podría realizarse sin una transformación a fondo de ciertas cuestiones de base.

Habría que asumir, como ya dijo Dewey, que la preocupación propia de la escuela primaria no es la educación en un sentido limitado, y menos aún la preparación para la vida futura de los niños, sino la vida presente de los niños. "El niño no imita, sino hace. Su hacer es verdadero, aprende haciendo". En palabras de A. S. Neill "No sé por qué; sólo sé que sin humor uno se convierte en un peligro seguro para los niños (...) Los mejores maestros son aquéllos que se ríen con sus alumnos. Los peores son aquéllos que se ríen de sus alumnos".

En este sentido, la educación no es un "abstracto", como dice G. Barret: "la situación pedagógica es una realidad compleja, analizable dentro de un espacio y un tiempo en el que reaccionan e interaccionan sujetos vivos, según las circunstancias en que se encuentran" (...) "La pedagogía de la situación se define como una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y del ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgencias del momento, incluso si son expresadas por los estudiantes por fin implicados, motivados para manifestarse sin miedo a la divergencia, a la diferencia, espontánea y simplemente no en una relación de fuerza permanente sino en una coexistencia dinámica, donde la confrontación permite tanto los interrogantes como la profundización". Para G. Barret, cinco variables son las que definen la situación pedagógica si se considera ésta como un encuentro:

- Grupo (individuo / sociedad).
- Animador (persona / función).
- Espacio / Tiempo.
- Contenido (programado / imprevisto).
- Espacio exterior / Espacio interior (mundo).

El deseo de aprender, desde la visión de la Orgonomía, tampoco se percibe como algo ajeno y extraño; más bien se considera una función natural y espontánea, constatación de la complejidad madurativa, inherente, por tanto, al hecho mismo de crecer, manifestación de la expansión energética, corporal, emocional e intelectual. Los seres humanos se hallan lejos del viejo eslogan de las tablas vacías que hay que llenar de contenido. Pues toda nuestra existencia, desde la vida intrauterina, se desarrolla en un continuo de experiencias, y es en esta continuidad donde se desarrolla el aprendizaje. Las nuevas situaciones para cada niño pasan a integrarse a un cúmulo de vivencias y emociones preexistentes, consolidándose en su conducta, en su pensamiento y en sus sentimientos.

La incorporación del mundo y del saber no se entienden como sustitución del propio Yo, sino como expansión del Yo a través de un camino que permite disponer de más herramientas, estímulos, aceptando nuevas percepciones y conocimientos para la prolongación y crecimiento de mi propio Yo. El esfuerzo del aprendizaje en la permanencia, atención, integración de conceptos... no supone una autodefensa contra el ambiente cuando éste no se siente como invasor o persecutor. La aceptación de la cultura, las normas o los códigos del lenguaje, lectura o escritura, por ejemplo, se rechazan cuando se viven desde la necesidad de identificarse contra un sistema que se ha ido interiorizando como peligroso. En esta línea constatamos que cada vez con más frecuencia el esfuerzo en el trabajo para muchos niños supone la reactivación de una fuerte carga de angustia. Si nos trasladamos a la historia infantil, podemos encontrar, previamente al ingreso en la escuela, cómo el esfuerzo y la demanda del niño respecto de sus necesidades primarias de afecto y atención por parte de la familia también vienen tintados de angustia y miedo en la medida en que ha sido un fracaso y no ha obtenido una respuesta, o ésta fue realizada mecánicamente y exenta de cariño.

Los conocimientos no se aíslan en parcelas estancas. Cuando el niño/a aprende e incorpora nuevas formas de pensar, resolver o entender, el niño crece global y

entero. El crecimiento se desarrolla dentro de la funcionalidad del binomio emoción y razón.

La maduración con que se va independizando el yo se pone de manifiesto en la relación con el mundo exterior, ganando en complejidad en las relaciones personales y sociales, en las formas de participación, de asunción de responsabilidades, en la libertad de movimiento y pensamiento, en la libertad de poder mostrar sus intereses respecto de los centros de atención. Todos éstos son ejemplos del proceso de autoafirmación, y, por tanto, han de ser considerados e integrados por un sistema que me incluya. El sistema escolar con reglas arbitrarias prefijadas y pactadas previamente por el colectivo de los adultos altera el sentimiento de protagonismo del niño que aprende y no puede decidir ni contar con la fuerza de su motivación y curiosidad, ni tampoco con el respeto de su propio ritmo. Recuperar este lugar de protagonista activo frente al sujeto pasivo es esencial para mantener una mente despierta y crítica, pero para conseguirlo es básico que cada niño se sienta reconocido en su propia existencia concreta y desde ella tenga la libertad de expresarse y comunicarse.

En mi opinión, no es función de la escuela el ser un segundo hogar, aunque particularmente este ambiente más próximo a lo familiar sea el eje de la escuela primaria. La escuela infantil y primaria actuaría como un primer espacio de transición de la familia a lo social, y, por tanto, no pueden realizar esta función cambiando bruscamente los referentes a los que hasta ahora estaban acostumbrados los niños y niñas pequeños. Pero para los años posteriores, la escuela ha de ir favoreciendo la amplitud de la dimensión social, aportar la diversidad de opiniones, los contrastes que potencian el pensamiento crítico, la búsqueda de los propios referentes, el desarrollo de la propia forma cada vez más compleja y enriquecida en el diálogo con el entorno. Para ello, precisa de una comunidad más amplia de compañeros, más variedad de maestros y de informaciones y conocimientos cada vez más específicos, sin por ello dejar de alimentar el continuo proceso creativo y de estimulación de la curiosidad que subyace en el propio proceso de aprendizaje. La escuela debe poder ir más allá del pro-

pio recinto favoreciendo el intercambio intercultural, el conocimiento de las tradiciones y las lenguas, el contacto con la naturaleza, las artes, las innovaciones, etc., la construcción progresiva a todos los niveles de espacios de comunicación e intercambio científico, en el más puro estilo de universidad. Pero hasta poder llegar a integrar una apertura semejante, el proceso de aprender, de desarrollar formas de ir incorporando y hacer evolucionar la creatividad, pasa por fases progresivas a escala del desarrollo del ser humano. Es por ello que la escuela infantil y primaria requiere grupos reducidos, ya que los niños necesitan recibir más cantidad de atención directa. También es importante algo que al parecer viene menospreciándose, y es la presencia del educador masculino, una presencia compartida que respete la continuidad del esquema familiar y ofrezca referentes tanto masculinos como femeninos. Una excesiva presencia femenina, como a veces ocurre en todo el ciclo de infantil y primaria, es como abusar de aspectos de corte maternal en un momento de salida a lo social, exclusión que arrastra de la devaluación social sobre la capacidad del hombre de "maternar", unida al peso de una historia donde esta función ha sido desarrollada básicamente por mujeres. Como consecuencia el encuentro de los niños con el hombre se pospone, y no sólo eso, sino que se traslada la figura del maestro / hombre a los ciclos posteriores, donde al ser los aprendizajes más concretos y especializados, y por lo tanto más estructurados y delimitados, se tiende a seguir potenciando ese no tan superado rol de autoridad ligado a lo masculino.

La función de la escuela no es la de segundo hogar, sino la de un primer espacio de transición de la familia a lo social

Cuando somos pequeños estamos asentando las bases del aprender a aprender. Es decir, lo que los niños pequeños están intentando dominar es básicamente la

forma de la vida; lo que les interesa al principio son conocimientos en la proximidad de su realidad concreta, y posteriormente, cuando las cuestiones fundamentales sean incorporadas, querrán interesarse por cosas cada vez más abstractas o específicas. Los logros que podrían incluirse entre las funciones básicas que sustentan este aprender a aprender, es decir, las que nos colocan en un buen punto para un posterior acceso a la complejidad se encuentran en interacción, pues forman parte de una globalidad madurativa y que separamos ahora por cuestiones didácticas.

Yo biológico: aquí encontraríamos elementos tan básicos como la integración del esquema corporal, la capacidad de mantener el propio ritmo con el dominio de los biorritmos y los tiempos de expansión y concentración o la definición de la lateralidad y el desarrollo psicomotriz, la ausencia de tensiones musculares, la fortaleza del sistema inmunitario y la aceptación de la emoción.

Yo psíquico: en este plano podríamos observar la capacidad de autonomía a nivel afectivo, el desarrollo sexual, la capacidad de agresividad en el sentido de defensa del yo, el paso del predominio de lo impulsivo a respuestas cada vez más canalizadas, la capacidad de comunicar lo que uno siente, quiere o no está de acuerdo, la maduración de los procesos simbólicos y la curiosidad.

Yo social: la compatibilidad de mi yo en el mundo, de vivir afectos y hacer amistades. La maduración de la capacidad de tomar posiciones, de aportar mi opinión sin por ello dejar de tener en cuenta la opinión del otro, de reconocimiento de la autoridad funcional, pudiendo ceder sin sentirse destruido, la capacidad de formar parte de un sistema grupal, lo que supone ir integrando la diversidad e ir asumiendo responsabilidades grupales, la maduración del proceso de comunicación y el aumento en la calidad y cantidad de lo que compartimos, el sentido de la historia y el derecho y pertenencia a una cultura.

Los anteriores serían algunos de los ejemplos que irían reflejando cómo se avanza por un camino tan complejo

y apasionante. Quizá nos sintamos como educadores apabullados por tan alta responsabilidad, pero enseñar, no el sentido de contenidos, sino en el de acompañar, no deja de ser una función natural de los adultos; es la transmisión de la experiencia y del conocimiento adquirido. Creo que, aunque nos empeñemos, las cosas verdaderamente importantes no se pueden enseñar. No se puede enseñar la libertad, el amor, la sexualidad, la comprensión... no al menos a través de programas curriculares que dejen al margen el ejemplo que transmitimos en las relaciones concretas con los niños y niñas o con los jóvenes. Si la escuela ha de preparar para el diálogo, habrá de ser dialogante; para el respeto, habrá de ser respetuosa; para la democracia, habrá de ser capaz de integrar las diferencias; para el contacto real con el mundo, habrá de acercarse a la realidad más allá de los libros. Si quiere transmitir la defensa del medio ambiente, habrá de ser ecológica en sus infraestructuras y en su alimentación. En caso contrario, difícilmente saldremos del mundo de las buenas razones, o, lo que es peor, de los dobles lenguajes, donde el "respétame" se coloca demasiado cerca del "obedéceme".

Dejo aquí una hermosa reflexión de Denisson: "No podemos dar libertad ni amor a no ser que lo sintamos. Cuando damos amor nos damos a nosotros. Lo que podemos dar a Todos los niños, sin excepción, es atención, paciencia, indulgencia, cuidado y, sobre todo, justicia... La ausencia de justicia genera una sospecha generalizada hacia los demás y altera el sentido de la realidad hasta sus raíces".

Por eso me gustaría revirar la pregunta que angustia a tantos profesionales y a tantos padres; abramos un espacio de reflexión para indagar, no tanto qué pasa con las clases, sino con las relaciones. Y en este sentido, afrontar la marginación, incluso la violencia de las aulas como un problema de relación no como algo aislado e individual al margen del contexto. En este sentido, creo que no podemos ir más allá ni en la familia ni en la escuela o el instituto sin tomar contacto sobre cómo se sienten los niños y los jóvenes. Si me detengo aquí diría que, mayoritariamente, se sienten solos, no tenidos en cuenta, con falta de afecto, contacto físico y

atención directa, metidos en moldes que no les son propios, llegando a mundo donde de tanta planificación y tantas verdades, ya no parece quedar nada por descubrir, lo que lleva a que estén irritados, rabiosos, sin expectativas futuras, perdidos y aburridos.

Así que, en mi opinión, tendríamos que empezar por reconocer la realidad que tenemos en el aula y aceptarla, incluso aunque no la hayamos provocado; dejar de luchar por cambiar su rabia, por exigir su respeto desde la negación, desde no reconocer al otro. No es tanto volver a incidir una y otra vez con el discurso sobre la cuestión de si tiene razón o no para sentirse irritado, por ejemplo, cuando de hecho está irritado. Tomemos pues, en serio, su irritación. *Ya veo que no estás bien, me doy cuenta que estás furioso, ¿cómo te sientes?* ¿Por qué empezar una clase si sabemos que hay algún conflicto importante por resolver?, ¿por qué no dedicar un tiempo previo a hablar de ello? ¿Por que se nos hace tan extraño, tan lejos, incluso tan privado, lo que forma parte de la dinámica de relación del propio grupo al que como maestros/as pertenecemos? ¿Por qué no dejar un tiempo para hablar de lo que pasó al salir de clase? ¿Por qué no empezar o acabar el día según notemos la tensión del grupo haciendo una relajación o un juego de palabras o escritura que permita canalizar o ayude a identificar las sensaciones latentes? Es decir, partamos con ellos.

Aunque la educación avanzó en medios cada vez más sofisticados de transmisión de información, personalmente creo que, en general, los educadores, aun siendo cada vez más sensibles a la problemática individual, están un poco verdes a la hora de manejarse con los afectos. Les enseñaron modos de cubrir objetivos, de desmenuzar contenidos, más que a sentir la vibración energética y emocional que pulsa en el aula; técnicas de lectura más que a leer en los cuerpos y en las miradas de los niños. Aprendimos técnicas de estudio más que a trabajar sobre el propio contacto como forma de acercarse a las emociones de los otros; a evaluar más que a manejar formas simples que ayuden a detectar el sufrimiento y las dificultades, que probablemente provocaran una interferencia en el proceso de aprendizaje; a

razonar y controlar la vida más que a conocer medios, como los juegos simbólicos, el juego dramático, los cuentos o por medio de otros lenguajes, como el plástico o la escritura creativa, que permiten expresar y transformar las sensaciones y emociones retenidas gracias a nuevos códigos de comunicación.

Más que preguntarnos qué pasa con las clases, tendríamos que plantearnos qué pasa con las relaciones

Al respecto, dice M. Bassols: "Creemos con un total convencimiento que hay que promover una educación que reconozca la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal, así como en la expresión y comunicación de los pensamientos, experiencias, ideas, sentimientos y sensaciones. Las propuestas expresivas se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos y del proceso de socialización. Actividades que no son exclusivas del área de educación artística, sino que todas las áreas educativas han de promover el desarrollo de procesos autónomos, de exploración activa, de expresión personal, de búsqueda de estrategias propias de resolución de problemas y de sensibilidad estética". De ahí la importancia de volver a integrar tanto en las escuelas como en los cursos de formación continuada a educadores programas y talleres experienciales que conecten la emoción con la razón, que puedan restituir la importancia del contacto y la creatividad en un sistema humano como el aula, que

aporten nuevos lenguajes y formas de expresión, que devuelvan protagonismo al autor de la obra, con lo que ello conlleva de satisfacción y de responsabilidad; ayudar a disminuir el deterioro de la comunicación y las relaciones afectivas como forma de fortalecer un pilar básico y fundamental del proceso educativo.

Al menos a mí me pasa que cuando pienso en quienes fueron mis maestros en mis tiempos de infancia y adolescencia a muchos he olvidado, de otros lamento su presencia y con otros no me viene a la memoria nada concreto, sólo alguna anécdota simpática que me hace reír y una entrañable sensación difusa de que alentaron en mí la curiosidad y no la obligación de ya saber, de que me sostuvieron con respeto mientras aprendía. Y junto al cariño, en el recuerdo encuentro el agradecimiento.

María Montero-Ríos Gil es Psicóloga Clínica, Pedagoga, Organoterapeuta y Trainer de la Es.Te.R.; autora del libro "Saltando las olas" (Editorial OB STARE, 2003)

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, A. y otros: "El autoritarismo en la escuela". Ed. Fontanella, 1969
 Barret, G.: "Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación. Ed. Recherche en expression, 1995
 Bassols, M.: "Expresión - comunicación y lenguajes en la práctica educativa". Ed. Octaedro, 2003
 Bertherat, M.: "Con el consentimiento del cuerpo". Ed. Paidós, 1996
 Bettelheim, B. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Ed. Crítica 1983
 Celma, J.: "Diario de un educador". Ed. De la flor. BBAA, 1972
 Dennison, G.: "Las vidas de los niños". Ed. Siglo XXI, 1972
 Dolto, F.: "¿Niños agresivos o niños agredidos?". Ed. Paidós, 1989
 Ferrer Guardia, F.: "La escuela moderna". Ed. Júcar, 1976
 Fonseca, V.: "Ontogénesis de la Motricidad". Ed. G. Nuñez, 1988
 Moccio, F.: "El taller de terapias expresivas". Ed. Paidós, 1991
 Montero-Ríos Gil, M.: "Saltando las olas". Ed. OB STARE, 2003
 Escuela Española de Terapia Reichiana: "Energía Carácter y Sociedad". Ed. Orgón.
 Neill, S. y Reich, W.: "Pioneros de la Autorregulación". Vol 5, 1987
 Escuela Española de Terapia Reichiana: "Sexualidad, estructuración energética e imagen corporal". Vol 10, 1993
 Escuela Española de Terapia Reichiana: "La escuela y la vida". Vol 12-13, 1995.
 Escuela Española de Terapia Reichiana: "Educación y Orgonomía. Reich 100 años" Ed. Orgón 1997
 Escuela Española de Terapia Reichiana: "La guerra silenciosa". Monografía nº 9. Ed. Orgón, 1997
 Morín, E.: "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Ed. Paidós, 2001
 Navarro, F.: "La somatopsicodinámica". Ed. Orgón, 1984
 Neill, A.: "Sumerhill". Ed. Fondo de cultura económica, 1970
 Neill, A.: "Hijos en libertad". Ed. Gedisa, 1976
 Pinuaga, M. y Serrano, X.: "Ecología infantil y maduración humana". Ed. Orgón, 1997
 Raknes, O.: "Wilhelm Reich y la Orgonomía". Ed. Orgón, 1990
 Reich, W.: "El Asesinato de Cristo". Ed. Bruguera, 1980
 Reich, W.: "La revolución sexual". Ed. Planeta Agostini, 1985
 Redón, M.: "Energía, Carácter y Sociedad". Ed. Orgón.
 Redón, M.: "Contacto vegetativo y sensación de órgano". Vol 9, 1991
 Redón, M.: "Psicosomática de la salud humana". Ed. Orgón. Monografías nº 8, 1997
 Ribble, M.: "Los derechos de los niños". Ed. Nova.
 Reimer, E.: "La escuela ha muerto". Ed. Labor, 1986
 Selvini, M. y cols.: "Los juegos psicóticos en la familia". Ed. Paidós, 1990
 Serrano, X.: "Contacto, vínculo, separación. Sexualidad y autonomía yoica". Ed. Orgón, 1994
 Serrano, X.: "Estructuración energética corporal, fases sexuales y vegetoterapia". Vol 2, 1984
 Serrano, X.: "La organoterapia y su proyecto profiláctico". Vol 8, 1990
 Serrano, X.: "La pedagogía orgonómica". Ed. Orgón. Monografía nº 5, 1996
 Varela - Alvarez: "Arqueología de la escuela". Ed. La piqueta, 1991
 Winnicott, D. W.: "Realidad y juego". Granica Editor, 1972