

Educar versus enseñar

Por

Juana Gallardo Díaz

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Filosofía)
Universidad de Barcelona 1983

Profesorado agregada de Filosofía de Bachillerato desde el año 1984 hasta la actualidad

PONENCIA presentada en el
III Simposio hacia una Educación Transformadora,
en la Universidad de Barcelona



Formación en Terapia Gestalt en Baleares
INSTITUT GESTAL DE BARCELONA

Organiza y Promueve

Aula Balear de Gestalt **abg**

971 71 49 78 – 690 82 60 51

info@aulabaleardegestalt.com www.aulabaleardegestalt.com

Can Caballería 14, baixos. 07012 Palma de Mallorca

Edición de **abg** autorizada por la autora

EDUCAR VERSUS ENSEÑAR

Desde hace dieciocho años soy profesora de filosofía y de lengua castellana en un instituto de enseñanza secundaria y quisiera recordar con todos vosotros cómo hemos llegado a donde estamos en la enseñanza pública y, al mismo tiempo, quisiera narrar parte de mi propia historia con la enseñanza y con el SAT (programa de desarrollo personal creado por el Dr. Claudio Naranjo y en cuyas siglas hay una triple alusión: a la palabra sánscrita que designa Ser y Verdad, a las iniciales de Seekers After Truth, *Buscadores de la Verdad*, y, a través del simbolismo fonético, a una visión tripartita - emoción, cuerpo e intelecto- de la realidad humana).

A la muerte de Franco, no os asustéis si voy tan lejos pues el repaso es somero, cuando empezamos a poder pensar en voz alta, la enseñanza también fue, por supuesto, motivo de debate.

En 1987 se produjo la huelga de estudiantes, en 1988 la de profesores y, finalmente, la huelga general del 14 de diciembre de ese mismo año. Esta secuencia cambió el curso de las cosas y desplazó los términos del debate.

A partir de ese momento, la enseñanza pública pasó a ser directamente el tema de reflexión. Las diversas leyes se iban y se siguen sucediendo. Se promovió la LODE con la idea de impulsar un funcionamiento democrático en los centros, iniciativa que languideció, por no decir directamente que murió, ante la falta de resultados que se hizo visible inmediatamente después de su aplicación. Luego vino la LOGSE con la intención inicial de favorecer en principio la resolución de tres conflictos:

- a) Que los alumnos no se vieran forzados a elegir entre la opción de continuar estudiando o dirigirse tempranamente hacia el mundo laboral, lo que implicaba un tronco común para todo el alumnado.
- b) No enfrentar tampoco a los alumnos al dilema puro y duro de estudiar o no estudiar, de ahí la escolarización hasta los dieciséis años.
- c) Evitar la sospecha de una escuela cobarde que no se atreve a mirar de frente las desigualdades y, por tanto, dar cabida a la diversidad en las aulas.

La verdad es que la supuesta resolución de estos tres dilemas ha sido a costa de crear un dilema mayor entre lo que Santesmases llama la escuela pública comprensiva (comprensiva con la diversidad, con los más desfavorecidos...) y la escuela concertada selectiva (selección que ha permitido, por ejemplo, invertir la clara tendencia de épocas anteriores a que los alumnos de la pública obtuvieran mejores resultados que los de la privada en Selectividad).

Todo esto ha ido generando sensaciones, comentadas en diversos medios y foros, de frustración y cansancio entre los profesores, pero no nos equivoquemos, porque como dicen los alumnos de la escuela de Barbiana en *Carta a una maestra*, es el descontento lo que nos cansa, no las horas.

Creo que entre todos podemos aspirar en la enseñanza a formar algo más que una orquesta de instrumentos desafinados. Estoy convencida de que sin esa confianza básica no hay educación. En este sentido, comparto las palabras de Savater cuando dice que “En cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Es que la enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido para ejercitarse (...) Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”. (*El valor de educar*)

Creo, y aquí empieza mi historia personal, que esta confianza básica en la educación la tenía desde que hice la opción de ser profesora, pero sin duda es una confianza que aumentó al experimentar el programa SAT al que aludí al principio.

¿Las diferencias entre el antes y el después?, podía señalar muchas pero he escogido tres: la *conciencia*, la *aceptación* y el *amor*. Paso a decir brevemente algo de cómo vivo yo estas tres experiencias.:

- a) **Conciencia:** Ser consciente de lo que yo soy, de la realidad tripartita explicada por Claudio Naranjo, fue para mí fundamental porque esta conciencia arrastró felizmente numerosas microconciencias: la de mis necesidades, la de mis deseos, la de mis sensaciones y mis emociones... en definitiva, la conciencia de mi

humanidad y, sólo después de verla en mí, pude reconocerla en todos aquellos con los que me relaciono en el ejercicio de mi profesión: compañeros, alumnos, padres... Creo que eso es lo que debe ver en mi clase una alumna que, después de pedirme permiso, me escribió en la agenda este mismo mes de junio, que yo era buena profesora “no sólo por la materia que nos enseñas sino porque nos enseñas a ser alguien en esta vida porque nos das lecciones que aunque no creas nos ayudan muchísimo”.

Esta conciencia fue la primera en aparecer cronológicamente (lo digo en relación a los otros elementos seleccionados, la aceptación y el amor).

No es mi propósito explicar aquí teoría, sólo quiero decir que empecé un diario de experiencias interrumpidas en mi práctica docente y he aquí un fragmento de este diario que entonces empecé. El primer paso del ciclo de la experiencia es aquel que va del reposo a la sensación y este paso puede quedar interrumpido por la represión de la misma sensación. Con este mecanismo lo que hacemos es desensibilizarnos y esto es lo que escribí:

“Las consecuencias de esta desensibilización son importantes para aquel que protagoniza esta derrota sin lucha alguna. ¿Pero qué pasa si aquello frente a lo cual nos desensibilizamos no es un “aquello” sino un “aquél”? ¿Qué sucede si ese aquél tiene doce años y lo vemos cada día? Ese “aquél” se llama Manuel, hace 1º de ESO y nunca he logrado que articulara una frase completa. Un día me acerco a él, porque es imposible hacerme oír en medio de unos que se insultan, de otro que saca un bocadillo para mostrárselo con saña a Hasan, que está haciendo el Ramadán, etc. y después de sortear esa carrera de obstáculos, llego por fin hasta Manuel y cuando le pregunto algo, éste empieza a mover la cabeza de un lado a otro dirigiendo su mirada quizás al cielo, quizás al aire, quizás al techo (¿quién sabe hacia dónde mira Manuel?) y lo hace con la sonrisa del que llega de muy lejos a un lugar ignoto e incomprensible. En este caso la desconocida a la que sonrío soy yo, porque no nos engañemos, Manuel me ve de lejos tres veces por semana durante una hora, un tiempo probablemente insuficiente para que su cerebro registre una imagen coherente de mí.

Hoy, que he podido, por fin, acercarme a él contesta a mis preguntas con sonidos que en el fondo salen de su boca sin articular y que yo intento unir en un esfuerzo por

encontrar una manera de entender el vaivén de su mirada. Cuando estoy con él, Gabriel , otro compañero al que jamás logro tener sentado más de dos minutos, ha visto que me he puesto al lado de Manuel y viene hacia nosotros. Mientras yo intento construir un puente entre Manuel y yo, Gabriel se dedica a poner bombas en la bóveda de ese puente porque se coloca al otro lado y va diciéndole a Manuel que no me haga caso, que no conteste a mis preguntas, que se vaya con él... Y como veo que el vaivén de la cabeza de Manuel aumenta de velocidad, dividido, como está, entre prestarme atención a mí –la gran desconocida- o prestar atención al otro niño al que conoce más, aunque sea sólo a través de sus constantes malos tratos, desisto de mi empeño, le digo que se tranquilice y que ya hablaremos otro día... Pero le miento, le miento, su existencia en aquel rincón de la clase me hace demasiado daño y a partir de ese día voy a “reprimir” cualquier dato que proceda de él, con el resultado de que durante varios días no veo” a Manuel , no “veo” que mira distraídamente el chapotear de la lluvia en el patio mientras yo explico los pronombres, no veo cuando recojo su libreta que ésta está casi vacía y que merece algo más y algo distinto a aquel formal: “Tienes que esforzarte más, Manuel. Firmado: Juana”. Tampoco veo que tiene doce años y que no sabe casi leer ni escribir... y como yo no me entero de todo esto no voy a poder hacer nada para ayudarlo. Y, quizás, pienso, Manuel está completamente solo porque no sé si todos optamos por la misma “ceguera” frente a él. Quizás”.

Analicé muchas interrupciones del ciclo de la experiencia de este modo y fue germinando en mí la convicción de que conocerme más a mí misma era un camino para mejorar la calidad de mi presencia en las clases.

Ser consciente de uno mismo es siempre interesante pero lo es particularmente, en nuestra profesión cuando comprendemos aquello que por evidente nos pasa a veces desapercibido y es que al enseñar no transmitimos cosas o realidades sino que transmitimos significados, es decir construcciones hechas por otros hombres, construcciones hechas por nosotros mismos... y por eso es importante saber qué es uno y qué mapas maneja para saber qué está transmitiendo. Ni somos máquinas ni nos dirigimos a máquinas: lo queramos o no, en la escuela, con cada gesto, con cada palabra, estamos contestando siempre a la misma y machacona pregunta que gravita sobre cada una de las situaciones allí planteadas. Dicha pregunta es ¿qué es eso de ser hombre?.

b) Aceptación: La aceptación es el segundo aspecto que he señalado como parte de mi aprendizaje en el SAT. Que acepte no quiere decir que me resigne. En la resignación siempre hay algo de resentimiento porque lo que estoy diciendo es: yo me resigno porque no tengo más remedio, pero ¡ay! ¡cómo desearía que fueras o que las cosas fueran de otro modo!... Aceptar en cambio es asentir sencillamente a lo que hay.

Este tema de la aceptación implica a mi juicio elegir entre dos opciones: “enseñar” o “educar”. El verbo enseñar proviene de otro que quería decir “poner el sello”, educar, en cambio proviene de *educare*, “nutrir”, y *educere*, “encaminar hacia”. Yo, personalmente, elegí hace tiempo nutrir y encaminar hacia, porque advertí que lo otro, “querer poner el sello”, negar la realidad tal y como es para adaptarla a mis deseos no sólo resultaba estéril e ineficaz para los alumnos sino que también tenía un efecto corrosivo sobre mi corazón.

Aceptar implica dar un espacio a las necesidades de los alumnos, que no son exclusivamente las de adquirir conocimientos enciclopédicos. Yo lo hago introduciendo pequeñas experiencias. Este año, por ejemplo, les propuse un día que, voluntariamente, saliese uno y los otros, después de estar mirándolo durante unos minutos en silencio, empezasen a levantar la mano para decir tres cosas que les gustaban de la persona que había salido. Os leo uno de los testimonios que recogí. Se trata de un chico muy tímido, de 2º de ESO, al que le cuesta relacionarse con el resto de la clase:

“Espero que no te importe lo de las faltas de ortografía pero esto me sale de un tirón y me saldrá más de una. Perdóname, porfa. Me he sentido muy bien porque la gente te dice lo que piensa, así te vas más contento a casa, con más alegría gracias a tus compañeros, que esas cosas no te las dicen nunca pero cuando te las dicen, puedes hacerte más amigo del compañero gracias al ejercicio. Por eso pienso que podríamos hacer más ejercicios de este tipo, había personas que lloraban al decirle unas cosas tan bonitas y eso va tan bien...”

La aceptación también afecta a nuestra concepción de la autoridad. Soy consciente de abordar ahora un tema frente al que somos muy sensibles los enseñantes. De hecho

confieso haber tenido la tentación de eludirlo para evitar la posible consecuencia de que se abra un debate en torno al mismo. Espero, sencillamente, poder haceros llegar alguno de mis titubeos acerca de él.

...Cuando cuestiono el que el poder sea un tema tan importante en la enseñanza, no estoy cuestionando la autoridad en nuestra tarea como docentes, sino que me inclino más por la recuperación de la autoridad en su significado más genuino que en latín tiene, entre otros significados, el de “hacer crecer”. Sólo el cuidado y el amor hacen crecer. No quito valor o necesidad a elementos como las medidas disciplinarias que son, a mi juicio, indispensables en tanto que suponen la transmisión de una información relevante en el proceso de socialización, como es la de la existencia de unos límites. Pero de ningún modo podemos permitir que se conviertan en figura de nuestras reuniones y debates y, a veces, eso ocurre en claustros y reuniones de equipos docentes. Hablar en exceso de los problemas contribuye a mantenerlos. Por eso deberían ser, en mi opinión, breves y efectivas, las comunicaciones destinadas a tramitar este tema.

Será de este modo como la educación dejará de gestionar tanto el tema del poder para ocuparse más de otro tema a mi juicio descuidado hasta ahora: el tema del amor.

- c) **El amor:** Claudio Naranjo dice en uno de sus libros que “la verdadera crisis es una crisis de relaciones humanas, más bien la crisis de un mal antiguo en las relaciones humanas, una incapacidad de relaciones fraternales, de verdaderas relaciones amorosas, un mal antiguo que ahora hace crisis porque se hace insostenible” (*La agonía del matriarcado*). Lo que vivimos es pues una crisis de amor, de ahí que él plantee el desarrollo de una “pedagogía del amor”.

Fromm recoge en su libro *El arte de amar* una definición de Marx a propósito del amor, según la cual el amor, para que no nos haga desdichados, tiene que ser un amor “productivo”, en el sentido que logremos añadir a nuestra condición inicial de personas que amamos, la de ser amados.

Amar y ser amados parece que sea una buena base para el ejercicio de nuestra actividad, pero estoy convencida de que sólo se puede dar lo que se tiene. Por este motivo, para el desarrollo de esa pedagogía del amor, es necesaria una formación integrativa del

profesorado que nos permita una mayor y mejor conexión entre su propia dimensión intelectual, sensitiva y emocional.

Quizás estas ideas suenen extrañas a una parte de la comunidad educativa pero comparto plenamente la creencia de Claudio Naranjo de que “para que renazca el espíritu es necesario hablar otros idiomas, es necesario despertar a la sed, dejar de sentirse que se está lleno” y en estos momentos parece que, para nosotros, los enseñantes, “despertarse a la sed”, consiste, precisamente, en mirar hacia direcciones diferentes a las habituales... y sólo así la educación se convertirá en un acto simple y primario de mamar, mamar, como decía Shakespeare, la leche de la ternura humana.

Juana Gallardo Díaz

Profesora se Filosofía y Lengua Castellana

jgallar4@pie.xtec.es

DATOS PERSONALES

Nombre: GALLARDO DÍAZ, Juana

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Filosofía)
Universidad de Barcelona 1983

Profesorado agregada de Filosofía de Bachillerato desde el año 1984 hasta la actualidad

Vice-directora del IES Mercè Rodoreda de l’Hospitalet de Llobregat (Barcelona). Curso 1989-1990

Jefe de Estudios Adjunta del IES Mercè Rodoreda de l’Hospitalet de Llobregat (Barcelona). Curso 1989-1990

Formada en Terapia Gestalt en el Institut Gestalt de Barcelona, años 1998-2002

Formada en Psicoterapia Integrativa en el programa SAT con Claudio Naranjo

Miembro de ASEPRAF (Asociación Española para la Práctica y el Asesoramiento Filosóficos)

Participa en el equipo docente de Formación de Asesores Filosóficos de ASEPRAF.

Miembro de la Junta Directiva de AEDEA (Asociación Española para el Desarrollo de una Educación Armónica)

CURSOS IMPARTIDOS

Autoconocimiento a través de la vivencia emocional, impartido junto a Cristina Carrasco, abril 2004 en el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP), Universitat de Barcelona

Teoría y práctica del asesoramiento filosófico, impartido junto a Sergi Forgas, julio 2004, Universitat Ramon Llull de Barcelona

Taller de crecimiento personal de orientación gestáltica, impartido junto a Sergi Forgas, noviembre 2002, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona

Taller de crecimiento personal de orientación gestáltica, impartido junto a Sergi Forgas, noviembre 2003, Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

El papel de las emociones en la educación secundaria, febrero 2004, impartido junto a Cristina Carrasco, en el Curso de Formación Inicial del profesorado de secundaria (CAP) en la Universidad de Barcelona, Divisió de Ciències Humanes i Socials

Curso de educación emocional, impartido junto a Cristina Carrasco, curso 2004-05, escuela Sta. Eulàlia de Ronçana. ICE de la Universidad de Barcelona

Seminario *Enseñar a vivir*, Fòrum Social de l'Educació, Barcelona, febrero 2005

Taller "*Autoconocimiento a través de la propia vivencia*", impartido junto a Cristina Carrasco en el Fòrum Social e l'Educació

Taller presentación del programa *SAT para educadores* en el VII Congreso Latinoamericano de Educación para el Desarrollo del Pensamiento, celebrado en Bogotá (Colombia) los días 21, 22 y 23 de abril de 2005

Curso Introductorio a la Psicología de los Eneatipos. Programa *SAT para educadores*. 20 a 24 de marzo de 2005, Centro La Conreria de Tiana, Barcelona.

Curso Introductorio a la Psicología de los Eneatipos. Programa *SAT para educadores*. 24 a 28 de agosto de 2005, Centro La Conreria de Tiana, Barcelona

PONENCIAS EN CONGRESOS

Por una pedagogía del amor, Jornadas sobre Educación Emocional en el IES Puig i Castellar de Santa Coloma de Gramanet, Barcelona

El valor de la propia vivencia en la formación y en el asesoramiento filosófico, I Congreso Iberoamericano y de habla hispana para el asesoramiento y la orientación filosófica

Educar versus enseñar, III Simposio hacia una Educación Transformadora, en la Universidad de Barcelona

El programa SAT para educadores de Claudio Naranjo, VII Congreso Latinoamericano de Educación para el Desarrollo del Pensamiento, Bogotá, Colombia, 21, 22 y 23 de abril de 2005

CURSOS RECIBIDOS

Formación en Terapia Gestalt, Institut Gestalt, 1998-2002

Formación en Psicoterapia Integrativa, programa SAT de Claudio Naranjo, 2000-2004

Curso monográfico sobre evaluación, Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (INEF) de Barcelona

Problemas en la pareja, familia e hijos, Insitut d'Estudis de la Salut, Consell Català de la Formació Médica Continuada, Barcelona

Competencia social, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Estratègies de projecció de l'IES en el seu entor, Unitat de Formació de Frmadors, Universitat Politècnica de Catalunya

Psicopedagogía per a la salud de l'educador, Escola d'Expressió, Institut d'Eduació del Ajuntament de Barcelona

Una lectura existencial de Cortázar y Onetti, Escola d'Estiu de Secundària del Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya

Lecturas de Octavio Paz y Cortázar, Escola d'Estiu 1993, Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats i en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya

Lecturas de Octavio Paz y Julio Cortázar II, Escola d'Estiu 1994, Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats i en Ciències de Catalunya

Expressió primitiva, Escola d'Expressió i de Psicomotricitat de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona

Diafreoterapia, cos i consciència, Escola d'Expressió i de Psicomotricitat de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona

Terapia corporal: sistema de centres d'energia, Escola d'Expressió i de Psicomotricitat de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona

Escolar el cos. Treball corporal basat en el moviment harmònic expressiu i la Gestalt, Escola d'Exprressió i de Psicomotricitat de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona

De la sensopercepció al desenvolupament del procés creador en expressió corporal, Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat, Ajuntament Barcelona

Problemas en la pareja, familia e hijos, impartido por Andrea Fiorenza, organizado por el Área de Intervención Estratégica del Institut Gestalt y el Servicio de Psiquiatría del Hospital Universitario "Vall d'Hebron"