

La autoestima en las escuelas¹

Para muchos niños, la escuela representa una «segunda oportunidad» la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto a una familia en la que falta esta confianza y en la que quizá se transmite la perspectiva contraria. Un maestro que trata a los niños y niñas con respeto puede ofrecer orientación a un niño que se esfuerza por comprender las relaciones humanas y que procede de un hogar en el que no existe este respeto. Un maestro que se niega a aceptar el negativo concepto de sí mismo de un niño y presenta constantemente una mejor noción de su potencial tiene a veces la potestad de salvar una vida. En cierta ocasión un cliente me dijo lo siguiente: «Fue mi maestra de cuarto de primaria quien me dio a conocer que existía un tipo de humanidad distinto al de mi familia; me ofreció una visión en la que poder inspirarme».

Pero para algunos niños la escuela es un encarcelamiento impuesto por la ley a manos de maestros que carecen de autoestima, de preparación o de ambas cosas para hacer bien su trabajo. Éstos son maestros que no inspiran, sino que humillan. No hablan el lenguaje de la cortesía y el respeto sino del ridículo y el sarcasmo. Con sus comparaciones envidiosas halagan a un estudiante a expensas de otro. Con su impaciencia no disfrazada profundizan el terror del niño a cometer errores. No tienen otra noción de la disciplina que las amenazas de dolor. No motivan ofreciendo valores sino provocando miedo. No creen en las posibilidades del niño; sólo creen en sus limitaciones. No alumbran un fuego en la mente, sino que lo sofocan. ¿Quién no puede recordar haber conocido al menos a un maestro semejante durante sus años de escuela?

***De todos los grupos profesionales son los maestros
los que han mostrado mayor receptividad a
la importancia de la autoestima.***

La mayoría de los maestros desean aportar una contribución positiva a las mentes confiadas a su cuidado. Si en ocasiones causan un daño, no es

¹ Fragmento tomado de la tercera parte del libro “Los pilares de la autoestima” de Nathaniel Branden

intencionadamente. Y en la actualidad la mayoría son conscientes de que una de las maneras en que pueden contribuir es fomentando la autoestima del niño. Saben que los niños que creen en sí mismos, y cuyos maestros proyectan una concepción positiva de su potencial, rinden mejor en la escuela que los niños sin estas ventajas. En realidad, de todos los grupos profesionales los maestros son los que han mostrado mayor receptividad a la importancia de la autoestima. Pero no es evidente de suyo qué es lo que fomenta la autoestima en el aula.

He subrayado que las nociones de «sentirse bien» son más perjudiciales que beneficiosas. Pero si se examinan las propuestas que se ofrecen a los maestros sobre la manera de elevar la autoestima de los estudiantes, se verá que muchas de ellas son trivialidades absurdas que dan un mal nombre a la autoestima, como los elogios y aplausos al niño prácticamente por todo lo que hace, rebajando la importancia de sus logros objetivos, colgando medallas de oro en cualquier ocasión y proponiendo una idea de la autoestima «mediante títulos» que separa a ésta del comportamiento y del carácter.

Una de las consecuencias de este enfoque es exponer al ridículo todo el movimiento de la autoestima en las escuelas.

A título de ejemplo veamos un fragmento de un artículo publicado en *Time* (5 de febrero de 1990) que dice lo siguiente:

El año pasado se presentó a los muchachos de trece años de seis países un examen de matemáticas estandarizado. Los que mejores resultados obtuvieron fueron los coreanos; los norteamericanos fueron los que obtuvieron peores resultados, por detrás de España, Irlanda y Canadá. Y ahora viene lo malo. Además de presentarles triángulos y ecuaciones, se les presentó a los muchachos la afirmación siguiente: «Yo soy bueno en matemáticas» ... Los norteamericanos fueron los primeros, con un impresionante 68% de afirmaciones positivas.

Los estudiantes norteamericanos pueden no saber matemáticas, pero es evidente que han aprendido la lección del nuevo currículo para la autoestima actualmente de moda, en el que se enseña a los muchachos a estar satisfechos de sí mismos.

Algunos educadores norteamericanos han afirmado que estas cifras son erróneas porque mientras que otros países midieron sólo el rendimiento del 10% de los alumnos mejores, las cifras de los Estados Unidos representan una

muestra mucho más amplia, lo que motivó el descenso de nuestra media. También han afirmado que, en la cultura coreana, por ejemplo, es mucho menos aceptable hacerse cumplidos a uno mismo que en la cultura norteamericana. Asimismo, y dentro de los límites de su noción ingenua y primitiva de la autoestima, las críticas que hace el autor de este artículo a los «currículos de autoestima» están totalmente justificadas. El autor ataca en realidad el enfoque de «sentirse bien», y el ataque está justificado.

Por ello, permítaseme subrayar una vez más que cuando escribo de eficacia personal o de respeto a uno mismo, lo hago en el contexto de la realidad, y no de sentimientos creados por deseos o afirmaciones o estrellas doradas concedidas como recompensa por comportarse bien. Cuando hablo a maestros, les hablo sobre la autoestima *basada en la realidad*. Permítaseme insistir además en que una de las características de las personas con una autoestima sana es que tienden a valorar sus capacidades y logros en términos realistas, ni negándolos ni exagerándolos.

¿Puede tener un estudiante un mal rendimiento en la escuela y tener sin embargo una buena autoestima? Por supuesto. Son numerosas las razones por las que un chico o chica en particular puede no tener un buen rendimiento en la escuela, desde una dislexia a una falta de desafío y estimulación adecuados. Las notas apenas son un indicador fiable de la eficacia personal y del respeto de un muchacho hacia sí mismo. Pero los estudiantes que se autoestiman de forma racional no se engañan pensando que están rindiendo bien cuando sucede lo contrario.

La autoestima atañe a algo que está abierto a nuestra elección volitiva. No puede ser función de la familia en que hemos nacido, o de nuestra raza, del color de nuestra piel o de los logros de nuestros antepasados.

No contribuimos al desarrollo sano de los jóvenes cuando manifestamos que la autoestima puede conseguirse recitando cada día: «Yo soy especial», o acariciándose la cara mientras se dice: «Yo me quiero», o identificando la valía personal con la pertenencia a un grupo particular («orgullo étnico») en vez de al carácter personal.

Recordemos que la autoestima atañe a *aquello que está accesible a nuestra elección volitiva*. No debe estar en función de la familia en que hemos nacido, o de nuestra raza, o del color de nuestra piel, o de los logros de nuestros

antepasados. A veces la gente se adhiere a estos valores para evitar la responsabilidad de conseguir una autoestima auténtica. Son fuentes de pseudoautoestima. ¿Puede obtener alguien un legítimo placer en cualquiera de estos valores? Por supuesto. ¿Pueden proporcionar alguna vez un apoyo temporal a un yo frágil e incipiente? Probablemente. Pero no son sustitutos de la consciencia, la responsabilidad o la integridad. No son fuentes de eficacia personal y de respeto a uno mismo. Sin embargo, pueden convertirse en fuentes de autoengaño.

Por otra parte, el principio de la aceptación de uno mismo puede tener aquí una importante aplicación. Algunos estudiantes que proceden de diferentes contextos étnicos pero que están deseosos de «adaptarse» pueden llegar a negar y a rechazar su contexto étnico propio. En estos casos es deseable ayudar al estudiante a apreciar los aspectos característicos de su raza o cultura, a «poseen» su historia, por así decirlo, y a no considerar irreal o vergonzosa su tradición.

Lo que en la actualidad hace especialmente urgente el reto de fomentar la autoestima

de los niños es que muchos jóvenes llegan a la escuela en tal estado de malestar emocional que puede resultarles extraordinariamente difícil centrarse en el aprendizaje.

Robert Reasoner, antiguo director del Distrito Escolar de Moreland de California escribe lo siguiente:

El 68% de los niños que ingresan hoy en la escuela en California tienen a ambos padres trabajando, lo que significa que pasan relativamente poco tiempo con cada uno de ellos. Más del 50% de los estudiantes han conocido ya un cambio familiar: una separación, un divorcio o un nuevo matrimonio; en muchos distritos el 68% de los alumnos de enseñanza secundaria no viven ya con sus dos padres originales. El 24% son hijos naturales y nunca han conocido a su padre. El 24% nacen con los efectos residuales del abuso de drogas de su madre. En California, el 25% son objeto de abusos sexuales o físicos antes de terminar la enseñanza secundaria. El 25% proceden de familias con problemas de alcohol o drogas. El 30 % viven en condiciones que se consideran por debajo de lo normal. El 15% son emigrantes recientes que se adaptan a una cultura nueva y a un nuevo lenguaje. Mientras que en 1890 el 90% de los niños tenía a los abuelos en el

hogar, y en 1950 el 40% vivían en el hogar, en la actualidad esta cifra ha disminuido hasta el 7%; por ello hay un sistema de apoyo mucho menor. En cuanto a la vida emocional de los jóvenes, veamos las siguientes cifras. Del 30 al 50% consideran un posible suicidio. El 15% llevará a cabo un intento serio de suicidio. El 41% consumen alcohol de forma intensa cada 2-3 semanas. El 10% de las jóvenes se quedan embarazadas antes de terminar la enseñanza secundaria. El 30% de muchachos de uno y otro sexo abandonan la escuela hacia los 18 años.²

No puede esperarse que las escuelas aporten soluciones a todos los problemas de la vida del estudiante. Pero las buenas escuelas –lo que quiere decir con buenos maestros– pueden suponer una enorme diferencia. ¿Cuál es la problemática de los intentos de elevar la autoestima en el aula? En este capítulo quiero abordar –a grandes trazos– las consideraciones esenciales.

Los objetivos de la educación

Quizá podemos comenzar por considerar cuales son las metas de la educación para el maestro.

¿Es el objetivo primordial formar a los jóvenes como «buenos ciudadanos»? Entonces puede incentivarse especialmente no tanto el fomento de la autonomía o la estimulación del pensamiento independiente sino la memorización de un cuerpo de conocimientos y creencias comunes, la absorción de «las normas» de la sociedad en cuestión, y a menudo aprender la obediencia a la autoridad. En una etapa anterior de nuestra historia éste fue claramente el objetivo de nuestro sistema de educación pública.

En su obra *Break point and beyond*, George Land y Beth Jarman hacen una observación interesante que merece la pena citar en este contexto:

Aún en octubre de 1989 la Asociación de Administradores Escolares de California, partiendo desde una perspectiva tradicional, declaró: «La finalidad del sistema escolar no es proporcionar educación a los estudiantes». La educación individual es «un medio para el verdadero fin de la educación, que es crear un

² Comunicación personal de Robert Reasoner.

orden social viable». Aquí los líderes de uno de los mayores sistemas escolares del mundo han declarado que los estudiantes pueden entrar al siglo XXI apoyados por escuelas que no tienen como propósito central la educación (!).³ Recuerdo claramente mi propia experiencia en la escuela primaria y la escuela secundaria durante los años treinta y cuarenta. Los dos valores más importantes que me transmitieron en ese mundo fueron la capacidad de permanecer en silencio e inmóvil durante largos periodos de tiempo y la capacidad de caminar con mis compañeros en fila de un aula a otra. La escuela no era el lugar para aprender a pensar de forma independiente, donde estimular la autoafirmación, donde alimentar y fortalecer la autonomía. Era un lugar para aprender a encajar en un sistema anónimo creado por otras personas sin nombre denominado «el mundo» o «la sociedad» o «la forma de ser de la vida». Y no se cuestionaba «la forma de ser de la vida». Como yo me interrogaba por todo y consideraba insoportable el silencio y la inmovilidad, pronto me identificaron como un niño problemático.

Muchas mentes brillantes han comentado sus decepcionantes experiencias en el aula, su aburrimiento, su falta de estimulación y alimento intelectual adecuado, su sensación de que lo último para lo que está creado el sistema educativo es para el cultivo de la mente.

Las escuelas se interesaban no por la autonomía sino por la fabricación de la noción de «buen ciudadano» de alguien.

«En la educación», escribe Carl Rogers en *El proceso de convertirse en persona*, «tendemos a crear conformistas, estereotipos, individuos cuya educación se “completa” en vez de pensadores creativos y originales.»

Comentando esta disposición de los maestros (y padres) a exigir obediencia y conformidad como valores primordiales, a desanimar en vez de apoyar el progreso normal y sano a la autonomía, Jean Piaget escribió en *El juicio moral del niño* lo siguiente: «Si se piensa en la resistencia sistemática de la gente al método autoritario, y en el admirable ingenio que utilizan los niños de todo el mundo para evitar la limitación disciplinaria, no podemos dejar de considerar

³ George Land y Beth Jarman, *Breakpoint and beyond*, Nueva York, Harper Business, 1992.

defectuoso un sistema que permite tanto desperdicio de esfuerzo en vez de su uso en la cooperación».

Lo que hoy se necesita y exige, en la edad de trabajador del saber, no es una obediencia robótica sino personas que puedan pensar.

Hay razones para esperar un cambio de orientación. La línea de montaje ha dejado de ser hace tiempo el símbolo adecuado del puesto de trabajo, pues hemos realizado la transición desde la sociedad de la manufactura a la sociedad de la información y el trabajo con músculos se ha sustituido mayoritariamente con el trabajo mental. Lo que hoy se necesita y exige, en la época del trabajador del saber, no es una obediencia robótica sino personas que puedan pensar; que puedan innovar, originar y actuar con responsabilidad de sí mismas; que sean capaces de dirigirse a sí mismas; que puedan seguir siendo individuos mientras trabajan con eficacia como integrantes de equipos; que confían en sus facultades y en su capacidad de colaborar. Lo que hoy necesita el puesto de trabajo es autoestima. Y lo que el puesto de trabajo necesita antes o después se convierte en el programa de las escuelas.

En las formas anteriores de organización industrial, en las que una gran parte del trabajo era repetitivo y casi mecánico, la obediencia puede haber sido un valor muy cotizado. Apenas puede considerarse el primer rasgo que hoy busca un directivo. Un soberbio maestro de maestros y especialista en tecnología educativa que apoya la autonomía, Jane Bluestein, observa en su obra *XXI century discipline*, lo siguiente:

«Hay evidencia de que los niños demasiado obedientes pueden tener dificultad en funcionar en el mundo del trabajo actual».⁴ En la actualidad se pone más énfasis en la iniciativa y la responsabilidad de uno mismo porque eso es lo que exige una economía en rápido cambio e intensamente competitiva.

Para que las escuelas sean adaptativas, las metas de la educación tienen que abarcar más que el mero dominio de un cuerpo de conocimientos particular que los estudiantes tienen que regurgitar en los exámenes. El objetivo debe ser enseñar a los niños a pensar, a reconocer las falacias lógicas, a ser creativos y a *aprender*. Subrayamos esto último por la velocidad con que los conocimientos

⁴ Jane Bluestein, *XXI century discipline*, Jefferson City, Mo., Scholastic Inc., 1988.

de ayer se vuelven insuficientes para las exigencias de hoy: en la actualidad la mayoría de los trabajos exigen un compromiso de aprendizaje de por vida. Entre otras cosas los jóvenes tienen que aprender a utilizar ordenadores y bibliotecas para acceder al conocimiento nuevo, cada vez mayor, esencial para su progreso en el puesto de trabajo.

En la actualidad se critica a las escuelas porque es posible graduarse en la enseñanza secundaria sin saber escribir un párrafo coherente o sumar la cuenta del restaurante. Pero el dominio de una redacción sencilla en español o de la aritmética, si bien es esencial, no se acerca siquiera a lo que una persona debe conocer hoy día a un nivel superior al trabajo menos cualificado.

Así pues, el fomento de la autoestima debe integrarse en los programas escolares al menos por dos razones. Una es apoyar a los jóvenes a perseverar en sus estudios, a apartarse de las drogas, evitar el embarazo, abstenerse del vandalismo y a conseguir la educación que necesitan. La otra es ayudarles a prepararse psicológicamente para un mundo en el que la mente es el principal activo capital de todos.

Confieso temblar un poco cuando oigo a mis colegas del campo de la autoestima y de la educación anunciar que los maestros deben ayudar a los jóvenes a confiar en su «intuición» –sin decir una palabra sobre enseñarles a pensar, o comprender los principios lógicos, o respetar la razón–, lo que implica que todo lo que necesitan es «intuición». Sin duda la «intuición» tiene su propio lugar, pero sin racionalidad es peligrosamente poco fiable. A lo sumo no es suficiente, y es irresponsable sugerir a los jóvenes que lo es.

Nadie ha sugerido nunca que Charles Manson no actuase «intuitivamente».

Si la verdadera meta de la educación es ofrecer a los estudiantes un fundamento básico para operar con eficacia en el mundo moderno, no hay nada más importante que incorporar cursos sobre el arte del pensamiento crítico en todo currículo escolar. Y si autoestima significa confianza en nuestra capacidad de afrontar los retos de la vida, ¿hay algo más importante que aprender a utilizar la propia mente?

Somos seres que piensan y seres creativos. El reconocimiento de este hecho tiene que estar en el centro de cualquier filosofía educativa. Cuando ponemos el valor de estas funciones en el primer plano de nuestro currículo fomentamos la autoestima.

Los profesores y diseñadores de currículos deben preguntarse a sí mismos: ¿cómo contribuye mi labor al proceso de que los jóvenes se vuelvan seres humanos que piensan, innovadores y creativos?

La autoestima del maestro

Como sucede con los padres, a un maestro le es más fácil inspirar la autoestima en los estudiantes si el maestro ejemplifica y sirve de modelo de un sentido de la identidad sano y afirmativo. En realidad, algunas investigaciones sugieren que éste es el factor primordial de la capacidad del maestro para fomentar la autoestima de un estudiante.⁵

Los maestros con una baja autoestima tienden a ser más punitivos, impacientes y autoritarios. Tienden a centrarse en las debilidades del niño en vez de en sus dotes.

Inspiran temor y una actitud defensiva. Fomentan la dependencia.⁶

Los maestros con baja autoestima son típicamente maestros infelices.

Los maestros con baja autoestima tienden a depender en exceso de la aprobación de los demás. Tienden a sentir que los demás son la fuente de su «autoestima». Por ello están en mala posición para enseñar que la autoestima debe generarse principalmente desde dentro. Tienden a utilizar su propia aprobación y desaprobación para manipular los estudiantes a la obediencia y conformidad, pues éste es el enfoque que funciona cuando los demás se lo aplican a ellos. Enseñan que la autoestima procede de la «aprobación de los adultos y los compañeros». Transmiten un enfoque externo de la autoestima en vez de uno interno, profundizando con ello los problemas de autoestima que ya tienen los estudiantes.

Además, los maestros con baja autoestima son típicamente maestros infelices, y los maestros infelices a menudo favorecen las tácticas devaluadoras y destructivas del control de la clase.

Los niños ven a los maestros en parte para aprender la conducta adulta adecuada. Si lo que ven es el ridículo y el sarcasmo, a menudo aprenden a

⁵ Robert Reasoner, *Building self-esteem: A comprehensive program for schools*, ed.

⁶ *Ibíd.*

utilizarlos en sí mismos. Si oyen el lenguaje de la falta de respeto, e incluso de la crueldad, tenderá a manifestarse en sus propias respuestas verbales. En cambio, si ven una actitud de benevolencia y énfasis en lo positivo, pueden aprender a integrarla en sus propias respuestas. Si encuentran compasión y ven que se ofrece a los demás, pueden aprender a interiorizar la compasión.

Si observan autoestima, pueden decidir que es un valor que vale la pena adquirir. Además, como señala Robert Reasoner:

Los maestros con alta autoestima tienen ... más probabilidades de ayudar a los niños a desarrollar estrategias de resolución de problemas que a dar consejo o negar la significación de lo que el niño percibe como problemas. Estos maestros construyen un sentido de confianza en los estudiantes. Basan su control de la clase en la comprensión, la cooperación y participación de todos, la resolución de los problemas, la ayuda y el respeto mutuo. Esta relación positiva permite a los niños aprender y aumentar su confianza y capacidad de actuar de forma independiente.⁷

Lo que un gran maestro, un gran padre, un gran psicoterapeuta y un gran entrenador tienen en común es una profunda creencia en el potencial de la persona por la que se interesan –una convicción sobre lo que esa persona es capaz de ser y hacer–, además de la capacidad de transmitir esa convicción durante sus interacciones. Un cliente me dijo:

«Yo siempre fui mal en matemáticas en la escuela y siempre supe que nunca iría bien hasta que conocí a una maestra que se negó a creerme. Ella *sabía* que yo podía rendir en matemáticas, y sin duda tenía tanta fuerza que era irresistible». La capacidad de inspirar a los estudiantes de esta manera no se encuentra habitualmente entre los maestros que creen poco en sí mismos.

Los maestros con una buena autoestima es probable que comprendan que si desean fomentar la autoestima de otro, tienen que relacionarse con esa persona desde la visión de su propia valía y valor, ofreciéndole una experiencia de aceptación y respeto. Saben que la mayoría de nosotros tendemos a subestimar nuestros recursos internos, y mantienen ese conocimiento en el centro de su consciencia. La mayoría de nosotros somos capaces de más de lo que creemos.

⁷ *Ibíd.*

Cuando los maestros tienen claro esto, los demás pueden obtener esta comprensión a partir de ellos casi por contagio.

A veces puede ser difícil seguir creyendo en otra persona cuando parece que esa persona no cree en sí misma. Pero uno de los mayores dones que un maestro puede ofrecer al estudiante es la negativa a aceptar el bajo concepto de sí mismo del estudiante en su valor nominal, apuntando a través de él hacia el yo más profundo y fuerte que hay en él sólo de forma potencial. (Esto se consigue, en parte, haciendo consciente al estudiante de las alternativas y opciones en que éste no ha reparado y descomponiendo los problemas en unidades más pequeñas y manejables asequibles a la competencia actual del estudiante y que le proporcionen una base sobre la cual construir.) La autoestima del propio maestro puede hacer más fácil esta tarea.

Uno de los mayores dones que un maestro puede ofrecer al estudiante es la negativa a aceptar el bajo concepto de sí mismo del estudiante en su valor nominal.

Por esta razón, cuando hablo en reuniones de maestros, a menudo dedico una gran parte de la conferencia a hablar sobre lo que pueden hacer los educadores para elevar el nivel de su propia autoestima en vez de sobre lo que pueden hacer por la autoestima de los estudiantes. Recuérdese al gurú con debilidad por los caramelos.

Expectativas

El transmitir al niño la experiencia de aceptación no significa, como ya hemos señalado, decirle: «No espero nada de ti». Los maestros que quieren que los niños den lo mejor que tienen deben transmitir que eso es lo que esperan.

La investigación revela que las expectativas del maestro tienden a convertirse en profecías que se cumplen a sí mismas. Si un maestro espera que un niño tendrá un aprobado –o un sobresaliente–, las expectativas tienden a convertirse en realidad. Si un maestro sabe cómo transmitir: «Yo estoy absolutamente convencido de que puedes dominar esta materia y espero que me ayudes a ofrecerte toda la ayuda que necesitas», el niño se siente apoyado, protegido e inspirado.

Un aula en el que lo que se desea y espera es que uno dé lo mejor de sí mismo es una clase que desarrolla tanto el aprendizaje como la autoestima.

El entorno de la clase

Si la meta primordial del sistema educativo es un factor que tiene consecuencias para la autoestima de un niño, y si otro factor es la propia autoestima del maestro, el tercer factor es el entorno de la clase. Esto significa la manera en que el niño es tratado por el maestro y ve cómo tratan a los demás niños.

I. La dignidad de un niño. Una de las cosas dolorosas de ser niño es que uno no suele ser tomado en serio por los adultos. Tanto si les despachan descortésmente o les elogian su «agudeza», la mayoría de los niños no son objeto de un trato digno en calidad de seres humanos. Así pues, un maestro que trata a todos los estudiantes con cortesía y respeto envía esta señal a la clase: estáis ahora en un entorno en el que se os aplican reglas diferentes de aquellas a las que estáis acostumbrados. En este mundo importan vuestra dignidad y sentimientos. De esta sencilla forma un maestro puede empezar a crear un entorno que apoye la autoestima.

Recuerdo un incidente de hace muchos años, cuando me invitaron a hablar en una escuela para niños superdotados. Durante mi presentación invité a los estudiantes a hablar sobre cómo se sentían al ser calificados de «superdotados». Hablaron de forma entusiasta sobre los beneficios, pero también hablaron sobre las desventajas. Algunos se refirieron al malestar de ser tratado como «Un recurso para la familia». Otros hablaron sobre las altas expectativas de sus padres, no necesariamente relacionadas con sus propios intereses y necesidades. Hablaron de que querían ser tratados «como seres humanos normales». Y hablaron sobre la manera en que incluso los adultos que les querían no les trataban necesariamente en serio. En el aula estaban, además de los estudiantes, la mayoría de los maestros, el subdirector y el psicólogo de la escuela.

Después de la conferencia, algunos estudiantes se reunieron conmigo para hacerme más preguntas. Luego se unió a nosotros el subdirector y nos hizo una pregunta un muchacho que parecía tener unos once años. Mientras le respondía el subdirector, la psicóloga escolar irrumpió en el grupo y empezó a hablar con

éste –para ello la psicóloga dio la espalda al muchacho y le dejó de pie en mitad de la frase–. El muchacho, asombrado, me miró y levantó los brazos, como diciendo: «¿Qué puede hacer cuando trata con los adultos? No saben comportarse». Yo sonreí con actitud comprensiva y levanté mis brazos, imitando su gesto, como diciendo: «Sí, ¿qué le vas a hacer?» Si este subdirector hubiese estado hablando con un adulto en vez de con un niño y le hubiese interrumpido su colega como lo hizo, sin una palabra de disculpa o explicación, y si le hubiese dado la espalda al adulto que hablaba, sin siquiera un: «Perdón», ambos habrían sido considerados flagrantemente maleducados. Con la salvedad de que, como se trataba de un adulto, casi indudablemente no lo habrían hecho. ¿Por qué es aceptable la falta de cortesía si va dirigida a un joven? ¿Qué mensaje se transmite? ¿Sólo se debe respeto a las personas mayores?

2. La justicia en la clase. Los niños son extremadamente sensibles a las cuestiones relativas a la justicia. Si ven que una y otra vez se aplica a todos las mismas reglas; si, por ejemplo, ven que su maestro tiene la misma actitud y criterio cuando habla con un niño, con una niña, con un caucasiano, con un americano negro, con un hispano o con un asiático, sacan la lección correspondiente, perciben al maestro como una persona íntegra, y se refuerza su sentido de seguridad física y mental. Por otra parte, el favoritismo (y su contrario) envenena la atmósfera de una clase. Estimula los sentimientos de aislamiento y rechazo y disminuye la sensación del niño de que está en un mundo que puede afrontar. Un maestro no puede evitar que un estudiante le guste más que otro, pero los profesionales saben cómo manejar sus sentimientos. Responden a normas de conducta objetivas. Un niño necesita la sensación de que en la clase va a imperar la justicia. Un maestro que no comprende esto puede convertir al niño de ocho años en un cínico que no se preocupa de dar lo mejor que puede dar.

3. Aprecio de uno mismo. Cuando el maestro ayuda a un niño a sentirse visible ofreciéndole la retroalimentación adecuada, fomenta su consciencia de sí mismo. Cuando no ofrece juicios sino descripciones de lo que ve, ayuda al niño a percibirse a sí mismo.

Cuando llama la atención a las dotes del niño, estimula su apreciación de sí mismo.

Sin embargo, los maestros tienden a centrarse no en las dotes sino en los puntos

débiles. Juanito es bueno en inglés pero malo en matemáticas, con lo que ponen todo el enfoque en las matemáticas. Como hay que aprender matemáticas, esto es comprensible, pero sin embargo es erróneo. El error no es que el maestro diga que hay que prestar más atención a las matemáticas; el error es que el maestro considera esto más importante que el rendimiento de Juanito en inglés. Si Juanito va bien en inglés, ésta es una razón para animarle a que escriba y lea *más*, y no menos. Los maestros tienden a llamar a los padres cuando un niño va mal. Hay razones para creer que podría ser más productivo llamarles cuando el niño va bien; en este caso también se pueden considerar los aspectos negativos, pero no tratarlos como el elemento más importante de la situación. Hay que ayudar a Juanito a tener presentes sus dotes y apreciarlas. Éstas pueden indicar qué es lo que le gusta y apuntar hacia donde quiere orientarse en el futuro.

E incluso cuando se trata de los puntos débiles, un maestro puede considerar las debilidades de Juanito de formas que perjudican a su autoestima: «Si no puedes aprender esto y lo otro no harás nada en la vida, ¿qué te pasa?» O bien el maestro puede inspirarle a ampliar su dominio a un campo nuevo, de forma que la dedicación a las matemáticas fomente su autoestima: «Insiste en ello, aunque lo difícil es difícil». El enfoque debe orientarse en lo positivo.

A veces un niño no es consciente de sus dotes. Una de las labores del maestro es facilitar esa consciencia. Esto nada tiene que ver con los cumplidos artificiosos. Todo niño hace bien algo. Todo niño tiene algunas dotes. Hay que encontrar, identificar y fomentar éstas. Un maestro debe ser un buscador de tesoros. Intente pensar retrospectivamente cómo hubiese sido una clase en la que el maestro hubiese transmitido que no había tarea más urgente que descubrir lo bueno que había en usted –sus dotes y virtudes– y ayudarle a cobrar consciencia de ellos. ¿Habría eso inspirado lo mejor que hay en usted? ¿Hubiese sido éste un entorno en el que hubiese estado motivado a crecer y a aprender?

Un maestro debe ser un buscador de tesoros.

4. Atención. Todo niño necesita atención, y algunos necesitan más atención que otros.

Hay un tipo de estudiante que a menudo es ignorado. Se trata del estudiante que hace su trabajo extremadamente bien pero que es tímido, solitario y permanece en silencio en la clase. Un maestro tiene que hacer un esfuerzo adicional para sacar partido a este niño.

Puede conseguirlo preguntándole, tan a menudo como sea preciso, lo siguiente: «Clara, ¿qué opinas tú?», o bien: «¿Qué piensas tú sobre eso, Carlos?» A veces es útil pedir a un niño así que ayude a otro estudiante que tiene dificultades con el trabajo, de forma que el niño tenga la oportunidad de «salir de sí mismo» y experimentar su eficacia con otra persona (no se trata de altruismo; de lo que se trata es de que el niño tenga la experiencia de ser competente en las relaciones sociales). El educador Kenneth Miller señala: «La facilitación de los compañeros es una de las mejores cosas que suceden en la escuela actual».⁸ A veces es útil pedir al estudiante tímido que se quede en el aula unos minutos después de la clase para establecer una conexión más personal a fin de indicarle que se le ha visto y que uno se interesa por él.

Ésta es una señal que todo estudiante necesita y merece. Ante todo, lo que necesita es el mensaje de que el niño piensa y siente que importa. La tragedia de muchos niños consiste en que, cuando año tras año no reciben este mensaje de los adultos, en algún momento lo que piensan y sienten les importa menos a ellos mismos. Este problema se complica cuando el niño que se trata a sí mismo como si no importase es elogiado por su «altruismo».

5. Disciplina. En toda clase hay reglas que deben respetarse para que el aprendizaje avance y tareas a realizar. Las reglas pueden ser impuestas, por medio del poder del maestro, o bien pueden ser explicadas de forma tal que impliquen a la mente y al entendimiento del estudiante. Jane Bluestein escribe lo siguiente:

Cuando pedimos a nuestros estudiantes que hagan alto, por lo general tenemos una mejor razón que *porque lo he dicho*. El explicarles la razón verdadera, lógica e intrínseca de un límite o norma –para que los rotuladores no se sequen, para que no molesten a nadie camino del vestíbulo, para que nadie tropiece y se caiga– fomenta el compromiso y la cooperación incluso de los estudiantes rebeldes.⁹

⁸ Comunicación personal con Kenneth Miller.

⁹ Jane Bluestein, *XXI century discipline*, Jefferson City, Mo., Scholastic Inc., 1988.

Un maestro puede pensar acerca de las normas de dos maneras. Puede preguntarse lo siguiente: ¿cómo puedo hacer que los estudiantes *hagan* lo que hay que hacer? O bien:

¿Cómo puedo inspirar a los estudiantes a que *deseen* hacer lo que hay que hacer? La primera orientación es necesariamente confrontacional y a lo sumo consigue la obediencia estimulando la dependencia. La segunda orientación es benévola y consigue la cooperación estimulando la responsabilidad personal. El primer enfoque amenaza con dolor. El segundo ofrece valores y también poder. La elección de enfoque con el que el maestro se siente más cómodo tiene mucho que ver con su sentido de eficacia como persona.

A veces un maestro puede sentir que no tiene otra alternativa que motivar por el deseo del estudiante de evitar un negativo en vez de conseguir un positivo. Quizá sea así. Pero como política exclusiva o dominante es psicológicamente devaluadora. Hace de la evitación del dolor algo más importante que la experiencia del gozo, lo que determina una contracción de uno mismo (la contracción de pensamiento y sentimiento) en vez de la expresión de uno mismo y el desarrollo personal.

En su obra *Teacher effectiveness training*, Tom Gordon propone que los estudiantes participen en el proceso de establecimiento de normas –que se les invite a meditar qué es lo que necesita una clase eficaz– y esto tiene la ventaja no sólo de estimular una cooperación mayor sino de fomentar una mayor autonomía.

«La esencia de la disciplina», escribe Haim Ginott en su obra *Teacher and child*, «es encontrar alternativas eficaces al castigo.» Su capítulo sobre la disciplina en este libro sobresale por las estrategias que ofrece para motivar a los estudiantes de una forma que potencie en vez de disminuir su autoestima.

A menudo los problemas de disciplina aparecen cuando los niños llegan a la escuela con expectativas negativas sobre la conducta de los adultos sobre la base de su experiencia en casa. Sin tener muy conscientes estos motivos pueden mostrarse molestos u hostiles en la clase para provocar el tipo de castigo a que están acostumbrados; provocan cólera porque la cólera es lo que «conocen» está reservado para ellos. El desafío del maestro no es ser «enganchado» mediante esta estrategia y cumplir las peores expectativas del estudiante. Puede ser difícil mantener el respeto y la compasión cuando se trata

con estos estudiantes, pero los maestros lo suficientemente sabios y maduros para hacerlo pueden tener una influencia extraordinaria.

La compasión y el respeto no suponen una falta de firmeza.

No me propongo aquí examinar las estrategias de mantener la disciplina en la clase.

Aparte del libro de Ginott puede encontrarse un tratamiento excelente de la cuestión en la obra de Jane Bluestein *XXI century discipline*. Bluestein muestra gran ingenio al ilustrar cómo pueden mantener la disciplina los profesores fortaleciendo a la vez la autonomía del estudiante.

La autora aborda, por ejemplo, el conocido, pero a menudo ignorado principio de que la mala conducta se corrige mejor permitiendo al estudiante experimentar sus consecuencias lógicas que mediante un castigo. Cuando una clase se mostró reiteradamente perezosa y no cooperante en el momento de completar una lección, la maestra anunció que no se interrumpiría la clase para comer hasta concluir la lección. Cuando los estudiantes llegaron al comedor, la comida estaba fría y se habían comido parte de ella. Al día siguiente se concluyeron todas las lecciones y cada pupitre se limpió dos minutos antes de concluir la clase. «Aún me sorprende que todos aprendiesen a decir la hora de la noche a la mañana.» A continuación, escribe lo siguiente:

En las ... relaciones de autoridad, la mala conducta es una invitación al maestro para que ejerza poder y control. En este tipo de ordenación, nuestra respuesta inmediata es *¿Cómo puedo enseñarle una lección?* En un aula del siglo XXI, las lecciones a aprender de nuestra mala conducta procederán de las consecuencias de esa conducta indebida, y no del poder del maestro ... En el ejemplo [de la clase perezosa] los estudiantes se perdieron una comida por la mala elección que habían hecho y no como castigo por su mala conducta. Tan pronto como los estudiantes ordenaron su tiempo, dejó de haber razón para la consecuencia negativa (retrasar la comida) con posterioridad.

Una última palabra sobre esta cuestión. Si la baja autoestima puede impulsar a algunos maestros a tener una conducta rígida, punitiva e incluso sádica, puede animar a otros al tipo de «permisividad» blanda que señala una total falta de autoridad, lo que tiene como resultado la anarquía de la clase. La compasión y el respeto no suponen falta de firmeza.

Una capitulación a los elementos molestos de la clase significa abdicar de las responsabilidades del maestro. El maestro competente comprende la necesidad de normas de conducta aceptable. Pero también comprende que la dureza no debe ni tiene que suponer insultos o respuestas dirigidas a devaluar el sentido de valía personal de alguien. Una de las características de un maestro superior es su dominio de este reto.

Para alcanzar los resultados que desean, los maestros tienen que aplicar a veces la imaginación. Los problemas no pueden reducirse a una lista de estrategias formulísticas que encajen en toda ocasión. Un maestro que conocí resolvía un problema en el aula preguntando con voz grave al muchacho más fuerte y ruidoso de la clase, cuando estaban solos, si podía ayudarlo a convencer a algunos de los demás a ser más ordenados. El muchacho le lanzó una mirada algo desorientada, evidentemente sin saber qué responder; pero rápidamente predominó la paz, y el muchacho responsable se sintió orgulloso de sí mismo.